

Null-Toleranz oder das Ende der Erziehung

Allan Guggenbühl

Die Null-Toleranz ist eine Strategie, die Schulen nach Fehlverhalten und groben Regelverletzungen von Schülern einsetzen. Es gibt keine langen Diskussionen und Abklärungen, sondern auf die Tat folgt zwingend eine Konsequenz. Dem Schüler oder der Schülerin wird signalisiert, dass das betreffende Verhalten nicht akzeptabel ist und kompromisslos geahndet wird. Null-Toleranz soll Schüler und Schülerinnen lehren, dass Regeln ultimativ zu respektieren sind und Übergriffe nicht geduldet werden. Bei vielen Vorfällen wie bei tätlichen Übergriffen auf Mitschüler ist diese Strategie angebracht. Vergessen wird jedoch häufig, dass störendes Benehmen und Fehlverhalten zum normalen Verhalten der Kinder im Schulalter gehören und oft eine entwicklungspsychologische Bedeutung haben. Um sich zu entwickeln, müssen Kinder Erfahrungen sammeln. Ihre Ich-Stärke entwickelt sich zum Beispiel oft über Abgrenzungen von den Erwachsenen, das heisst die Verweigerung von Gehorsam. Wann ist Null-Toleranz angebracht? Wann wäre es besser, erzieherisch vorzugehen? In diesem Kapitel wird auf die Vor- und Nachteile und die Tücken dieser Strategie eingegangen. Es wird argumentiert, dass die Null-Toleranz-Strategie in Schulen dazu führen kann, vorschnell zu reagieren und damit konstruktive Konflikt-erfahrungen zu unterbinden. Beziehungen werden nicht vertieft, sondern abgebrochen. Weiter wird die verbreitete Anwendung der Null-Toleranz-Strategie als eine Folge des zunehmenden Einflusses des pädagogischen Überbaus der Schule aufgefasst, die im Namen der Professionalisierung kindsfremde Unterrichtskonzepte durchsetzen will und nicht akzeptiert, dass Fehlverhalten ein notwendiger Teil der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ist. Schulen sind keine geordneten Betriebe, sondern halb-chaotische Institutionen, in denen Kinder und Jugendliche mit Fehlverhalten und Störungen experimentieren, um die Erwachsenen zu provozieren, mit ihnen in Beziehung zu treten und sich von ihnen abzugrenzen.

«Zero tolerance» is a strategy employed by schools in response to misbehaviour and serious breaches of the rules by pupils. There are no long discussions or clarifications; instead, misdeeds necessarily attract consequences. The pupil or pupils are sent the message that the behaviour in question is unacceptable and will be resolutely punished. Zero tolerance is intended to convey to pupils that certain rules ultimately have to be respected and that infractions will not be tolerated. This chapter explores the advantages and disadvantages, the snags and the problems, associated with this strategy. In many cases (such as violent assaults on fellow pupils), this line is appropriate, but it is often forgotten that disruptive conduct and «acting up» are part and parcel of the normal behaviour of school-age children and often have a developmental and psychological subtext. Children have to acquire experience in order to develop, and their sense of self, for example, often evolves through defining boundaries between themselves and adults, i. e. by refusing to obey. When is zero tolerance appropriate? When would it be better to adopt an educational approach? This chapter argues that the zero tolerance strategy employed in many schools can result in overhasty reactions and the avoidance of potentially constructive experiences with conflict. Conflicts often present a chance to consolidate one's sense of self and deepen relationships; they are not just a problem, they are also an opportunity for intersubjective development. This essay goes on to describe the widespread application of a zero-tolerance strategy as a consequence of the growing influence of a pedagogic superstructure in schools. In the name of professionalisation, a cadre of educator-bureaucrats seeks to deploy teaching concepts that are not in the best interests of the child and fail to accept that bad behaviour is essential to the development of children and young people. Schools are not orderly companies, they are semi-chaotic institutions in which children and young people experiment; misbehaviour, disruption and the provocation of adults are part of a wider process in which youngsters «stake out» their own identities.

1. Einleitung

«Zuerst dachte ich, dass der Polizist meinen Lehrer verhaftet, als er ins Schulzimmer kam und an sein Pult trat!» teilt mir der zwölfjährige Junge mit. Er sei erstaunt gewesen, als sein Lehrer den Polizisten zu ihm dirigierte. Was anschliessend geschah, sei grauhaft gewesen: Der Polizist habe ihm Handschellen angelegt und ihn abgeführt! Auf dem Weg zum Polizeiauto musste er den grossen Pausenplatz überqueren. Alle Mitschüler konnten seine Verhaf-

tung live mitverfolgen! Zwei Tage lang sei der Junge auf dem Posten befragt worden, teilen mir später die Eltern mit. Da er seine Tat nicht eingestehen wollte, wurde er dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst übergeben. Nach insgesamt fünf Tagen konnte er nach Hause zurückkehren. «Wir reagieren grundsätzlich bei Drohungen, schwerwiegenden Regelverstößen und Gewalt mit Null-Toleranz!», erklärte mir der Schulleiter später am Telefon. Den Schülern solle deutlich gemacht werden, dass bei Vergehen *entschieden* reagiert werde! Die Folgen für den Jungen und die Familien waren jedoch gravierend. Die Eltern und der Junge wurden traumatisiert. Zu allem Unglück berichtete auch die Sensationspresse vom Vorfall; ein Amoklauf sei Dank der entschiedenen Reaktion von Polizei und Schule verhindert worden. Die Familienmitglieder wurden seit dem Vorfall im Quartier wie Parias behandelt. Sie zogen ein Jahr später in einen anderen Kanton; desillusioniert und erschüttert.

