

Bildung sucht Dialog!

Dieser dritte Band der PH NÖ sammelt und präsentiert Facetten der Diskussion um Fragen zu
– Gewalt in und an der Schule,
– demokratischer Erziehung,
– Verhaltenskultur.

Er will alle LehrerInnen und an Bildung interessierten BürgerInnen einladen zu Kontakt, Gespräch und Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-3-0



Erwin Rauscher (Hg.) **Schulkultur**

Pädagogik *für* Nieder-
österreich — **Band 3**

Erwin Rauscher (Hg.)

Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltenskultur

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 3



Erwin Rauscher (Hg.)

Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltens*kultur*

Pädagogik
für
Niederösterreich

Band 3



IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2009
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN 978-3-9519897-3-0

Josef Grubner & Heribert Schopf

„Wenn du das noch einmal machst, dann...!“ Lösungen zu schulischen Verhaltensauffälligkeiten kennen wir! Kennen wir? Von Täuschungen und Enttäuschungen

Lösungsversuche zu Verhaltensauffälligkeiten werden exemplarisch auf ihre pädagogische Dignität hin befragt. Ausschließlich psychologisch bzw. psychotherapeutisch konnotierte Konzepte werden praktisch tätigen Pädagoginnen/Pädagogen als Problemlösungen zur Verfügung gestellt. Neben dem feststellbaren Trend zur Pathologisierung kindlich abweichenden Verhaltens kommt es unweigerlich zur Überforderung der Lehrerschaft, sie muss nicht nur professionsfremde psychologisch bzw. therapeutisch relevante Aufgaben erledigen, sondern sich auch zusätzlich mit einem entfremdenden Lehrer-(Leit-)bild auseinandersetzen. Die ureigene und hochspezialisierte pädagogische Arbeit der Lehrer/innen kommt zu kurz, weil u. a. die dringend notwendigen Rahmenbedingungen dafür fehlen.

„Zuerst muss man die Richtigkeit der Begriffe in Angriff nehmen. Denn wenn die Begriffe nicht richtig sind, so stimmen die Worte nicht; stimmen die Worte nicht, so kommen die Werke nicht zustande; kommen die Werke nicht zustande, so gedeihen Moral und Kunst nicht.“¹ (Konfuzius)

1 Ein Blick auf die Schule

Die Schule und mit ihr die Lehrer/innen stehen gegenwärtig vor einer besonderen Herausforderung. In unzähligen wissenschaftlichen bzw. halbwissenschaftlichen Veröffentlichungen ist uns in den letzten Jahren einzureden versucht worden, wir brauchten endlich eine tiefgreifende Veränderung in unseren Schulen und der Ruf nach dem 'Neuen Lernen' bzw. nach einer 'Neuen Lernkultur', wobei man es insbesondere auf neue Kommunikationsformen und -strukturen abgesehen hatte, ist unüberhörbar geworden. Gleichzeitig lässt sich allerdings feststellen, dass viele Lehrer/innen zunehmend und massiv unter Stressbelastungen leiden, dass es viel schwieriger geworden sei zu unterrichten und dass viele Kinder bzw. Schüler/innen gewalttätiger als früher und viele Eltern weniger kooperativ wären.² Dass die Älteren mit dem Verhalten der Nachkommenden nie ganz zufrieden waren, lässt sich wohl durch die ganze Menschheitsgeschichte zurückverfolgen. Als prominentes Beispiel darf der allgemein bekannte Kalauer bei Sokrates bemüht werden: „Die Jugend von heute liebt den Luxus, hat schlechte Manieren und verachtet die Autorität. Sie widersprechen ihren Eltern, legen die Beine übereinander und tyrannisieren ihre Lehrer.“³

Markante 'Fallbeispiele' und deren Lösungsversuche werden aus dem Jahr 1844 immer wieder zum Besten gegeben⁴: Als der kleine dreijährige Carl zu Weihnachten von seinem Vater ein kleines Büchlein geschenkt bekam, war wohl seine Vorstellungswelt noch in Ordnung. Keine Ängste, so könnte man spekulieren, beeinträchtigten seine unschuldige Kinderseele. Mit dem Büchlein sollte sich nicht nur für ihn so manches ändern. Carl machte alsbald Bekanntschaft mit Kindern, die so gar nicht brav sein wollten. Da gab es einen Buben namens Hanns, der immer in die Luft schaute und diese Himmelsorientierung mit einem Sturz ins kalte Wasser bezahlen musste. Der Blick nach vorne, so die Moral von der Geschichte, ist allemal besser als jener ins Wolkenkuckucksheim. Der Friederich wiederum war ein ganz Böser, weil ständig aggressiv und unberechenbar. Auch er entgeht der gerechten Strafe nicht. Wer wie Kaspar seine Suppe, wahrscheinlich mit Gemüse, nicht essen will, der stirbt. So einfach hat man sich das damals gedacht. Schaukeln und Zappeln sind einfach verboten, weil da mitunter der ganze gedeckte Tisch abgeräumt werden kann. Und wenn es doch passiert, weil es unweigerlich passieren muss, dann verschwindet das Kind - aus dem Bild.

Die Moral und Botschaft der Geschichte sind einfach gestrickt: Wer schlimm, unruhig, unberechenbar oder schlicht nur neugierig ist, wird in Tinte getaucht, ertrinkt, verbrennt, verliert seine Daumen oder wird vom Wind einfach verweht. Die Radikalität des 'Struwwelpeter' ist gruselig. Radikal bezieht sich dabei in erster Linie auf die vermeintlich unerschrockene Art, auf abweichendes Verhalten abweichende Lösungen zu setzen. In schulrelevanter Lesart könnte sich ein veritabler Entrüstungsdiskurs ergeben. Diesen wollen wir an dieser Stelle nicht strapazieren, wir verweisen lediglich auf die bekannten Praktiken, die im Wesentlichen der 'Schwarzen Pädagogik' zugerechnet werden.⁵ Übrig bleibt im Diskurs aber ein Bewusstsein der Ohnmächtigkeit gegenüber abweichendem Verhalten. Was man alles rechtens nicht mehr darf, das weiß man. Was man rechtens darf, das hilft nicht (mehr). Aggressive, unruhige, lernunwillige Schüler/innen gibt es ja noch immer und glaubt man Lehrerinnen/Lehrern aktuellen Studien und Medienberichten, so werden sie nicht weniger. So spricht die erst jüngst erschienene Perner-Studie „Stress bei Lehrkräften“⁶ von einer deutlichen Erhöhung der schwierigen Schüler/innen in niederösterreichischen Schulen: Während die Anzahl der schwierigen Schüler/innen pro Klasse früher ein bis zwei Kinder waren, so sind es heute gut zwei Drittel. Zudem wird offen ausgesprochen, dass heute mehr Schüler/innen offenen Widerstand gegen die Lehrerschaft leisten und dass die verbale Gewalt gegen die Lehrer/innen zugenommen hat. Die Lehrerschaft fühlt sich inhaltlich und didaktisch gut ausgebildet, oft fehlt aber das Wissen und Können zur spontanen „Störungsabwehr“⁷.

Es gibt mittlerweile eine unüberschaubare Anzahl einander konkurrenzierender Lösungsmodelle, deren gemeinsamer Nenner das Versprechen um Verbesserungen zu sein scheint. Die meisten dieser Modelle sind psychologische Modelle – manchmal auch schlichte Modelle – die den Markt der Hilfe suchenden Lehrerschaft monopolistisch regieren. Die psychologisch gestylten Ausbildungen, Trainings und Coachings etikettieren sich dabei zusätzlich mit pädagogischen Feigenblättern, z.B. mit zentralen pädagogischen Begriffen, die Lernen, Lehren, Wissen oder Bildung gleich mit versprechen. In ihren Ursache-Wirkungs-Annahmen übersehen sie, so die These, dass im pädagogischen Diskurs Ursache-Wirkungsmodellen radikal abgesagt wird, weil diese dort nicht greifen (können). Sobald man nämlich als Adressat der Bildung nicht ein manipulierbares, sondern ein autonomes Subjekt setzt, geht sich die ‚Chose‘ pädagogisch nicht mehr aus. Diese Modelle sind nicht umsonst oder sinnlos, weil es dieses Wissen um kommunikative und soziale Zusammenhänge nicht gäbe bzw. in der Schule nicht geben sollte.

Die Kritik der Autoren richtet sich weder gegen Proponentinnen/Proponenten noch gegen die Modelle selber. Sie richtet sich aber gegen die pädagogischen Wirkungsversprechungen und die unsaubere Trennung des wissenschaftlichen Zugriffs auf die vorhandenen Probleme der Schule. Uns interessieren einmal deren grundlegende pädagogische Fragen, die auftauchen, sobald man versucht, sie nicht auf den Fall, sondern auf den Begriff zu bringen, und zum anderen die Antworten, die die moderne Schul- und Bildungspolitik derzeit zu geben versucht.