Was war geschehen? Der Junge hatte einem Kollegen gegenüber im Korridor geäußert, dass es ein zweites «Winnenden»¹ geben werde, wenn er nicht in seine ursprüngliche Klasse zurückkehren dürfe. Eine Schulkollegin dieser Klasse hatte seine Bemerkung aufgeschnappt und der Lehrerin gemeldet. Er plane einen Amoklauf, flüsterte sie ihr zu. Der Schulleiter wurde eingeschaltet. Er reagierte prompt und nach dem Prinzip «Lieber einmal zu viel reagieren, als eine Katastrophe riskieren». Die Polizei wurde avisiert und folgte dem Prozedere, das bei potenziellen Amokläufern angewendet wird. Bei Drohung herrscht Null-Toleranz! Der Junge wurde verhaftet. Da er seine Drohung auf dem Posten abstritt und sich nicht über seine Vorbereitungen äusserte, wurde er dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst übergeben. Dieser hatte den Auftrag, den Gefährlichkeitsgrad des Jungen abzuschätzen und Massnahmen vorzuschlagen. Schliesslich stellte sich heraus, dass der Junge seine Aussage im Affekt gemacht hatte. Er war verärgert, weil man ihm verbot, mit seinen alten Klassenkollegen in Kontakt zu treten, nachdem er gegen seinen Willen in die Parallelklasse versetzt worden war. Ein Extremfall? War Null-Toleranz die richtige Strategie?

¹ Im März 2009 reist ein 17-jähriger Ex-Schüler in der Albertville-Realschule im baden-württembergischen Winnenden bei Stuttgart 16 Menschen in den Tod. Er wird nach einer Verfolgungsjagd von einem Polizisten erschossen.

2. Hauptteil

Die Broken-Window-Theorie

Die Strategie der Null-Toleranz, die heute von vielen Schulen und Heimen angewandt wird, geht auf die Broken-Window-Theorie der Sozialforscher James Q. Wilson (1982) und George L. Kelling und Catharine Coles (1996) zurück. Der New Yorker Bürgermeister Rudolph Guiliani setzte sie dann Ende der 1980er-Jahre als Polizeistrategie zur Bekämpfung von Kriminalität und Vandalismus ein. Mit dem Bild des kaputten Fensters wurde versinnbildlicht, dass man bei der Verbrecherbekämpfung bereits bei kleinsten Vergehen oder Übergriffen reagieren muss, wenn man verhindern will, dass Kriminalität sich ausbreitet und die Gesellschaft verwahrlost. Anstatt auf kleine Gesetzesübertretungen wie Schwarzfahren, Falschparken oder kleine Diebstähle Ermahnungen auszusprechen, kleine Bussen zu erteilen oder sie zu ignorieren, wird bei jeder Gesetzesübertretung sofort, klar und kompromisslos reagiert. Auf Missachtung einer Regel oder eines Codes erfolgt zwingend eine Sanktion. Null-Toleranz gründet in der Überzeugung, dass bei kleinen Vergehen reagiert werden muss, wenn man die Ausbreitung von Verbrechen und Vandalismus verhindern will. Wenn man bei einem zerbrochenen Fenster nicht reagiert, dann wird damit das Zeichen gesetzt, dass man auch bei grösseren Übertretungen nachlässig ist und niemand Regeln im öffentlichen Raum durchsetzt.

Die Hauptelemente der Broken-Window-Theorie

Die Polizeistrategie der Broken-Window-Theorie setzt sich aus verschiedenen Elementen zusammen. Waffenbesitz wird aufgrund von Schnellgerichten unmittelbar und schnell geahndet, kleine Vergehen wie Betteln, Schulschwänzen oder Schwarzfahren werden rigoros verfolgt, ordnungswidrige Verhalten wie das Fahren mit Ghettoblastern, Strassenhandel oder das Beschimpfen anderer Passagiere im Transportwesen können mit Haft bestraft werden. Verwahrloste öffentliche Räume werden sofort gereinigt und instandgesetzt. Die Idee dieser Strategie ist es, dem Bürger das Gefühl der öffentlichen Sicherheit zurückzugeben und den potenziellen Delinquenten zu vermitteln, dass ihr Verhalten nicht toleriert wird. Die Theorie besagt, dass sie eingeschüchtert werden und deswegen vor Übertretungen und Verbrechen zurückschrecken.

In jeder Gemeinschaft gibt es Personen, die soziale Normen missachten und als «free-riders» (Trittbrettfahrer) von den Vorzügen einer Gesellschaft profitieren, ohne sich anzupassen und ihren Beitrag zu leisten. Es handelt sich um Personen mit mangelndem Gemeinschaftssinn. Sie haben entweder

das Gefühl, Anrecht auf mehr als ihre Mitmenschen zu haben, verfügen über kriminelle Energie oder es mangelt ihnen an Moral. Normen werden von dieser Menschengruppe nur respektiert, wenn Übertretungen geahndet werden. Aus diesem Grund müssen die massgebenden Instanzen die Einhaltung von Gesetzen rigoros einfordern.

Die Broken-Windows-Theorie geht weiter davon aus, dass Gesellschaften *starke Überstrukturen* brauchen, um zu funktionieren. Diese vertreten die «*volonté generale*»; Werte, die eine Gemeinschaft verbinden: Schutz der Privatsphäre und des Eigentums, Respekt vor öffentlichen Einrichtungen und Dienstleistungen, Wahrung der persönlichen Integrität der Bürger und gewaltfreie Konfliktregelung. Bei diesen Werten handelt es sich um Grundüberzeugungen demokratischer Gesellschaften. Die Mehrheit der Bürger und Bürgerinnen will, dass man sich nicht nur im persönlichen Leben nach ihnen richtet, sondern dass staatliche Instanzen sicherstellen, dass entsprechende Gesetze und Verordnungen respektiert werden. Es geht darum, das Vertrauen der Bürgerinnen und Bürger in staatliche Instanzen wie die Polizei zu stärken.

Die Umsetzung der Broken-Windows-Theorie führte in New York zu heftigen Diskussionen und zu Unzufriedenheit im Polizeikorps. Viele Polizisten verstanden sich nicht als reine Ausführungsorgane zur Durchsetzung der Gesetze. Sie waren es gewohnt, Situationen zu interpretieren und es je nach Einschätzung auch bei einer Ermahnung bewenden zu lassen oder ein Auge zuzudrücken. Was bringt es, wenn man einen psychisch angeschlagenen, verwirrten Bettler arretiert? Wieso soll man bei der kleinsten Sprayerei reagieren? Der arbeitslose Jugendliche aus einer zerrütteten Familie versucht daran zu erinnern, dass es ihn auch noch gibt. Aufgrund der Broken-Window-Theorie wurden Vergehen jedoch kompromisslos geahndet, die Null-Toleranz-Strategie einführt.

Zahlen wiesen darauf hin, dass die Strategie der Null-Toleranz erfolgreich ist. In New York sank die Mordrate zwischen 1990 und 2009 um 82 Prozent, die U-Bahn galt wieder als sicher und es gab weniger Notrufe an die Polizei (Zimring, 2011). Die Null-Toleranz-Strategie wurde auch in anderen Städten der Vereinigten Staaten eingesetzt. In der Literatur wird diskutiert, ob die Senkung der Kriminalitätsrate auf die Anwendung dieser Strategie allein zurückzuführen ist oder ob nicht auch anderen Faktoren einen Einfluss hatten. So hat sich im letzten Jahrzehnt des letzten Jahrhunderts und Anfangs des 21. Jahrhunderts die Zusammensetzung der Bevölkerung verändert: Der Prozentsatz junger Männer ging zurück. Weiter hat sich der Drogenkonsum verändert. Crack wurde durch Heroin abgelöst. Der Konsum von

Crack kann zu hoher Aggressivität führen. Des Weiteren war es im Untersuchungszeitraum zu einem ökonomischen Aufschwung gekommen, sodass die Anzahl der Arbeitslosen sank. Und schliesslich ging die Kriminalitätsrate auch in Städten zurück, die die Null-Toleranz-Strategie nicht eingesetzt hatten (Sampson und Raubenbush, 1999).

Hartes Vorgehen gegen Gewalt und Aggression

Nachdem Gewalt in Schulen in den Fokus der öffentlichen Diskussion rückte, begannen sich auch Schulen für die Null-Toleranz-Strategie zu interessieren. Weltweit begannen Schulbehörden diese Methode der Kriminalitätsbekämpfung zu übernehmen. Sie sahen in dieser Strategie eine Möglichkeit, Drogen, Gewalt, Alkohol, Vandalismus, Bandenaktivitäten, aber auch Mobbing unter Schülern einzudämmen. Die Null-Toleranz verlangt von den Lehrpersonen, dass sie auch bei kleinen Regelverletzungen *safort* und *kompromisslos* reagieren. Lange Diskussionen, Verhandlungen und Abklärungen gilt es dabei zu vermeiden. Den Schülern und Schülerinnen werde so kommuniziert, dass die Schulhausregeln ernst zu nehmen sind und bei Gewalt entschieden reagiert wird. Ähnlich wie bei der Polizeistrategie gelten keine Ausnahmen. Vorfälle werden konsequent geahndet.

Edlen Zielen verpflichtet: die Schule

Um die Attraktivität und Folgen der Null-Toleranz Strategie in der Schule zu verstehen, müssen wir uns zuerst den Entwicklungen innerhalb der schulischen Landschaften der letzten Jahrzehnte zuwenden. Vieles hat sich verändert. Die Aufgabe der Schule ist, der nächsten Generation die Grundlagen unserer Zivilisation zu vermitteln, die Geschichte unserer Kultur zu erzählen und Kompetenzen beizubringen. Die Wildheit, Kreativität und Neugier der Kinder muss konstruktiv in Bahnen gelenkt werden. In den meisten Ländern besteht Schulpflicht. Kinder ab dem sechsten Lebensjahr werden aufgefordert, sich in einem Lehrbetrieb einzuordnen. Von Ihnen wird verlangt, dass sie früh aufstehen, ihre Aufgaben machen, zuhören, stillsitzen und sich in einem Klassenverband einordnen. Diese Anpassungsleistungen müssen die Jungen erbringen, damit wir sie in ihrer Entwicklung fördern können. Die Schule versteht sich als eine Institution, die *achtbare* Ziele verfolgt. Aus den Kindern sollen später eigenständige und glückliche Erwachsene werden. Den Lehrpersonen geht es primär nicht um Gewinnmaximierung, ihren Ruhm oder um die Ausbeutung junger Menschen, sondern sie widmen sich der nächsten Generation, damit es dieser einmal gut gehen wird und sie auf die Zukunft vorbereitet sind.

Nicht alle Schüler sind mit diesen Umschreibungen einverstanden. Viele verfolgen andere Ziele. Sie sehen in der Schule nicht eine Chance, sondern erleben den Unterricht als eine mühsame Unterbrechung der Freizeit, einem Gefängnis gleichzusetzen. Sie würden lieber Videospiele spielen, sich bei Freunden beliebt machen oder speziellen Hobbies nachgehen, wie Dinosaurierforschung, Sternenkunde oder Skateboarding. Ihre Zielsetzungen und Interessen entsprechen nicht den Curricula der Schule. Aus ihrer Sicht sind sie der Willkür und den Marotten der Lehrpersonen ausgesetzt. Damit die Schule ihre Aufgabe trotz diesen Protesten erfüllen kann, muss sie sich gegenüber diesen Schülern und Schülerinnen durchsetzen. Die Lehrpersonen wurden deswegen mit *Macht* ausgestattet. Sie sind verpflichtet, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu fördern und aus ihnen kompetente und gebildete Menschen zu machen, auch wenn diese nicht einverstanden sind. Es geht nicht nur um ihre persönliche Zukunft, sondern auch um die zukünftige Herausforderungen der Gesellschaft. Die Wirtschaft erwartet fähige Arbeiter und Angestellte, und die Hochschulen und die Politik brauchen Menschen, die sich mit neuen Ideen für die Gemeinschaft einsetzen. Bei den Schulen handelt es sich also aus der Sicht dieser Kinder und Jugendlichen um eine *Zwangsinstitution*.