2 Ein Blick auf vorgeschlagene Lösungen

Die bestmögliche Vermeidung von ‚Störungen‘ aller Art in unseren Schulen dürfte auf den ersten Blick ein durchaus sinnvoller Ansatz sein. Die Störungsarmut des Unterrichts – oder besser – die des Lehrens und Lernens - ist eine der wesentlichen Gelingensbedingungen von Unterricht überhaupt. Dies mutet beinahe trivial an, so selbstverständlich ist das aber nicht. Brächte man die Störungsanfälligkeit des ‚Unternehmens Unterricht‘ weg, so die mutmaßliche Grundüberlegung, wäre wieder mehr Zeit zur Vermittlung und Aneignung der Inhalte zur Verfügung. Ein Trugschluss im Denken läge aber dann vor, wenn mit der Beseitigung der Störanfälligkeit des Lehrens und Lernens bereits auch alle didaktischen Probleme des Unterrichts als gelöst betrachtet werden sollten. Man müsste sich anschließend den Fragen des Lehrens und Lernens selbst stellen, weil gar nicht so wenige Störfelder im Unterricht durch schlecht gemachten Unterricht entstehen. Dies müsste bzw. sollte man näher anschauen, aber man tut es nicht. In aktuellen Professions-Kompetenzkatalogen – z.B. ‚Domänen‘ – kommt der Begriff ‚Didaktik‘ gar nicht mehr vor. Aus dem scheinbar guten Rat, Störungsabwehr zu lernen, lässt sich der vorläufige Schluss ziehen, die moderne Lehrperson müsse mit ‚psychologischen Tools‘ ausgestattet werden, dann würde ihre Arbeit in den Schulen schon wieder gelingen. Tatsächlich werden in den letzten Jahren quasi als ‚Soforthilfeaktion‘ für gestresste Lehrer/innen je nach Erscheinungsbild der Klientel und der vorhandenen Ressourcen diverse ‚Anti-Programme‘, die vermeintlich auf psychologischen Wirkmechanismen fußen, von verschiedenen Stellen angeboten. Die Palette reicht von (privaten, teuren) Selbstverteidigungs- oder Mobbingkursen über Schulangebote wie ‚Buddy‘, ‚Faustlos‘, ‚Ich schaffs‘ oder ‚Auf-gschaut‘, weiß u.a. sogar auch der ‚Spiegel Special‘⁸ zu berichten. Um die Themenlagen herauszuarbeiten, sei der Blick vorerst exemplarisch auf psychologisch interessante ‚Denkmodelle‘ gerichtet, die in der Folge zu pädagogisch relevanten Überlegungen Anlass bieten.

2.1 „Ich schaffs-Club“ als Problemlöser

Zunächst gelte ein Blick der Arbeit einer Lehrerin, die in Variationen als gelingendes bzw. als gelungenes Beispiel medial vermittelt wird. Sie wird als Lehrerin an einer Berliner Schule geschildert. Dieses Beispiel wird deshalb gewählt, weil sich zeigen lässt, dass sich österreichische Innovationen häufig an deutschen Vorbildern orientieren: *„Die Annedore-Leber-Schule in Berlin-Tempelhof-Schöneberg ist mit 600 Schülerinnen/Schülern eine der größten Grundschulen der Hauptstadt. Berlin kann von schulischer Gewalt ein Lied singen; zuletzt schrieb die Rütli-Schule schlimme Schlagzeilen. Fernab der Öffentlichkeit sammelt der Stadtstaat aber auch schon lange Erfahrungen mit Gewaltprävention. An der Annedore-Leber-Schule ist Lehrerin Christiane Strack seit 1996 für das zwischenmenschliche Klima zuständig. Stracks Arbeitsplatz ist der Konfliktlotsenraum, ein ehemaliges Klassenzimmer gleich neben dem Schulhof. In der Ecke steht ein ausgebeultes graues Sofa, an den Wänden hängen Tierposter und Regeln wie:*

„Lass dich heil. Lass andere heil. Lass Tiere und Pflanzen heil. Es ist okay, wenn du wütend bist, dann rede darüber.“ Die Pädagogin hat eine ganze Palette von Programmen im Angebot. Ihr neuestes Projekt ist der ‚Ich schaff’s-Club‘, ein 15-Schritte-Programm des finnischen Psychiaters Ben Furman. Erik kennt sich aus: ‚Da kommen Kinder rein, die Streit haben.‘ ... Bis vor kurzem war Erik alles andere als gemütlich. Er hat geschubst und gepöbelt, hat Bälle gemopst und Mädchen zum Weinen gebracht. Jetzt hat Erik neue Ziele: ‚In den kleinen Pausen bin ich vernünftig‘, formuliert er ernsthaft. ‚In den großen Pausen gehe ich mit den anderen friedlich um. Zwei eingeweihte Klassenkameraden helfen ihm, so sieht es Furmans Programm vor. ‚Tennisball‘, flüstert sie Erik zu, wenn er mal wieder droht, grob zu werden. Tennisball ist der Geheimname für sein Problem. Oder sie halten die Hände zum Time-out-Zeichen hoch. ‚Dann zähle ich bis drei und atme tief durch. ‚Was das bringt? Es hilft gut.‘ Erik schöpft Motivation für sein Fernziel. ‚Mehr Freunde‘, hat er in seiner ‚Ich schaff’s‘-Mappe vermerkt. Am Ende jedes Tages bewerten die Buddys und Erik selbst das Verhalten des Jungen, notieren Rückfälle und Fortschritte. Von Frau Strack winkt bei Erfolg Süßes ... ‚Es ist aber gut, wenn ein Lehrer zuguckt‘, erklärt abschließend ein Konfliktlotse (so die angelernten Mitarbeiter/innen im Projekt), ‚dann nehmen die uns ernster.‘¹⁰

Nicht unerwähnt bleiben soll der Ausspruch eines derartigen Konfliktlotsen: Es würde wohl von Vorteil sein, wenn ihnen bei der Arbeit immer wieder ein/e Lehrer/in zuschaut, denn dann würden sie von ihren ‚Schützlingen‘ eher ernst genommen. Und an einer anderen Stelle wird darauf hingewiesen, Programme zum Erlernen gewaltfreier Kommunikation oder Konfliktlösung gibt es dutzendorf, doch das beste Programm nütze nichts, wenn die ‚Umsetzung‘ schlecht sei, denn nicht jede Lehrerin/jeder Lehrer sei automatisch ein/e kompetente/r ‚Sozialtrainer/in‘.¹⁰ Interessanterweise zeigt sich auch eine Kennerin der Szene, die Münchner Psychologin Schäfer, gegenüber derartigen vermeintlichen Patentrezepten skeptisch und sie gesteht ein, dass der Unterricht der geeignete Ort wäre, wo die beste Prävention stattfinden könnte.¹¹

2.2 Therapeutische Angebote

Von Interesse ist auch das Konzept der ‚PROvokativpädagogik‘ zu sein. Unter dieser Bezeichnung firmiert ein relativ junger Lehrgang an der Donau Universität Krems.¹² In der Lehrgangsbeschreibung wird auf die ‚neue Schulsituation‘ verwiesen: Das Unterrichten würde schwieriger werden, viele Schüler/innen zeigten originelle Verhaltensweisen und *„die Lehrkräfte seien weniger Dienstleister der Eltern, sondern vielmehr Auftragnehmer des Staates, der gesunde, leistungsfreudige und verantwortungsvolle Mitgestalter/innen für die Welt von morgen und übermorgen braucht. Dieser Veränderung muss Rechnung getragen werden: verhaltensoriginelle Schüler/innen brauchen verhaltensoriginelle Lehrer/innen mit einem reichen Repertoire an provokativ-sozialtherapeutischen Techniken zur Bewältigung provokanter Situationen. Basierend auf philosophischen und psychotherapeutischen Erkenntnissen“* – so die Hinweise – *„werden im Lehrgang PROvokativpädagogik wissenschaftlich fundierte Methoden und Techniken vermittelt und eingeübt. Dazu zählen Transformation, Deeskalation und Salutogenese in schwierigen Unterrichts- und Betreuungssituationen.“*¹³ Ein Blick in Fachzeitschriften eröffnet zudem Einblicke in eine Reihe anderer therapeutischer Konzepte bei der „Behandlung“ von Kindern und Jugendlichen, die an einer massiven „Störung“ des Sozialverhaltens leiden.¹⁴

2.3 Anti-Gewalt-Programme

Ein umfangreiches Maßnahmenpaket gegen die Gewalt in unseren Schulen wurde im Rah-

men des ‚Schulpartnerdialogs 2008‘ in Wien vorgestellt. Im Sinne einer nationalen Strategie werden wissenschaftlich evaluierte Präventionsprogramme gegen Gewalt vor allem drei zentrale Ziele verfolgen: die Förderung von Sensibilität und Wissen über die verschiedenen Formen von Gewalt, die Förderung von sozialen Kompetenzen sowie die Fähigkeit, mit Gewalt umzugehen. Als wesentliches Motiv für die diesbezüglichen Aktivitäten wird angeführt, dass „unbehandeltes“ aggressives Verhalten in Schulen weitgreifende negative Konsequenzen sowohl auf die Lernleistungen der Schüler/innen als auch auf ihr Sozialverhalten hätte. Schüler/innen, die in einem Umfeld aufwachsen, das nichts gegen aggressives Verhalten unternimmt, gehen nicht gern in die Schule, sind weniger motiviert und haben auch schlechtere Noten. Ein positives Umfeld, das aggressives Verhalten unterbindet, wirkt dagegen motivations- und leistungsfördernd. Gewaltprävention ist somit auch eine Maßnahme zur Motivations- und Leistungsförderung. Durch eine Reihe von psychologischen Interventionsprogrammen sollen ‚Bewusstsein und Sensibilität‘ für ein respektvolles und faires Miteinander an den Schulen geschaffen werden; die ‚Wirksamkeit‘ der Programme wird garantiert.¹⁵ Gewaltpräventionen unterschiedlicher Provenienz dürften im schulischen Bereich demnach bereits Legende sein, auch die diesbezügliche Nachfrage bei den praktisch tätigen Lehrerinnen/Lehrern scheint groß genug zu sein.