Ein Grunddilemma der Schule ist, dass es die *Alten* sind, die entscheiden wie die Herausforderungen der Zukunft aussehen. Diese Entwicklung hat sich in den letzten Jahren akzentuiert, seitdem es vor allem die Über-Vierzigjährigen sind, die einflussreiche Positionen innehaben. Welches Wissen und welche Kompetenzen in zwanzig, dreissig und mehr Jahren wichtig sein werden, wird von Menschen entschieden, die dann vielleicht bereits das Zeitliche gesegnet haben. Bei ihren Vorstellungen handelt es sich also um *Projektionen*. Dies wird aber selten erkannt. Im Gegenteil, man ist überzeugt, die Herausforderungen der Zukunft zu kennen und die Jungen darauf vorbereiten zu müssen.

Schulen sind keine Trainingsanstalten

Wegen dieser Zukunftsorientierung handelt es sich bei Schulen nicht nur um Trainingsanstalten. Wenn jemand das Schwimmen erlernen will, dann sind die Ziele und die erforderlichen Kompetenzen klar. Ein Schwimmunterricht ist erfolgreich, wenn der Lernende nicht ertrinkt. Die Schule hat eine bedeutend schwierigere Aufgabe. Es geht nicht nur um die Vermittlung von aktuellen und nützlichen Fertigkeiten. Sie muss Kompetenzen vermitteln, die im Leben der Lernenden erst *Jahre später* relevant sind, wenn überhaupt. Ein Schüler wird merken, dass Französischkenntnisse nützlich sind, wenn

er als Erwachsener eine Stelle in Genf offeriert bekommt oder nach Paris in die Ferien geht. Die Stenographie, die ich als Jugendlicher erlernen musste, habe ich jedoch definitiv nie gebraucht. Die Schule begründet also ihre Existenz mit *hypothetischen* Situationen. Sie bereitet auf Herausforderungen vor, die für viele Schüler keine Bedeutung haben und darum nicht immer nachvollziehbar sind. Oft ist ihre Einschätzung sogar anders als jene der Lehrpersonen: Orthografie braucht man definitiv nicht mehr und gewisse Konflikte löst man besser mit einem kurzen Körpereinsatz! Ob die jungen Menschen den Stoff annehmen, hängt deswegen von der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* ab. Entscheidend ist, ob sie die Schüler überzeugen können, sich auf Herausforderungen vorzubereiten, die in ihrem persönlichen Leben keine unmittelbare Relevanz haben.

Noch bis Ende des letzten Jahrhunderts war dies anders. Die Schule konzentrierte sich auf die Vergangenheit. Fähigkeiten und Wissen wurde vermittelt, die der älteren Generation wichtig waren. Die Schule verstand sich nicht als eine Brücke zur Zukunft, sondern als Bewahranstalt. Traditionen und vergangenes Wissen wurden gepflegt. Man sprach nicht von Frühenglisch oder der digitalen Revolution, sondern vom Altertum und der Bedeutung der Kalligrafie. Neben Geschichte waren Lesen, Schreiben, Grundkenntnisse in Französisch und Englisch und Rechnen wichtig. Damit hat sich's. Die Lehrpersonen verstanden sich nicht als Lichtgestalten der Zukunft, sondern als Repräsentanten der Vergangenheit. Die Zukunft gehörte den Jungen, über Neues durften sich die Alten aufregen. Disziplin wurde gross geschrieben. Damit die Schüler und Schülerinnen gehorchen, wurden drastische Mittel eingesetzt. Üblich und akzeptiert waren bis in die Sechzigerjahre des letzten Jahrhunderts Ohrfeigen, Kopfnüsse, die «Glocken der Heimat»², das Versohlen des Allerwertesten oder der Rohrstock. Wer sich nicht dem Schulbetrieb einfügte, wurde bestraft und spürte die Folgen am eigenen Körper. Was im Schüler oder in der Schülerin vorging, wie sich diese Pädagogik auf die Persönlichkeit auswirkte, war zweitrangig. Lehrer diskutierten zwar das Verhalten ihrer Schüler und Schülerinnen, doch die Attribute beschränkten sich auf schulische Arbeitsleistungen und die Gehorsamkeit. Die Schüler waren fleissig, strebsam, ruhig, ordentlich oder aber frech und faul. Regelverletzungen wurde als Ausdruck des Eigenwillens, der Verwahrlosung oder schlechter Einflüsse verstanden.

² Die Köpfe zweier Schüler werden vom Lehrer aufeinander gestossen.

Die Zähmung der Wilden: eine Beziehungsaufgabe?

Damit die Schüler auf die Geschichten der Alten hörten, gab man Lehrern *Vollmachten*. Sie durften nach der Approbation durch ein Lehrerseminar als *Einzelkämpfer* wie kleine Könige schalten und walten. Sie wirkten in abgeschotteten Klassenzimmern, wo sie sich als gutmütiger Oberbandenführer, strenge Mutter oder windiger Leithammel präsentierten. Sie hatten für Struktur, Ordnung und die Vermittlung des Stoffes zu sorgen. Die Aussenkontrolle war minimal. In der Schweiz beschränkte sie sich auf seltene Besuche der Schulinspektoren oder Schulpfleger. Über Unterrichtsmethoden und die Gestaltung des Stoffes wurde nicht breit diskutiert, der Lehrer entschied selbst. Elternarbeit, Teamarbeit und Evaluationen wurden klein geschrieben.