2.4 Zur bedingten Hilfestellung psychologischer bzw. psychotherapeutischer Konzepte

Die schier unüberschaubar gewordenen psychologischen bzw. psychotherapeutischen Konzepte samt dem psychotechnischen Know-how versprechen *die* Lösungen, welche man der Pädagogik offensichtlich nicht mehr zutraut. Von einem pädagogischen ‚Know that‘ ist man weiter entfernt denn je. Dies ist nicht weiter verwunderlich, weil im erziehungswissenschaftlichen Diskurs seit Jahrzehnten das Autoritätsthema samt seinen Zentralbegriffen weitgehend tabuisiert wird. Wenn in der Erziehung – und sie dürfte wohl nach wie vor das angepeilte Ziel der oben angesprochenen Maßnahmen sein – nicht mehr von klarer Orientierung bzw. von schulischer Disziplinierung – Herbart verwendet noch ‚Zucht‘ und ‚Regierung‘ – gesprochen wird, dann darf man sich nicht wundern, wenn Lehrer/innen in Ermangelung praktischer Erziehungshilfen und –mittel zur Selbsthilfe greifen. Diese Hilfe nimmt nicht unbedingt Rekurs auf pädagogische Konzepte. Man darf sich aber auch nicht wundern und vor allem die Schuld nicht bei den Junglehrerinnen/-lehrern suchen, wenn diese der irrigen Annahme erliegen, ‚macht- und führungslos‘ in der Schule arbeiten zu können. Allerdings verändert die bloße akademische Diskussion über die ‚Herrschaftsform Unterricht‘ allein noch nicht das praktische Problem. Vielmehr ist zu befürchten, dass das Differenzbewusstsein von pädagogischem Anspruch und situativer Wirklichkeit nur noch verschärft wird. So wundert es nicht, dass sich das Vokabular ändert. Der Trend zu einer Psychopathologisierung kindlich abweichenden Verhaltens hat zur Folge, dass es zu Verschiebungen der Terminologie und des wissenschaftlichen Zugriffs gekommen ist. Der/die auffällige Schüler/in ist nun nicht mehr schlimm oder böse, für sein/ihr abweichendes Verhalten gibt es bereits kategorisierende Begriffe: verhaltensauffällig, verhaltenskreativ, verhaltensoriginell. Aber ist damit auch schon eine befriedende schulische bzw. pädagogisch erwünschte Lösung gegeben?

Die Schule und ihre Lehrer/innen sehen sich gegenwärtig einer immer größer werdenden Herausforderung gegenüber, sie haben nicht nur mehr das zu leisten, wofür sie als Pädagogin/Pädagoge ausgebildet worden sind, sie müssen – der Überlebensstrategie gehorchend – zum/zur Quasi-Psychologen/-Psychologin mutieren. Und in dem Maße, in dem sie diesem neuen

Anspruch nachzukommen suchen, stehen sie – vor allem auch in der Öffentlichkeit – in Gefahr, ihre eigene Professionalität z.B. aus Zeitgründen zu vernachlässigen. Mit anderen Worten: Viele Lehrer/innen dilettieren in Ermangelung pragmatischer pädagogischer Erziehungshilfen nun nicht nur in pädagogischen, sondern auch in psychologisch-therapeutischen Ansätzen. Die schleichende ‚Entpädagogisierung‘ der Schule geht einher mit einer Psychologisierung aller sozialen Phänomene, die nun auch die Schule erreicht hat – mit dem Ergebnis, dass viele Lehrer/innen so recht und schlecht zu Symptombehandlerinnen/-behandler werden; ihrem ursprünglichen ‚Geschäft‘ können sie nur mehr mit enormem Engagement nachkommen. Die vereinzelt angebotenen Anti-Gewalt-Strategien, die bestenfalls als vorübergehende Notlösung angesehen werden dürfen, können dort und da das individuelle Leid einzelner Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern im gemeinsamen interdisziplinären professionellen Handeln lindern. Aber dies nur dann, wenn kompetente ‚Professionelle‘ auch in ausreichendem Maß zur Verfügung stehen. Insider des österreichischen Schulwesens wissen aber, dass es diese Kräfte in dem ausreichenden Maße nicht gibt. Solange also generelle Problembestände subjektiviert und nicht systematisch und systemisch analysiert werden, bleiben die ‚Betroffenen vor Ort‘ im Besitz des ‚Schwarzen Peters‘. Jeder kennt die schulischen ‚Abschiebeverfahren‘, die die individuellen Probleme nicht lösen, sondern nur verschieben, verlagern oder prolongieren.

3 Schulische Verhaltensvereinbarungen und deren pädagogische Dignität

Um ein besonderes – auch medienwirksam umworbene – Gewalt-Präventionsangebot von Seiten des Ministeriums¹⁶ geht es in unseren nachfolgenden Überlegungen, bei dem ebenfalls die Schulpsychologinnen/-psychologen als Expertinnen/Experten besondere Erwähnung finden. Anhand der kurz vorzustellenden ‚Verhaltensvereinbarungsbroschüre‘ (in ihr geht es vor allem in Fortsetzung früherer ministerieller Bemühungen um die Herstellung eines guten Schulklimas) werden die oben angesprochenen schulischen Problemlagen durch ausgewählte bildungstheoretische Bezüge weiter differenziert.

3.1 Ein Blick auf Schule und Leben

Die ‚Neuvermessung‘ der Position des Pädagogischen wird in der Broschüre dem aufmerksam Lesenden bereits im Vorwort der Bundesministerin offeriert, wenn sie für ‚klare Spielregeln‘ für das Zusammenleben im ‚Lebensraum Schule‘ wirbt.¹⁷ Schule wird als ‚Lebensraum‘ apostrophiert – kein Wort davon, dass Schule auch zum Lehren und Lernen da sein sollte. Schule wird als Lebensraum wie jeder andere auch gesehen, etwa wie das Finanzamt, wie ein Ferien-camp, denn dort leben auch ‚Menschen in einem Raum‘ zusammen. Die Lebensraummetapher täuscht über die tatsächlichen Probleme elegant hinweg, weil Schule und Leben von der Sache her prinzipiell etwas Getrenntes sind. Schulisches Lernen ist jenes Lernen, das es nun einmal nur in der Schule gibt. Gäbe die Schule ihr Privileg der Inszenierung und des Arrangements schulischen Lernens zugunsten eines lebensweltlichen Lernens auf, dann müsste man nicht nur die schlimmen Schüler/innen ernsthaft fragen, warum sie noch in der Schule lernen sollen und nicht gleich zuhause über ihr Internetportal surfen oder sich gleich mit Gleichgesinnten beim Eissalon treffen. Das Sprachspiel vom ‚Lebensraum Schule‘ scheint daher geeignet zu sein, den schulischen Ernstcharakter des Lernens und Lehrens zu verschleiern, eigentlich eine

veritable Irreführung! Da Schule aber in ihrem Kern schulisches Lernen präferieren muss und dies auch versucht, tauchen die bereits als bewältigt geglaubten und damit abbeschriebenen Erziehungs-Probleme immer wieder auf. Man greift in diesem Fall zum nächsten Placebo und hofft, dass es wirkt. Um ‚gutes Schulklima‘ soll es gehen, so die Botschaft der Broschüre. Es wird auch erwähnt, dass dieses „nicht in einem einseitigen Mechanismus von Anordnen und Ausführen“ entstände, sondern dass es die Vereinbarungen wären, die von denjenigen gemeinsam erarbeitet werden sollten, die sie betreffen. „Gute Zusammenarbeit“, die wohl auf „guten Beziehungen“ fußen sollte, „kommt aber nicht von ungefähr“, erfährt man anschließend. Und „wir müssen uns für sie einsetzen“, folgert die Informationsschrift. Also auf gute Beziehungen kommt es an! Gemeinsames Bemühen um ein gutes Schulklima ist zweifellos eine wichtige und sinnvolle Voraussetzung für das schulische Arbeiten. Allerdings ist darin nur eine wünschenswerte und noch keine hinreichende Gelingensbedingung für schulische Bildungsprozesse zu sehen.

3.2 ‚Schul-Partner/innen‘ – echte ‚Partner/innen‘?

Gute Beziehungen zwischen allen Schulpartnerinnen/-partnern garantieren eine gute Schule, und die Schulpartner/innen sind auch für das Gelingen von Schule verantwortlich, wird formuliert. Die *„Verhaltensvereinbarungen, die alle Schulpartner einschließen, leisten daher einen zentralen Beitrag zur Gewaltprävention“*, heißt es weiter. Den Schulleiterinnen/-leitern wird dabei eine entscheidende Rolle zugesprochen, sie *„sollen auch die Zusammenarbeit zwischen Schule, Erziehungsberechtigten, Schülerinnen und Schülern fördern. Schließlich sollen alle am Schulgeschehen Beteiligten wissen, was sich in der Schule tut.“*¹⁸ Es erscheint befremdlich, mit welcher Leichtigkeit des Denkens die bereits hoffähig gewordene Partnermetapher unkritisch übernommen wird. Erziehungsberechtigte, Lehrer/innen und Schüler/innen werden ganz selbstverständlich als ‚Partner‘ bezeichnet, als wären sie gleich ‚mächtig‘, obwohl dies nicht zutreffen kann, wenn man die Art ihrer Beziehung differenziert bewertet. Eltern, Lehrer/innen und Schüler/innen sind im pädagogischen Sinn keine echten Partner, da sie einmal unterschiedliche Interessen verfolgen und zum anderen unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen haben. So kommt dem/der Schüler/in die Aufgabe zu, sich als Schüler/in, als Lernende/r zu qualifizieren (auch das muss erst gelernt werden!); Lehrer/innen leisten die pädagogische Vermittlungsaufgabe, und den Eltern kommt die umfassende Fürsorge für ihre Nachkommenden zu. Dass von Revier zu Revier jeweils andere Verhaltensnormen gelten und auch zum Tragen kommen, darf ergänzend hinzugefügt werden. Allerdings – und dies gilt es als wesentliches Motiv zu erwähnen, obwohl Schüler/innen, Lehrer/innen und Erziehungsberechtigte im pädagogischen Sinn keine (richtigen) Partner sind (weil eben in verschiedenen Bereichen unterschiedlich kompetent!), sollen sie miteinander sehr wohl ‚partnerschaftlich‘ umgehen (lernen), Partnerschaft oder Partnersein wird damit aber noch nicht konstituiert, genauso wenig wie eine ‚freundliche‘ Beziehung unter Menschen noch kein Freundsein nach sich zieht. *„Die Ungleichheit, die auf Grund von sozio-ökonomischem und kulturellem Status, geschlechtsspezifischen Zuschreibungen oder ethnischer Zugehörigkeit besteht, ist gesellschaftstheoretisch zu kritisieren und politisch zu verändern. Die Ungleichheit hingegen, die pädagogischen Verhältnissen zugrunde liegt, ist eine Ungleichheit, die aus einer professionstheoretischen Perspektive im Wissen und in der Haltung besteht und sich gerade dadurch auszeichnet, dass sie ausgewiesen und nicht verschleiert wird.“*¹⁹