Die Ausbreitung des pädagogischen Überbaus

Die Stellung der Lehrpersonen und ihre Arbeitsweise haben sich in den letzten Jahrzehnten radikal verändert. Der Unterricht ist nicht mehr die Domäne einzelner Lehrer und Lehrerinnen, sondern es sind neue Institutionen entstanden. Diese begannen sich zunehmend mit Bildung und Schulreformen zu befassen. Ein pädagogischer Überbau wurde den Schulen aufgesetzt: hierarchisch übergeordnete Institutionen, die sich mit Bildungsthemen befassen. Das Wirkungsfeld dieses pädagogischen Überbaus und ihrer Bildungsmaschinerie war schnell gefunden: die Praxis. Fachhochschulen, Bildungsexperten und die Konferenzen der Erziehungsdirektionen und Kultusministerien begannen zunehmend im Schulbetrieb mitzureden. Sie kümmerten sich nicht nur um die Entwicklung der Schule und um bestimmte Reformen. Nach der sogenannten empirischen Wende gelang es dem pädagogischen Überbau, die Deutungshoheit des guten Schulunterrichts an sich zu reißen (Heimke, 2009).⁵ Die Vorstellung optimaler Lernprozesse wurde nicht mehr durch die lokal verankerten und von Persönlichkeiten geprägten Lehrerseminare entwickelt, sondern durch den erziehungswissenschaftlichen Diskurs des pädagogischen Überbaus. Anekdotische Schilderungen des guten Unterrichts und Privattheorien hatten ausgedient. Die Definitionsmacht verschob sich von einem halbchaotischen Umfeld, in dem sowohl Laien wie auch praktizierende Pädagogen und Forscher ein Sagen haben, in den akademischen Betrieb. Dessen Maxime lautet, dass ein einwandfreier Unterricht

⁵ Die empirische Wende wurde nach der PISA-Katastrophe von verschiedenen Bildungsforschern eingefordert. Es gehe darum, sich an den tatsächlichen und messbaren Effekten der Bildung zu orientieren und diese auch empirisch zu evaluieren.

möglich ist, wenn er nach neuesten Erkenntnissen durchgeführt wird und die Resultate der evidenzbasierten Forschung berücksichtigt. Kriterien guter Klassenführung und des Lernens wurden festgelegt. Unterrichtsformen, die von der Persönlichkeit der Lehrperson abhängen, wie der interaktive Frontalunterricht, gelten als unwissenschaftlich und wurden darum abgelehnt. Nicht die Lehrpersonen im Feld, sondern Bildungsexperten bestimmen, wie aus einer Schar wilder, neugieriger, braver, verwahrloster, aggressiver, frecher oder auch gelangweilter Kinder lernwillige Schüler gemacht werden. Standards wurden festgelegt, um die eigenen Vorstellungen durchzusetzen. Im Namen der Gerechtigkeit und Chancengleichheit, doch auch um den eigenen Einfluss zu vergrößern, wird die *Vereinheitlichung* des Unterrichts gefordert (Guggenbühl, 2015). Es gilt, die Unterschiede in Klassenführung und Förderung einzuebnen und den Einfluss der Persönlichkeit der Lehrperson zu minimieren, damit das Geschehen in der Schule vergleichbar und messbar werden kann. Die Grundlage der unterrichtenden Menschen sollen nicht mehr intuitive, angelernte oder angelesene Theorien und ihre Persönlichkeit sein, sondern der Diskurs des pädagogischen Überbaus. Dieser entscheidet, wie eine gute Schule aussieht und was man von den Kindern und Jugendlichen erwarten kann.

Mit diesem Strukturwandel veränderte sich das Bild der Schule in der Öffentlichkeit. In den Schulen wurden nicht mehr Institutionen gesehen, die Schlingel besänftigen und ein bisschen Ordnung ins Chaos der Kinderwelt bringen, sondern das Kind wird als *formbares Wesen* verstanden und Bildung als *machbarer Prozess* konzeptualisiert. Was Schule ist und welches die Probleme der Kinder sind, wurde nicht mehr von einzelnen Pädagogen definiert, sondern vom pädagogischen Überbau. Rankings wie die PISA-Studien oder Forschungsberichte erhielten grosse Aufmerksamkeit und führten zu Reformen (Guggenbühl, 2003). Ähnlich wie die Kirche bei religiösen Fragen oder das Militär bei Verteidigungsfragen entscheiden nun Institutionen über Bildungsfragen und das Wesen des Kindes. Institutionsvertreter mit zuweilen fehlendem Bezug zur Alltagsdynamik bestimmen, wie Kinder und Jugendliche sich zu verhalten haben und diszipliniert werden sollen.

Die Schule als Gestalter der Zukunft

Schulen werden heute nicht mehr als Disziplinierungsanstalten verstanden, die der Vergangenheit verpflichtet sind und banale Fertigkeiten vermitteln, sondern als *Gestalter der Zukunft*. Sie wurden zu Institutionen, die sich der *Persönlichkeitsentfaltung* junger Menschen widmen und sich für eine bessere Gesellschaft einsetzen. Sie gehen von einer Vision aus. In dieser

handeln die Bürger sozialkompetent, umweltbewusst, gendergerecht – und dank ihren Teamfähigkeiten und dem eigenständigen Lernen sind sie bereitwillige Arbeitnehmer für die Wirtschaft. Um diese Vision zu verwirklichen wurden Kinder zu formbaren Wesen erklärt. Es gilt darum ihre *Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz* mithilfe gezielter Massnahmen zu fördern: die Fähigkeiten, in einem Team zu arbeiten, zu kommunizieren, Gefühle auszudrücken, Regeln zu respektieren, und ihre Frustrationstoleranz. Über die Schüler und Schülerinnen soll die ideale Gesellschaft verwirklicht werden. Zur dieser gehört, dass der Mensch selbstmotiviert vorgeht und eigenständig handelt. Es wird darum erwartet, dass die Schüler und Schülerinnen ihre Lernprozesse selbstständig und nach eigenen Zielsetzungen managen, ihre eigenen *Lernmanager* werden. Lernlandschaften sollen Neugierde auf den Stoff wecken. Die Schule soll zu einem *Haus des Lernens* werden, in dem die Schülerschaft ihren Fähigkeiten entsprechende Ziele setzen. Es geht um die Arbeit an einem neuen Menschen.

Jedes Kind ist neugierig

Diese Pädagogik geht von der Vorstellung aus, dass jedes Kind in der Tiefe seines Herzens lernen will. Es sind die Umstände, die dies verhindern. So sollte es möglich sein, dass die Schüler freudig Deutsch, Französisch, Englisch, Mathe lernen und die Rätsel des Lebens entschlüsseln. Die Vorstellung der Erwachsenen ist, dass die Schüler einsehen, dass die Schule eine Chance ist, sich zu bilden. Der Stoff wird ihnen nicht mehr von einem strengen Erwachsenen aufgezwungen, sondern die Schüler eignen sich ihn im Rahmen einer heterogenen Schar motivierter Gleichaltriger eigenständig an. Die Lehrpersonen stehen als *Coaches* diskret zur Verfügung. Sie verstehen sich als Berater der Schülerinnen und Schüler. Die Verantwortung für den Lernprozess trägt jedoch der Schüler selbst.

Versteckte Utopien und die Gefahr der Selbstherrlichkeit

Die Vorstellung des selbsttätigen Unterrichts, der Kompetenzausrichtung und der Lehrperson als Coach ist ein Kernthema des aktuellen Diskurses des pädagogischen Überbaus. Dieser hat sich inzwischen etabliert und einen grossen Einfluss auf das Schulgeschehen. Wie uns die Geschichte immer wieder zeigt, drohen sich solche Institutionen zu *selbstherrlichen Mächten* zu entwickeln, wenn sie nicht hinterfragt oder durch externe Kräfte aufgebrochen werden (Ferguson, 2013). Wenn sie zu etabliert sind, dann rücken die ursprünglichen Aufgaben wie Wohlfahrt, Pflege des Glaubens, Verteidigung, Bildung in den Hintergrund. Die Mitglieder der Institution widmen sich ihnen

selbst und verlieben sich in ihre eigenen Ideen, merken es jedoch nicht. Diese Gefahr droht vor allem, wenn diese Ideen sich auf zukünftige Situationen beziehen, es sich um offene oder versteckte, ideologisch besetzte Utopien handelt. Da niemand die Zukunft kennt, drohen die Ideen zu *Glaubenssätzen* zu werden, die man nicht hinterfragen kann (Sowell, 2009). Wenn es sich zudem um positive Zukunftsszenarien handelt, wird Kritik noch schwieriger. Wer sie hinterfragt, outet sich als Kulturpessimist oder Ewiggestriger. Institutionen, die sich über zukünftige Szenarien legitimieren, zeichnen sich darum durch ein gewisses *Sendungsbewusstsein* aus. Es kommt zum «Group-Think» (Surowieki, 2004). Die Mitglieder der Institutionen schliessen sich in einer gemeinsamen Haltung ein. Sie identifizieren sich mit den Zielen und Problemdefinitionen, die von ihrer Institution vertreten werden. Diese Vereinnahmung durch die Gruppe geschieht unbewusst. Die Vertreter der Institution realisieren nicht, dass sie der Rhetorik, den Paradigmen und Erklärungsansätzen ihrer Institutionen folgen, sondern sind persönlich immer noch davon überzeugt, eigenständig zu denken und zu handeln. Dank dem Anschluss an die Gruppe steigt die Überzeugung beim Einzelnen, das Richtige zu vertreten. Er realisiert nicht, dass er an Klugheit verloren und sich der Ideologie seines Standes angeschlossen hat. Institutionen können darum als handelnde Subjekte verstanden werden, deren Mitglieder als Kollektiv agieren. Institutionen präsentieren sich darum oft als wichtigster und alleiniger *Wissensträger* ihres Faches und entwickeln *Selbstlegitimationen*, durch die sie sich selbst und der Aussenwelt die Richtigkeit ihrer Theorien beweisen. Die Gefahr der Selbsttäuschung droht, da Vertreter der Institution vom internen Diskurs eingenommen sind und nicht merken, dass sie sich vom ursprünglichen Auftrag entfernt haben und Eigeninteressen in den Vordergrund rücken. Sie gebärden sich als Gestalter der Wirklichkeit. Auch die Praxis wird durch die Brille der internen Paradigmen wahrgenommen. Die Vertreter der Institutionen distanzieren sich von den Meinungen und Diskussionen, die Uneingeweihte oder Laien führen. Was der Institution gefällt, wird zum Referenzpunkt der Arbeit an der Front, was ausserhalb gedacht wird, beruhe auf Vorurteilen und populistischen Verzerrungen. Oft wird ein spezieller Jargon kultiviert, um zu verhindern, dass Uneingeweihte mitreden. Es kommt dazu, Überlegenheit zu signalisieren. Diese Sprachkonstruktionen und selbstreferenzielle Argumentationen helfen, vom primären Auftrag abzulenken und erbringen meist keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn; Diese Entwicklung kennt man vom Militär und der Kirche. Es gibt viele Beispiele, in denen sich Militärführungen nicht mehr primär um die Verteidigung der Bevölkerung kümmern, sondern sich selbst eine grössere Mission zuschrie-

ben und nach Bedeutung jenseits des gegebenen Aufgabenfelds strebten. Wie die Bedrohungslage aussieht und welche Massnahmen getroffen werden müssen, wurde dann von der Institution bestimmt und nicht durch die Realitäten in der Praxis oder die Bedürfnisse der Bevölkerung (Diamond, 2005). Zudem: Um den eigenen Einfluss zu erweitern, vernetzen sich die Vertreter der Institution zudem mit Politikern, die nach neuen Aktionsfeldern Ausschau halten, um sich zu profilieren. Zusammenkünfte werden organisiert, um Grösse und überregionalen Einfluss zu markieren. Es handelt sich um ein uraltes Phänomen.