3.3 Zur Unmöglichkeit einer Prozessbeobachtung

Das Papier versteht sich als Hilfestellung für die Erarbeitung von Verhaltensvereinbarungen, und zwar in einem zweifachen Sinn. Es gibt vor, die Verhaltensvereinbarungen würden sich *„auf das Verhalten selbst – (denn) wir können uns nicht nicht verhalten‘ – und auf den Prozess des Vereinbarens“*²⁰ beziehen. Beide Anliegen erscheinen erklärungs- bzw. ergänzungsbedürftig zu sein. Es dürfte zum einen schwierig bis unlösbar sein, sich auf ‚das Verhalten selbst‘ zu beziehen, da dies ja nur beurteilt werden könnte, wenn jemandes Verhalten zur Disposition stünde; ansonsten wird es wohl ein Schuss ins Leere. Gemeint sein könnte bestenfalls das Ausformulieren formal gesetzter Verhaltensmuster, die für eine Schule von Belang sein sollten. Und dass man sich jemals auf den konkreten ‚Prozess des Vereinbarens‘ selbst beziehen könne, bleibt ebenfalls mehr als fraglich, da man nicht den Prozess selbst überschauen könne, sondern nur dessen ‚je endliche Strecken‘ als jeweiliges Ergebnis des Prozesses.

3.4 Zum problematischen Automatismus „Vereinbaren schafft Verantwortung“

*„Vereinbaren schafft Verantwortung“*²¹, heißt es in der Broschüre ziemlich mutig. Und *„damit Vereinbarungen unter Schulpartnern halten, brauchen beide Seiten (warum nur „zwei Seiten“, sollte nicht immer von mindestens drei Schulpartnern die Rede sein?) ein gemeinsames Verständnis über unterstützende und förderliche Verhaltensweisen: zum Beispiel zuhören, den jeweils anderen Schulpartner verstehen, ihn akzeptieren, die eigene Position darstellen und das Gemeinsame finden. Offenes Kommunizieren, uneingeschränktes Wertschätzen, echtes Partizipieren und demokratisches Handeln führen zur Zufriedenheit aller Beteiligten und zum gemeinsamen Erfolg für den Schulstandort.“*²² Überschaut man den letzten Absatz –ähnliche Denkmuster durchziehen im Wesentlichen die ganze Broschüre – so wird deutlich, dass sich dieser Leitfaden als angenehm lesend, freundlich und unverbindlich bleibend artikuliert und letzten Endes an kaum einer Stelle zum kritischen Nachdenken einlädt.

Mitbedacht – oder besser unterstellt – müsse aber dabei der bildungstheoretische Grundbezug werden, der in derlei Konzepten gerne unterschlagen wird. Würde er nämlich bedacht, ginge sich der ganze Vereinbarungs- und Verantwortungs-Hokuspokus gar nicht mehr aus. Anders gewendet: Jeder Verhaltensvereinbarung liegt in pädagogisch-systematischer Lesart immer ein unhintergebares normatives Sollen zugrunde, das bereits vor allen Vereinbarungen Geltung beansprucht. Als Bedingung der Möglichkeit von Vereinbarungen gilt das Wissen um richtiges Verhalten, das vorab definiert sein muss. Dieses wird im Aushandlungsprozess gefunden und – darin dürfte die eigentliche Crux liegen – soll nicht nur akzeptiert werden, sondern zu einem verantworteten (veränderten) Verhalten führen! Dass sich Verantwortung quasi von selbst, einfach nur durch das Aushandeln von Gemeinschaft fördernden Verhaltensnormen bei allen Beteiligten einstellt, kann doch wahrlich mit guten Gründen nicht angenommen werden. Erlebbarer Verantwortung steht erst am Ende eines Erziehungsprozesses und die Eltern bzw. die Lehrer/innen sind es, die vorerst Verantwortung für das Kind bzw. für den/die Schüler/in übernehmen. Hannah Arendt weist auf diesen Gedanken hin: *„In der Erziehung übernehmen sie (die Eltern) die Verantwortung für beides, für Leben und Werden des Kindes wie für den Fortbestand der Welt. Diese beiden Verantwortungen fallen keineswegs zusammen, sie können sogar in einen gewissen Widerspruch miteinander geraten.“*²³

Mit erfrischender Leichtigkeit wird dokumentiert, dass die Verantwortung für eine ‚gute Schule‘

niemals bei einem Schulpartner alleine liege, „Schülerinnen und Schüler und ihre Erziehungsberechtigten sind genauso wie Lehrerinnen und Lehrer und die Schulleitung“ verantwortlich. „Besonders wichtig für die Schulqualität ist auch, dass von vornherein die Spielregeln klar sind, die an der Schule gelten.“ Wie wahr! Und weiter heißt es: „So wissen alle Schulpartner, welche Erwartungen an sie gestellt werden und welche Aufgaben auf sie zukommen.“ Und „darauf muss Verlass sein – für alle Beteiligten!“²⁴, heißt es auf einmal schroff. Dieses apodiktisch gesetzte Muss passt so gar nicht in die eher Adressaten zugeneigte Sprachregelung im Text. Und damit ist man bei den ‚Regeln‘ angekommen, denn „ohne Regeln geht es nicht!“²⁵

3.5 Ohne Regeln geht es nicht: Zur Unterscheidung zwischen den Regeln fürs Ordnen im sozialen Miteinander und den Regeln für das Ordnen im Denken

Der Vergleich mit dem Fußballmatch („Ein Fußballmatch ohne Regeln ist nicht vorstellbar.“²⁶) besticht aufs Neue: Es wird zwar eingeräumt, dass der diesbezügliche Vergleich etwas hinkt, denn „in der Schule treten – abgesehen vom Sportunterricht – selten zwei Mannschaften gegeneinander an, aber zum Erreichen von Zielen in der Gruppe ist es sinnvoll zu klären, nach welchen Regeln das Miteinander funktionieren soll.“²⁷ Geflissentlich wird übersehen, dass die Regeln für das Gelingen von Fußball doch im Vorhinein feststehen, jede/r Schiedsrichter/in hätte wohl ihre/seine gute Not, müssten jeweils vor dem Spiel die Regeln neu verhandelt werden. Es lässt nicht lange auf sich warten und die Sprache des Leitfadens wird amtlich. Es wird korrekterweise darauf verwiesen, dass es schulrechtliche Vorgaben gibt, die verbindlich wären und von allen Schulpartnern eingehalten werden müssten. Es wird auf die Schul- und Hausordnung verwiesen, auch die ‚Erziehungsmittel‘ werden angesprochen. Die wesentliche und rechtlich verbindliche Passage wird mit dem § 44 SchUG zitiert, wonach in der Hausordnung „schuleigene Verhaltensvereinbarungen für Schüler/innen, Lehrer/innen und Erziehungsberechtigte als Schulgemeinschaft und Maßnahmen zur Förderung der Schulqualität festgelegt werden, wobei das Einvernehmen aller Schulpartner anzustreben ist.“²⁸ Bemerkenswert erscheint der letztlich unverbindlich gehaltene letzte Halbsatz.

Dass sich die bereits in vielen konkreten Verhaltensvereinbarungen erstellten ‚Verhaltensregeln‘ wesentlich von bekannten Sollensvorschriften für Schulordnungen unterscheiden, darf nicht erwartet werden. Im Vereinbarungssprachspiel tauchen die alten Regeln in neuer Maske wieder auf, an die sich die Schüler/innen bislang erfahrungsgemäß nicht gehalten haben. Der affirmative Charakter dieser vermeintlichen Erziehungsprozedur ist immer wieder verblüffend, weil in ihm Wirkungsmuster versprochen werden, die offensichtlich in der Praxis dringend gebraucht würden. Die einleuchtenden kausalen Modelle täuschen aber über den Umstand hinweg, dass gerade im Bereich der multifaktoriellen unterrichtlichen Interaktion Ursache-Wirkungsmodelle langfristig häufig wirkungslos bleiben. Das Scheitern der Anwendung solcher funktionalen Modelle führt nie zum Scheitern des je in Anwendung gebrachten Modells, sondern immer zum subjektiven Scheitern der Lehrperson, weil sie das Modell offensichtlich nicht richtig anzuwenden verstünde. Damit kann ein Programm auf das nächste folgen. Man überstreicht, metaphorisch gesprochen, die rostigen Aufbruch-Stellen einfach mit neuem ministeriellem Lack und hofft so, den Rost für einige Zeit zum Verschwinden zu bringen.

Dieser Beitrag votiert für die Unterscheidung zwischen den Regeln für das Ordnen im sozialen Miteinander und den Regeln für das Ordnen im Denken: Die Schule als Institution braucht eine Unzahl von Entscheidungsentlastungen, viele Handlungsregeln im zwischenmenschlichen

Miteinander zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern (und dies gilt auch für die Erziehungsberechtigten, sofern sie in der Schule anwesend sind) werden im Vorhinein mit Sinn festzulegen sein. Sie sind als wiederkehrende Handlungen oder Verhaltensweisen zu formalisieren, damit sie nicht immer wieder neu durchdacht und entwickelt werden müssen. Diese mehr oder weniger formalisierten Handlungsabläufe fallen für uns in den Bereich der „schulischen Verhaltensvereinbarungen“, sie gelten als Disziplinierungsinstrumente und können konsensual-demokratisch ermittelt werden.

Ein gänzlich anderer schulischer Bereich ist der ‚pädagogische Raum‘ – die Lehr- und Lernprozesse. Sie konstituieren sich einzig und allein zwischen Lehrer/in und Schüler/in, die Erziehungsberechtigten spielen hier keine (unmittelbare) Rolle, sie sind nicht Teilhaber dieser Prozesse. Das Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnis ist durch Disziplin definiert, aber diesmal als Bedingung des Unterrichtes, ohne die kein Unterricht zustande kommen kann. *„Der/Die Lehrer/in muss es verstehen, seine Schüler und Schülerinnen zu ‚regieren‘, damit sie die notwendigen Regeln befolgen, die für ungestörten und erfolgreichen Unterricht erforderlich sind. In diesem Sinne sind die Schüler/innen dann diszipliniert, wenn sie gegen die Bedingungen eines vernünftigen Unterrichtes nicht verstoßen. Die Disziplinierung durch Schule hat aber noch einen weiteren Sinn, nämlich den eines Unterrichtszweckes. Disziplin ist nicht nur Bedingung des Unterrichts, sondern auch eine Unterrichtsaufgabe“*.²⁹ Die angesprochene Unterrichtsaufgabe bezieht sich in besonderer Weise auch auf das Erlernen der gesetzten Verhaltensnormen, sofern sich deren Normativität im Lehr- und Lernprozess ausweisen lässt. So ist es denkbar, dass manche mehrheitlich gesetzten Ordnungsregeln zwar als schuldiziplinäre Verhaltensmaßnahme zur Kenntnis zu nehmen sein werden (weil formalrechtlich in Ordnung), sich innerlich daran zu binden, könne oder müsse aber verwehrt bleiben. Die disziplinierte und disziplinierende Ordnung im Denken und Handeln betrifft u. a. auch die Kontrolle über die Affekte und Leidenschaften. Wenn es oben (im Berliner Konfliktlotsenraum) geheißen hat: „Es ist okay, wenn du wütend bist“, dann wird diese Aussage angesichts der erhofften Erweiterung der Frustrationstoleranzgrenze wohl zur Lernaufgabe werden, nämlich zum redlichen Bemühen, den Wut-Affekt beherrschen zu lernen.

3.6 Zum Bildungs- und Kompetenzdiskurs

Mit dem Hinweis, *„Ziele sind wichtig“*³⁰, wird im gegenständlichen Text knapp auf die Aufgabe der Schule verwiesen. Sie *„muss die Bildung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen.“*³¹ Bezug genommen wird dabei auf die bekannten Kompetenzstufen, wonach den Schülerinnen/Schülern die folgenden Leistungen abverlangt werden: *„Sie sollen ... zur selbstständigen, aktiven Aneignung von Wissen, aber auch zu einer kritisch-prüfenden Auseinandersetzung damit befähigt und ermutigt werden (Sachkompetenz) ... eigene Begabungen und Möglichkeiten, aber auch das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen sowie die Bereitschaft entwickeln, sich selbst in neuen Situationen immer wieder kennen zu lernen und zu erproben (Selbstkompetenz) und ... die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung, zur Zusammenarbeit mit anderen, zur Entfaltung von Initiative und zur Mitwirkung an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule entwickeln (Sozialkompetenz). Sinnvolle Verhaltensvereinbarungen zwischen Schulpartnern orientieren sich an diesen grundlegenden Zielen.“*³² Dass die hier angesprochenen und von den Schüler/innen zu erwerbenden Kompetenzen der besonderen Hilfestellung durch die Lehrer/innen (nämlich eines Lehrens) bedürfen, bleibt unerwähnt. Dass es sich ausschließlich um ‚sinnvolle‘

Verhaltensvereinbarungen handeln soll, lässt die Frage aufkommen, wer denn darüber zu befinden habe, was denn sinnvoll sei. Lässt sich dieser Sinn konsensual ermitteln oder wird er durch die Aufgabenstellung der Schule nicht doch präformiert? Es erscheint eine vertane Chance – wie häufig in dieser Broschüre – dass Begriffe kaum näher erklärt werden. Es wird so getan, als wüsste jede/r, was unter Bildung zu verstehen sei. Dass dem nicht so ist, wird in der Kompetenzdarstellung deutlich: So erscheint es problematisch zu sein, Bildung schon mit Kompetenzen ident zu setzen und zum anderen lässt sich wohl kaum gedanklich nachvollziehen, dass sich ‚Sozialkompetenz‘ erst nach ‚Selbstkompetenz‘ einstellen könne. Es ist immer dasselbe ignorierte Problem, aber von einer anderen Seite beleuchtet: Wenn man die Bedingungen der Möglichkeit von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz zu analysieren versucht, zerbröseln sie einem beim Versuch, sie theoretisch zu durchdringen. Die Hierarchisierung der Kompetenzraster ist nämlich in sich gar nicht so schlüssig, wie sie zu sein verspricht. Ein Versuch ihrer Entparadoxierung: Wenn schon vom Kompetenzmodell gesprochen werden soll, dann bildet die Sachkompetenz die Grundlage (hier geht es um das Wissen bzw. Können), in der Sozialkompetenz wird das Stellungnehmen zum Gelernten bedeutsam und in der Selbstkompetenz kommt die Einheit bzw. das Aufeinander-verwiesen-Sein von Sach- und Sozialkompetenz zum Tragen. Einen diesbezüglich kritischen Anlauf gegen die Kompetenzorientierung ohne Bezug auf Unterricht und Wissen hat jüngst Dietrich Benner vorgelegt. Dem gegenwärtig weit verbreiteten inflationären Gerede über Kompetenzen und deren Entwicklung und Förderung durch Unterricht müsse seiner Ansicht nach Einhalt geboten werden. Die Überbietung früherer vermeintlich bildungstheoretisch legitimierter Anforderungen bestehe für ihn darin, dass der apostrophierte Kompetenzdiskurs häufig in indikativischer Rede dem/der Schüler/in erworbene Kompetenzen unterstelle, die von diesem/dieser gar nicht in der angegebenen Art und Weise erworben werden könne. Es müssen die abstrakten und in pädagogischer Hinsicht irrigen Unterscheidungen zwischen so genannten Person-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenzen verabschiedet werden, *„weil sie die Wechselwirkung selbst- und weltbildender Momente des Bildungsprozesses nicht erfassen“*.³³ Er plädiert daher für eine gemeinsame - sowohl grundlagentheoretisch und empirisch als auch für eine didaktisch und schulpädagogisch relevante - Bildungsforschung, in der der Kompetenzbegriff neu zur Verhandlung stehen sollte.³⁴ Benner bindet den Kompetenzbegriff an die Begriffe Unterricht und Wissen. Unterricht, Wissen und Kompetenz bilden für ihn eine Trias, die unterschiedlich ausgelegt werden kann. Kompetenzorientierung ist für ihn nur über die Wissensorientierung des Unterrichts vermittelt. *„Der Trias von Unterricht, Wissen und Kompetenz zufolge unterscheiden sich durch Unterricht geförderte Wissensformen und über unterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse vermittelte Kompetenzen von einem im Erfahrungslernen erworbenen Wissen und Können dadurch, dass sie in keiner Einheit von Leben und Lernen verortet sind, sondern erfahrungs- und umgangserweiternd konzipiert werden.“*³⁵ Mit anderen Worten: Ein anspruchsvoller Kompetenzbegriff definiert sich als Weg des Wissens über das Lehren und Lernen. Von Lehren und Lernen, von Wissen und dessen Vermittlung und Aneignung wird in dieser Broschüre nicht gesprochen. Eine weitere Enttäuschung.

3.7 Pädagogisches Handeln versus Orientieren nach Bedürfnislagen

Die Broschüre setzt erwartungsgemäß performativ mit dem Prozess des Vereinbarens fort. Im Rahmen eines Brainstormings sollten Wünsche und Erwartungen, die die Schulpartner/innen unter- bzw. zueinander hätten, zuerst auf Klassenebene, dann auf Schulleben und in jeder Schulpartnergruppe separat gesammelt werden. Nach getrennter Bestandsaufnahme und erst

nach eingehender Diskussion der Standpunkte und ihrer Wertigkeiten sollte *„auf Basis der so ermittelten Bedürfnisse und der rechtlichen Bestimmungen Regeln formuliert werden.“*³⁶ Sollten nun tatsächlich die gemeinsam ermittelten Bedürfnisse quasi als demokratisch ermitteltes ‚Wunscherfüllungsprogramm‘ definiert werden (was übrigens schwer vorstellbar ist!), dann könnte das schulische Innenleben durchaus Gefahr laufen, zur Spielwiese diverser Interessenslagen und -gruppen zu werden; dass es die konkrete Schulwirklichkeit nicht so weit kommen lässt, dürfte wohl am Restwissen um das Wesen von Schule liegen. So stellt sich die Frage, ob sich das pädagogische Handeln nach den Bedürfnissen der Lernenden bzw. nach jenen der Erziehungsberechtigten orientieren könne bzw. dürfe.