Die Auswirkung der Institutionalisierung der Bildung

Vor allem in europäischen Ländern hat die Bildung sich zu einer eigenständigen Macht entwickelt, wie früher Kirche und Militär. Dank der Errichtung der Fachhochschulen gelang die Einbindung in den akademischen und politischen Diskurs und damit ein zusätzlicher Bedeutungsgewinn. Man kann Grösse markieren und sich nach der Aufhebung der Lehrerseminare von regionalen Verankerungen lösen. Was Schule ist und wie gearbeitet werden soll, wird nicht im Nahraum entschieden, sondern an Kongressen, an denen überregionale oder internationale Seilschaften gepflegt werden. Es geht um die Umsetzung übergeordneter Ideen. Dank dem eigenen Jargon und der Legitimation durch renommierte Fachzeitschriften kann man sich zudem von populären Meinungen abgrenzen. Seit der «empirischen Wende» ist dieser Diskurs des Überbaus der Schule Referenzpunkt schulischer Arbeit. Die Ideen kreativer Individuen zur Auseinandersetzung mit jungen Menschen wurden zu Privattheorien erklärt. Pädagogen wie Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Paul Geheeb, Jerome Brunner, Wilhelm von Humboldt, Hartmut von Hentig, Ivan Illich, Maria Montessori und viele andere wurden auf dem Müllhaufen der Geschichte entsorgt. Gibt jemand eine Schrift zu Pestalozzi oder eigenen Schulerfahrungen heraus, wird er müde belächelt. Was Schule ist und wie gelehrt werden soll, entscheidet die Erziehungswissenschaft. Die Praxis hat sich nach diesem Diskurs zu richten. Normen und eine einheitliche Sprache sollen die verschiedenen pädagogischen Ansätze, die von den Lehrpersonen ausgehen, ersetzen. Der Unterricht ist nicht mehr eine private und persönliche Angelegenheit eines Schulmeisters, sondern eine halböffentliche und professionelle Aufgabe. Die Bindung zwischen dem Lehrer und «seiner» Klasse wurde aufgehoben und mit der Einführung von Heilpädagogen, Schulsozialarbeitern, Schulleitern, schulischen Therapeuten und Assistenzen durch eine Vielzahl von Personen ersetzt, die selten eine tiefere Beziehung zu einer Klasse entwickeln. Die

Praxis wurde damit ein Experimentierfeld des pädagogischen Überbaus; ein Anwendungstopos wissenschaftlicher Programme und verschiedener Professionen. Das Schulzimmer als Wohnstube hatte ausgedient.

Dank dem pädagogischen Überbau verbesserte sich jedoch auch vieles in der Schule. Mit dem Ende der Wohnstuben-Pädagogik wurde der Unterricht entprivatisiert und der Forschung zugänglich gemacht. Was in den Klassenzimmern geschieht, kann eingesehen und nach vereinbarten Kriterien evaluiert werden. Erkenntnisse der Erziehungswissenschaften fließen in den Unterricht ein und die Gefahr vermindert sich, dass Lehrpersonen bei Neuerungen mauern. Ausserdem stehen bei Schwierigkeiten mit einzelnen Schülern verschiedene Fachpersonen zur Verfügung. Der Schüler ist nicht nur seinem Klassenlehrer ausgeliefert.

Einfalt statt Vielfalt

Mit dem Wandel der pädagogischen Landschaft veränderte sich das Bild der Schüler. Sie werden nicht mehr als freche, wilde, jedoch auch bedürftige Bengel gesehen, die man zwischendurch lautstark disziplinieren und zur Anpassung zwingen muss, sondern als junge Menschen, die sich benehmen, ruhig hinter den Bänken sitzen und eigenständig arbeiten können. Paradoxerweise wird zwar der Heterogenität der Schüler die Reverenz erwiesen, gleichzeitig jedoch werden die unterschiedlichen psychologischen Ausgangssituationen der Schüler und Schülerinnen weniger beachtet. Die Persönlichkeiten der Kinder unterscheiden sich jedoch bereits bei Schuleintritt. Man erkennt in ihnen kleine Unternehmer, Zauberer, Forscher, Verkäufer, Kämpfer, Helden, Primadonnen, Nerds, Philosophen, Künstler, Blender und Verführer. Die Schule will in ihnen jedoch vor allem neugierige Individuen sehen, die sich gerne einem System anpassen. Verhaltensweisen, die nicht zu diesem Profil beitragen, passen nicht. Der Heterogenität wird mit der theoretischen Schlaufe ausgewichen, dass ein individuumszentrierter Ansatz das Problem der verschiedenartigen Schüler löse. Da der Schüler je seinen persönlichen Lernprozess selbst entwirft und Lernziele individuell festgelegt werden, habe es für verschiedene Leistungsniveaus und verschiedenartige Persönlichkeiten Platz. Das Problem ist jedoch, dass gleichzeitig das *Verhalten* normiert wurde und damit mit einem Bild des Schülers operiert wird, das nicht allen Kindern gerecht wird. Der geordnete Unterricht und lernwillige Schüler wurden zum Standard erklärt. Widerstand, Tauchphasen, Schwindeln, Unruhe, Provokationen, radikale Ideen und Desinteresse gelten als abwegig.

Die Notwendigkeit der Selbsteinsicht

Die Renitenz einzelner Schüler ist nicht verschwunden. Nicht jeder sieht die Vorzüge des individuumszentrierten Unterrichts ein und will lernen. Wenn ein Schüler die Vorgaben der Schule nicht erfüllt, dann soll das Gespräch mit der Lehrperson und anschliessend mit dem Heilpädagogen, Schulsozialarbeiter, Klassenassistenten, Schulleiter oder Schulpsychologen gesucht werden. Er oder sie hat das Kind zu überzeugen mitzumachen. Die Vorstellung ist, dass professionelle Unterstützung schwierige Schüler und Schülerinnen umstimmt, da sie ihre Probleme aufgedeckt hat und Ressourcen weckt. Die Chance sei dann gross, dass man sie umstimmen kann und sie sich schliesslich auch positiv in den Schulunterricht einbringen. Verbreitet ist die Überzeugung, dass *jeder* Schüler und jede Schülerin sich vom Sinn des Unterrichts überzeugen lässt, denn Schule ist ja etwas Gutes und Unterricht wertvoll. Nicht realisiert wird, dass für viele Kinder die Schule eine Zwangsinstitution ist, der man sich den Erwachsenen zuliebe fügt, doch Freiwilligkeit zu verlangen, ist für diese Schüler dann doch ein bisschen zu viel.