Helmut Heid sieht ein veritables Spannungsverhältnis zwischen den Qualifikationsanforderungen der Gesellschaft und möglichen individuellen Bildungsbedürfnissen. Nach Heid ist es die Lehrperson und nicht die Lernperson, die über die Unterrichtsinhalte zu befinden habe. Denn sie ist die Wissende, sie hat den Überblick bzw. sie steht in der Verantwortung, *„die Fackeln des Geistes“* voranzutragen. Die Lehrperson identifiziert und respektiert aber auch die Bedürfnisse der Lernenden, soweit dies möglich und sinnvoll sei. Einer allfälligen Forderung, dass Kinder ihr Bildungsbedürfnis selber definieren sollten, weil sie eben alleine wüssten, was für sie gut wäre, steht Heid kritisch gegenüber. Er argumentiert diese Haltung damit, dass mit der Authentizität selbstbestimmter Bedürfnisartikulation noch nicht deren pädagogische Maßgeblichkeit begründet wäre. *„Deshalb ist es illegitim, vorfindliche Bedürfnisse kritiklos zu Maximen bildungspolitischen Handelns zu erklären oder machen zu wollen.“*³⁷ Die Bedürfnisse kommen zur Geltung, aber sie sind keine Maximen, sondern nicht suspendierbare Bedingungen des Urteilens und Handelns Lehrender. Dass Heid hier keinen Spielraum für individuelle Bedürfnisorientierung zulässt, hat folgenden Grund: Wer Bedürfnisorientierung fordert, aber daran zweifelt, dass die Lehrperson diese auch adäquat interpretieren könne, *„verwendet sinnvolle Worte, für eine sinnlose [...] Botschaft.“*³⁸ Erst auf der Basis des Wahrgenommenen könne eine Entscheidung darüber getroffen werden, wie den Bedürfnissen pädagogisch zu entsprechen wäre. Diese Entscheidung über die Relevanz des wahrgenommenen Bildungsbedürfnisses fällt, hinsichtlich der Beurteilung der Zweckbestimmung und Zweckrealisierung, allein in die Sachkompetenz des Lehrenden. Gänzlich paradox wird es für Heid, wenn behauptet wird, dass Bedürfnisorientierung die Selbstbestimmung der Lernperson garantiere. Dabei scheint man davon auszugehen, dass *„Lernende auch anders als selbstbestimmt oder gar selbst lernen könnten.“*³⁹ Sätze wie *„Kinder sollen an ihrem Lernen aktiv beteiligt werden“* oder *„gelungenes Lernen setze die Beteiligung des Lernenden voraus“*⁴⁰ regen Heid zu einer pointierten Spitze gegen diese reformpädagogische Semantik an: *„Wie würde es aufgenommen, wenn jemand sagte: ‚Gelungenes Trinken setzt voraus, dass der Trinkende sich an seinem Trinken aktiv beteiligt!‘ [...] Wo anders als im Lernenden selbst findet Lernen statt – freilich aktiv, wie denn sonst? Dass es überhaupt kein Lernen außerhalb Lernender selbst gibt und geben kann, ist weder neu noch zeitgemäß noch anspruchsvoll.“*⁴¹ Meyer-Drawe formuliert hier übereinstimmend mit Heid: *„Dem selbstorganisierenden Lernen werden Lehrer/innen als Entwicklungshelfer/innen, als Prozessbegleiter/innen, als Animateure, als Lernberater/innen und Moderatorinnen/Moderatoren an die Seite gegeben. Es stellt sich ein eigentümlicher Befund ein: Lernen soll unabhängig vom Lehren begriffen werden.“*⁴² Die Paradoxie des angesprochenen Problems liegt für Heid offensichtlich darin, dass die Fremdsteuerung individuellen Lernens umso subtiler einträte, je besser die Bedürfnisorientierung beschriebenen Typs gelinge. Für Reichenbach liegt dabei die Vermutung nahe, dass eine politisch korrekte Pädagogik ohne Überredungsadjektive wie aktiv,

offen, gemeinsam, ganzheitlich, innovativ, konstruktiv, konstruktivistisch wenig zu sagen hätte, weil sie ihre Suggestionskraft aus der Vernachlässigung der jeweiligen kontrastiven Begrifflichkeit beziehe. *„Die bloß suggerierten und dadurch diffamierten, aber nicht untersuchten Kontraste würden ja auch nur allzu schnell offen legen, wie empirisch gehaltlos diese scheinbar pädagogische Rede ist.“*⁴³

Lehren ist für Heid – und die Autoren schließen sich seinem Denken an – die notwendige Bedingung für die Ermöglichung individuellen Selber-Lernens, das weder durch es ersetzt noch erübrigt werden könne. Der individuelle Bildungsprozess, oder anders gesagt, der Lernprozess der Lernperson basiert auf Urteilkraft, Mündigkeit und Handlungskompetenz. Das komplizierte Verhältnis zwischen Fremdbestimmung und Selbstbestimmung ist dadurch noch nicht restlos aufgelöst, sondern selber immer aufs Neue diskursiv zu bearbeiten. Nicht manipulativ wird dieser Aushandlungsprozess aber dann sein, wenn *„der/die Lehrende sich bemüht, die Gründe zu erforschen, die der-/diejenige hat, der/die etwas anderes will, [...] als er/sie wollen sollte.“*⁴⁴ In diesen Diskurs einzutreten, heißt argumentieren und begründen und vernünftige Verständigung finden. Für Heid steht aber fest, dass die Verantwortung für die Selbstorganisation des Lernens nicht auf die Lernperson abgeschoben werden dürfte, und begründet dies mit dem Argument, dass Lehren die Bedingung individuellen Lernens wäre. Folgt man diesen Argumenten, so kann man nunmehr Folgendes feststellen: Die Aussagen zu einem ‚bedürfnisorientierten Lernen‘ ignorieren pädagogisch-systematische Implikationszusammenhänge des Lehrens und Lernens. Durch Hinwendung auf Bedürfnisorientierung wird weder ein adäquates didaktisches Modell konstituiert, noch ergeben sich aus den Bedürfnislagen neue Verhaltenskriterien. Anders gewendet: Psychologie(n) ist (sind) kein Didaktikersatz. Begriffe wie ‚bedürfnisorientiertes‘, ‚aktives‘, ‚selbstbestimmtes‘, ‚ganzheitliches‘ Lernen, u.a.m. sind leere Begriffe, weil es nur Lernen als Aktivität des Lernenden geben kann. Die spezielle Orientierung an den Bedürfnissen der Lernpersonen garantiert keine pädagogische Maßgeblichkeit. Sie ist in ihrer Tragweite sogar didaktisch bedenklich. Gewünschte Haltungen lassen sich pädagogisch betrachtet nicht herstellen. Sie wären nur durch Manipulation und durch Indokration herstellbar. Hinsichtlich der überwunden geglaubten Fremdbestimmung durch die Lehrperson durch Reklamation einer subjektiven Bedürfnisorientierung des Lernenden tritt eine Erwartungsenttäuschung ein. Warum setzt man nicht wieder mehr auf die Karte eines pädagogisch begründeten dialogischen Unterrichts oder auf einen erziehenden Unterricht, der die Ebenen der Erziehung und es Unterrichts nicht einebnet, sondern sichtbar macht? Die Transformation einheimischer pädagogischer Begriffe zu Überredungsbegriffen lässt die dahinter liegenden pädagogischen Phänomene nicht verschwinden, indem sie ihre Grundstruktur verlören, *„vielmehr werden diese Phänomene in ihrer Machtförmigkeit subtilisiert. Subtilisierung ist Zementierung.“*⁴⁵ Der monistische Metapherngebrauch mündet nach Reichenbach unweigerlich in Ideologien oder Kitsch.

3.8 Bloß positive Absichtserklärungen – Verhaltensvereinbarungen light?

Ziemlich vergessen dürfte sein, dass es einmal relativ klare Inhalte für die Schule und deren Kommunikationsstrukturen gegeben hat: Schule war und ist zwar auch ‚Lebensraum‘, aber vor allem – und dafür ist sie konzipiert – sie ist Ort des Lehrens und Lernens. Als ‚Bildungs‘-Institution wird die Schule gewährleisten (müssen), dass der ihr innewohnender Zweck, die Ermöglichung von Unterricht, von Erziehung und letztlich von Bildung verwirklicht werden kann. Aus nachvollziehbaren Gründen schreibt die Broschüre keine inhaltlich

konkreten Verhaltensvereinbarungen vor. Sie bezieht sich lediglich darauf, dass sie „positive Absichtserklärungen, nicht Verbote sein (sollen), das Zusammenleben mitgestalten, statt es durch Sanktionen einzuschränken, von allen Beteiligten ernst gemeint sein (sollen)“⁴⁶. Sie sollen ferner, „positiv formuliert werden, motivierenden Charakter haben und persönlich ansprechen“⁴⁷.

Lesenswert erscheint auch das Kapitel 3, in dem es um Konsequenzen, die bei Nichteinhaltung von Verhaltensvereinbarungen folgen sollten, geht. „Nicht alle werden sich an Vereinbarungen halten, das ist klar. Aufgabe der Schulgemeinschaft ist es verantwortlich zu klären, wie sie jenen Menschen begegnen möchte, die sich nicht an Regeln halten. Dies gilt nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die anderen Schulpartner. Wenn ein Regelverstoß keine Folgen hat, wird die Verhaltensvereinbarung zu einem Stück Papier ohne jede Relevanz“.⁴⁸ Dass die gegenständliche Broschüre mit der lapidaren Nichtbeantwortung bei einem möglichen Regelverstoß ohne Folgen endet, erscheint jedenfalls mehr als „eine spannende Herausforderung“ zu sein, um in der Sprache der Verantwortlichen dieser Broschüre zu bleiben.

Mit den voran stehenden Formulierungen scheint der Ernstcharakter von Schule erneut nobel ausgehebelt zu sein. Unberücksichtigt bleibt, dass nach Ausschöpfung aller fürsorglichen Bemühungen in der Schule auch die Frage nach Disziplinierungsmaßnahmen zu stellen sein wird. Da die Institution Schule nun einmal eine gesellschaftliche Einrichtung ist, sollten in ihr auch gesellschaftliche Sanktionen zum Tragen kommen, allerdings mit der folgenden Einschränkung: „Da die Institution aber nicht Selbstzweck ist, sondern einem Zweck außer ihr dient, nämlich der Bildung, müssen die gesellschaftlichen Sanktionen zu der eigentlichen Aufgabe relationiert werden. Disziplinierung meint dann den Versuch, den in einer Institution tätigen Personen die Notwendigkeit und die (zeitlich begrenzte) Unausweichlichkeit dieser Institution mit solchen Mitteln nahe zu bringen, die dem Ziel pädagogischen Handelns nicht widersprechen.“⁴⁹ Damit sei auf die besondere Problematik verwiesen, in der sich die gegenwärtige Lehrperson befindet, wenn in der Institution Schule bloß mit positiven Absichtserklärungen das Auslangen gefunden werden muss und die Möglichkeit zu vorübergehenden „Sanktionen“ der Weg versperrt bleibt.

3.9 Zur pädagogischen Verhältnisbestimmung von Wissen und Haltung

Dass es auf die Haltung ankommt⁵⁰, betont der Leitfaden mit der Aussage, „damit die Vereinbarungskultur an der Schule funktioniert, müssen alle Beteiligten spüren, dass sich im gemeinsamen Schulalltag atmosphärisch etwas zum Positiven verändert“⁵¹. Abgesehen von der auffälligen Formulierung, eine (Schul-)Kultur könne oder müsse funktionieren, wird noch suggeriert, dass alle Beteiligten die positive Entwicklung der neuen Schumatmosphäre spüren müssten, ein bloßes Erkennen der angestrebten neuen Schumatmosphäre zum Besseren im Sinne von, es hätte sich etwas getan, genüge offensichtlich nicht. Wie sich dieses Spüren-Können allerdings ausdrücken lässt, kommt nicht zur Sprache; dies ist auch für uns schwer nachvollziehbar.

Grundsätzlich ist zu bemerken: Eine Verhältnisbestimmung zum Phänomen der Bildung fehlt – ob von Kompetenzen, Domänen, neuen Lernformen oder der neuen Lernkultur gesprochen wird. Auch nach erziehungswissenschaftlichen Ausflügen bei der Neoreformpädagogik, beim Konstruktivismus oder bei der Hirnforschung, beim Verschwinden des gängelnden Lehrens und

dessen Ersatz durch aktive Selbsttätigkeit des Lernenden scheint diese Verhältnisbestimmung nötiger denn je, wenngleich auch nicht ohne Anstrengung zu haben. Angesichts aktueller bildungspolitischer Missverhältnisse sprechen manche sogar von einer impliziten „Theorie der Umbildung“⁵², nämlich dann, wenn die Mittel mit dem Zweck vertauscht und die Inhalte den Methoden weichen würden. Das Verhältnis von Unterricht und Erziehung ist ident mit dem Verhältnis von Wissen und Haltung. Unterricht und Erziehung lassen sich nicht voneinander trennen, weil es kein Wissen gibt, zu dem sich der Lernende nicht in irgendeiner Weise zu stellen habe. Zielt das Wissen auf den Sachverhalt von richtig oder falsch, so geht es bei der Haltung um die Stellungnahme zum Gelernten.⁵³

Im Unterricht geht es um Wissen, d.h. um gegenständliches objektivierbares Wissen, weil nur dieses gelehrt und gelernt werden kann. In der Erziehung steht nicht mehr der Inhalt des Gelernten zur Disposition, sondern die Art, wie sich der/die Lernende gegenüber dem Inhalt verhält. Erziehung vermittelt nicht Argumente, sondern zielt auf eine besondere Verbindlichkeit, auf die sich die/der zu Erziehende einlassen muss. Erziehung zielt daher nicht nur auf die Einsicht in das sogenannte Gute, sondern auch auf den Willen, gut zu handeln. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Haltung zu einer Sache immer dem/der Lehrer/in gefällt. Jede Stellungnahme ist Anlass zu neuer dialogischer Auseinandersetzung. Sich mit seinem Wissen verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen, ist der Akt der Bildung. Geht dieser Relationsbezug verloren, wird aus pädagogischer Führung ein System von Verhaltensregeln und Beeinflussungsmechanismen.⁵⁴ Aus diesem Grund sind psychologisch herbeigeführte Verhaltensvereinbarungen nur ein erster Schritt zur Einwilligung der Lerner/innen, sich wieder unterrichten zu lassen. Im anschließenden Unterricht müssen die Fragen nach Wissen und Haltung reflexiv werden, will man den/die Schüler/in zum selbstständigen Gebrauch seiner/ihrer praktischen und theoretischen Vernunft führen, zu der die Wahrheitsbindung und die Sittlichkeit zählen. Diese sind inter- und intrapersonal nur pädagogisch zu haben.

4 Resümee und Ausblick

Im kurzen Streifzug über den Umgang mit den steigenden Verhaltensauffälligkeiten der Schüler/innen wird deutlich, dass psychologisch amalgamierte Programme den Markt übersäen; die genervte und gestresste Lehrerschaft ist bereit, diesen auch zu folgen. Auf genuin pädagogische Hilfestellungen wird verzichtet, weil sie einerseits weithin unbekannt sind und andererseits, weil sie – wenn bekannt – dem zeittrendigen Versprechengestus entraten. Dies könnte bzw. sollte für die Erziehungswissenschaft zum Anlass werden, sich wieder mehr den Fragen der Erziehung in theoretischer und pragmatischer Hinsicht zu widmen. Zu den oben versprochenen Problemlösungen kommen nämlich beträchtliche Problemzugewinne, die zu paradoxen Konstellationen führen. Einige dieser paradoxen Konstellationen sollten aufgezeigt und argumentativ belegt werden.

Resümierend ist darauf hinzuweisen, ...

- ❖ dass die in psychologischen Modellen evidente Ursache-Wirkungslogik pädagogisch-systematische Zusammenhänge ignoriert. Lernen und Bildung, Wissen und Haltung lassen sich weder kausal herstellen, noch einfach bewirken;
- ❖ dass therapeutische Angebote keineswegs pädagogische Konzepte ersetzen können. Angestrebt werden sollte ein interdisziplinäres Miteinander aller Humanwissenschaften in

der Aus- und Fortbildung, um die neuen theoretischen Konstruktionen der pädagogischen Wirklichkeit in der Schule hilfreich zur Seite zu stellen;

- ❖ dass bereits in der Ausbildung ein aufgeklärter Umgang mit verschwiegenen und tabuisierten pädagogischen Begriffen wie Disziplin, Disziplinierung, Autorität, Freiheit, Herrschaft stattfinden soll, damit der ‚Switch‘ zwischen der Ausbildung und der tatsächlichen Schulrealität nicht als eklatanter Bruch erlebt wird. Der diesbezüglich feststellbare Ausbildungsmangel treibt die Betroffenen auf den Rezept- und Ratgebermarkt;
- ❖ dass in lobenswerten Anläufen zur Verbesserung des Schulklimas möglicherweise nur alter Wein in neue Schläuche gegossen wird. Verhaltensvereinbarungen funktionieren nur, wenn einerseits die Ungleichheit der Vertragspartner ausgeblendet und andererseits angenommen wird, dass sich diejenigen, die sich an keine Regeln halten, sich ausgerechnet an neu getroffene Vereinbarungen halten werden;
- ❖ dass die Modellkonstruktion der Lösungsansätze zwangsläufig Verhalten kategorisieren und gleichschalten muss. Best-Practice-Beispielen ist zu gratulieren. Die Enttäuschung liegt aber gerade darin, dass sie nicht in jedem individuellen Fall funktionieren. Das Scheitern trifft nie das Modell oder das gute Beispiel, sondern immer die Person, die es anwendet;
- ❖ dass sich die Verwendung verschiedener Kompetenzmodelle auf Wissen und Unterricht rückbeziehen lassen soll. In der Trias Unterricht – Wissen – Kompetenz liegt die individuelle Bildungsdimension des Lernersubjekts, die zu keiner Zeit zugunsten verhaltensmodifikatorischer Programme vernachlässigt werden dürfte;
- ❖ dass die Orientierung an den Bedürfnislagen Lernender den schulischen Charakter der Schule aufweicht bzw. überhaupt korrumpiert, weil es dem/der Lehrer/in überlassen bleiben muss, welchen wahrgenommenen Bedürfnissen auf welche Weise pädagogisch zu entsprechen wäre;
- ❖ dass die in den Programmen intendierte Relation von Wissen und Haltung mit den vorgeschlagenen Methoden nicht zu bekommen ist, weil in der Psychologie die Frage nach der Wahrheitsbindung und die nach der Geltung nicht gestellt werden kann. Diese liegen außerhalb der Psychologie und können nur pädagogisch-philosophisch geklärt werden.

Der Beitrag votiert für eine professionelle, d.h. für eine pädagogisch wertvolle Lehrerarbeit in unseren Schulen; sie ist sinnvolle Investition für die Zukunft und zugleich die ökonomisch sparsamste und effektivste Gewalt- und Suchtprävention. Um die hochspezialisierte pädagogische Arbeit von den Lehrerinnen/Lehrern leisten zu können⁵⁵, müssen notwendige Rahmenbedingungen geschaffen werden. Exemplarisch seien einige wesentliche angeführt:

- ❖ Lehrer/innen müssten von allen Aufgaben, die nicht unmittelbar mit der pädagogischen Arbeit in Zusammenhang stehen, weitestgehend entlastet werden. Dies trifft einmal die Entlastung von administrativen Tätigkeiten, die gegenwärtig einen beträchtlichen Teil der Lehrerarbeit ausmachen.
- ❖ Auf der anderen Seite ist auf die Notwendigkeit für zusätzliches Schulpersonal im nicht pädagogischen Bereich hinzuweisen: Eine ausreichende Anzahl von Schulpsychologinnen/-psychologen (insbesondere für die Entlastung der Pädagoginnen/Pädagogen) fände für das rechtzeitige Erkennen individual-psychologischer Probleme und für deren Besorgung bzw. für entsprechende Einzelberatung (für Schüler/innen, für Erziehungsberechtigte und für hilfebedürftige Lehrer/innen) ausreichendes Aufgabengebiet. Ebenso sinnvoll erscheint uns der flächendeckende und zahlenmäßig befriedete Einsatz von Sonder- und Heilpädagoginnen/-

pädagogen. Das diesbezügliche Expertenteam, das z.B. auch für mehrere Schulen zuständig sein könnte und für die Besorgung der Gelingensbedingungen für pädagogisches Handeln tätig wird, würde gut beraten sein, auch Bedienstete aus dem Gesundheitsbereich mit spezifischer Ausbildung für schulerelevante Gesundheitsarbeit zu integrieren.

- ❖ Neben einer qualitätvollen Unterrichts- und Erziehungsarbeit müssten die Lehrer-Personalressourcen so eingerichtet werden, dass ein wirksames Fördersystem ermöglicht würde; dies würde bedeuten, dass z.B. bei Lern-Problemsituationen in möglichst kleinen Lerngruppen gearbeitet werden könnte, damit jedem/jeder Schüler/in die optimale Lernunterstützung zukommen kann.
- ❖ Die Forderung nach ausreichender Lehrervertretungsreserve an jeder Schule scheint banal zu wirken, sie ist es aber nicht.
- ❖ Das Ansinnen, in jeder Schule zeitgemäße und ressourcengerechte Arbeitsplätze für alle Lehrer/innen einzurichten, wäre nicht nur ein ernstzunehmender Beitrag zur Verbesserung des Arbeitsklimas in der Schule, sondern auch ein Indiz für die Wertschätzung der Arbeit der Lehrer/innen.

Anmerkungen

- 1 Frei zitiert.
- 2 Vgl. Rotraut Perner: Mut zum Unterricht. Was Lehrkräfte wirklich stresst, Wien 2007.
- 3 Sokrates, in: www.gierhardt.de/schulsprueche.html [10. 8. 2009].
- 4 Vgl. Heinrich Hoffmann: Der Struwwelpeter. Frankfurt 1979 (Erstausgabe 1845).
- 5 Vgl. Katharina Rutschky: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Berlin/Frankfurt/Wien 1977.
- 6 Vgl. Perner, 2007.
- 7 PA Wolfgang Sobotka vom 13. März 2008: Schüler gezielt fördern – Lehrer bei der täglichen Arbeit unterstützen,
- 8 Vgl. Spiegel Special 7/2008, S.74–79, hier: S.74.
- 9 A.a.O., S.75f.
- 10 Vgl. a.a.O., S.78.
- 11 Vgl. a.a.O., S.79.
- 12 Vgl. www.donau-uni.ac.at/de/studium/provokativpaedagogik/index.php [20. 7. 2009].
- 13 www.haltgewalt.at/projekte/schule/provokationspaedagogik.html [20. 7. 2009].
- 14 Vgl. Martina Grögl-Buchart: Therapie oder bootcamp?, in: *heilpädagogik* 52/ 2009, H.3, S.10–17.
- 15 Vgl. <http://gemeinsam-gegen-Gewalt.at/de/lehrer/programme.php> [18. 7. 2009]. Im Maßnahmenpaket sind enthalten: Faustos, Be-Prox Alsaker, Verhaltenstraining im Kindergarten, Friedensstifter-Training, WiSK, Verhaltenstraining für Schulanfänger, OLWEUS, ZERO, Friendly Schools & Families und Don't suffer in silence.
- 16 Broschüre: Vereinbaren schafft Verantwortung. Ein praktischer Leitfaden zur Erstellung von Verhaltensvereinbarungen an Schulen, hg. v. BMUKK, Wien 2008; in der Folge zitiert mit „Broschüre Verhaltensvereinbarungen“.
- 17 Vgl. a.a.O., S.1.
- 18 A.a.O., S.2.
- 19 Agnieszka Dzierzbicka: Stw. ‚Vereinbarungskultur‘, in: Dies./Alfred Schirlbauer (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Wien 2006, S.279-288, hier: S.286.
- 20 Broschüre Verhaltensvereinbarungen, S.2.
- 21 Ebd.
- 22 Ebd.
- 23 Hannah Arendt: Die Krise der Erziehung, in: Dies: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken, München/Zürich 1994, S.266.
- 24 Broschüre Verhaltensvereinbarungen S.3.
- 25 A.a.O., S.4.
- 26 Ebd.
- 27 Ebd.
- 28 A.a.O., S.5.
- 29 Lutz Koch: Vom Nutzen und Nachteil der Disziplin für Schule und Leben, in: Angelika Wenger-Hadwig: Schule

- zwischen Disziplin und Freiheit. Innsbruck 2000, S.20–39, hier: S.31.
- 30 Broschüre Verhaltensvereinbarungen, S.5.
- 31 Ebd.
- 32 Ebd.
- 33 Dietrich Benner: Unterricht–Wissen–Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben, in: Ders.: Bildungstheorie und Bildungsforschung, Paderborn 2008, S. 229–243, hier: S.236.
- 34 Vgl. ebd.
- 35 A.a.O., S.237.
- 36 Broschüre Verhaltensvereinbarungen, S.5.
- 37 Helmut Heid: Problematik der Empfehlung, pädagogisches Denken und Handeln an den Bildungsbedürfnissen Lernender zu orientieren, in: Roland Reichenbach/Fritz Oser (Hg.): Die Psychologisierung der Pädagogik, Weinheim/München 2002, S. 90–109, hier: S.98.
- 38 A.a.O., S.102.
- 39 Ebd.
- 40 Vgl. Helmut Fend: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen, in: 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, hg.v. A.Helmke/W. Hornstein/E.Terhart, Weinheim/Basel 2000, S.55–72.
- 41 Heid 2002, S.103.
- 42 Käthe Meyer-Drawe: Anfänge des Lernens, in: Zeitschrift für Pädagogik 51.Jg./2005, 49.Beiheft, S.24–34, hier: S.27
- 43 Roland Reichenbach: Aktiv, offen und ganzheitlich. Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens, in: [http://paraplue.de/archiv/worte/paedagogik/ S.2](http://paraplue.de/archiv/worte/paedagogik/S.2) [18. 7. 2009].
- 44 Heid 2002, S.105.
- 45 Roland Reichenbach: Aktiv, offen und ganzheitlich. Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens, in: [http://paraplue.de/archiv/worte/paedagogik/ S.4](http://paraplue.de/archiv/worte/paedagogik/S.4) [12. 7. 2009].
- 46 Broschüre Verhaltensvereinbarungen, S.8.
- 47 Ebd.
- 48 A.a.O., S.10.
- 49 Volker Ladenthin: Unterricht–Erziehung–Fürsorge–Disziplin. Eine pädagogische Verhältnisbestimmung, in: Angelika Wenger-Hadwig: Schule zwischen Disziplin und Freiheit, Innsbruck, S.39-73, hier: S.62
- 50 Vgl. Broschüre Verhaltensvereinbarungen S.7.
- 51 Ebd.
- 52 Vgl. den gleichnamigen Buchtitel Konrad Paul Liessmanns.
- 53 Vgl. Marian Heitger: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Wien 1983, S.44.
- 54 Vgl. a.a.O., S.106ff.
- 55 Vgl. Josef Grubner/Heribert Schopf: Ein Praxiskonzept, in: Pädagogische Impulse 4/2004, S.7–10.

*Josef Grubner, OStR Prof. Dr.,
Vizepräsident der Interessenvertretung der NÖ Familien; em.
Professor an der PH Wien; Bildungstheorie; Schul-, Familien-
und Bildungspolitik*

*Heribert Schopf, Prof. Mag. Dr.,
Unterrichts- und Erziehungswissenschaftler an der PH Wien;
Arbeitsschwerpunkt ‚Entwicklung und Erprobung einer Theorie
des Unterrichts und des Unterrichtens ohne Rekurs auf
didaktische Modelle‘*