Entlastung dank Externalisierung

Wenn jedoch der Schüler oder die Schülerin das Verhalten nicht ändert, sich immer noch renitent, frech oder gar aggressiv verhält, dann werden Erklärungen gesucht, die den Ansatz des eigenen pädagogischen Diskurses retten. Es werden *Aussenfaktoren* herangezogen, auf die die Störungen zurückzuführen seien: zerrüttete Familienverhältnisse, Scheidung der Eltern, Migrationsprobleme oder traumatische Erfahrungen. Da gemäss eigener Ideologie kindgerecht unterrichtet wird, kann der Grund der Störung nicht am Schulsystem oder an der Unterrichtsführung liegen. Stattdessen wird der Grund bei den Eltern gesucht. Sie haben das Kind falsch erzogen. Es wurden ihm keine Grenzen gesetzt, überholte gesellschaftliche Stereotypen vorgelebt, oder es wurde verwöhnt. Von einzelnen Pädagogen und Politikern werden Förderprogramme vorgeschlagen, denen sich die Eltern kleiner Kindern zwingend unterziehen sollten. Professionelle Kleinkinderziehung soll problematische Prägungen oder mangelnde Förderung verhindern. Wenn die schulische Störung nicht in der Vorgeschichte oder im Elternhaus geortet werden kann, dann kann immer noch eine *Diagnose* gestellt werden: Konzentrationsschwäche, Wutausbrüche, Wetterföhligkeit und verbale Entgleisungen werden auf ein *Aufmerksamkeitsdefizit* (ADHS) zurückgeföhrt, und hinter eigenbrötlerischem Verhalten wird eine autistische Veranlagung vermutet, eine *Autismus-Spektrum-Diagnose*. Die Psychologie und Psychiatrie bieten eine breite Palette von Störungsbildern an, die auf die Schule

übertragen werden können (American Psychiatric Association, 2014). Solche Diagnosen vermitteln den Eindruck der Objektivität. Der Schüler «hat» ein ADHS. Vergessen wird, dass es sich bei den meisten Diagnosen, die in der Schule verwendet werden, um *Summationen* von beobachtbaren Symptomen handelt. Bei ADHS zum Beispiel sind dies extreme Unruhe, Konzentrationschwäche, Impulsivität, Ablenkbarkeit und Schlafstörungen. Werden diese Eigenschaften im Schulunterricht beobachtet und eventuell auch von den Eltern bestätigt, dann spricht man von einem Aufmerksamkeitsdefizit. Man hat anscheinend eine *Ursache* gefunden. Heute ortet man die tieferen Gründe in Funktionsstörungen des Gehirns. Die Vorstellung, dass das Problem auf eine Dysfunktion in der grauen Gehirnmasse zurückzuführen ist, hat eine entlastende Wirkung auf die Eltern und die Lehrpersonen. Sie nimmt den Hintergründen des Verhaltens das Mysteriöse; ähnlich wie in den schamanistischen Heilungszeremonien wird die Störung auf etwas Konkretes zurückgeführt. Beim Schamanismus wurde nach Gesängen und Tänzen ein Partikel aus dem Körper des Leidenden herausgezaubert (Mircea, 1994).⁴ Heute wird das Problem in der Tiefe der Gehirnmasse geortet; einer Störung der Neurotransmitter oder einem dysfunktionalen neuronalen Schaltkreis. Dank moderner Apparaturen wie der funktionellen Magnetresonanztomografie wird das Geschehen im Gehirn anscheinend objektiviert. In den Bildern wird ein ursächlicher Zusammenhang mit einer Störung gesehen, obwohl gemäss neurowissenschaftlichen Erkenntnissen sehr wenig bis nichts über die direkten Zusammenhänge bewiesen ist (Hasler, 2012). Gehirnschans stillen jedoch unser Bedürfnis nach quasimateriellen Ursachen. Wir können die Irritation damit mental auslagern. Dank diesem Manöver wird das humanistische Bild des lernwilligen, neugierigen Kindes nicht infrage gestellt. Dank Neuroleptika können die Störungen zudem bekämpft werden, sodass die Vorstellungen der guten Schule nicht hinterfragt werden müssen (Frances, 2013).

Die Normalität der Unterrichtsstörungen

Trotz pädagogischen Neuerungen, heilpädagogischen Hilfskräften, Schulsozialarbeit und psychologisch-psychiatrischer Unterstützung sind die Schulen weiterhin mit schwierigen Schülern konfrontiert. Einfühlsame Gespräche mit Schulpsychologen und Schulsozialarbeitern, Elternarbeit, psychologische Abklärungen und Programme zur Förderung der Sozialkompetenzen haben das Problem der Renitenz einzelner Schüler und Schü-

⁴ Natürlich hatte der Schamane das Partikel bereits vorher in seiner Hand versteckt.

lerinnen nicht aus der Welt geschafft. Neben dem Umgang mit alltäglichen Störungen wie Dreinreden, Unruhe, Streitigkeiten unter Schülern, Unlust, Unpünktlichkeit müssen Lehrpersonen reagieren, wenn einzelne Schüler *massiv* stören: wenn sie ausrasten, randalieren, ein Streit eskaliert oder der Gehorsam verweigert wird. Oft zeigen die jungen Menschen in Gesprächen keine Selbsteinsicht, missachten schriftliche Abmachungen und kümmern sich nicht um die Grundregeln des Schulbetriebs. In drastischen Fällen verunmöglichen sie einen normalen Schulunterricht, sodass Mitschüler betroffen sind. Vor allem in der Oberstufe sind Konflikte, Vergehen, Vandalismus, Provokationen, Unruhe, Gewalt und Drogenkonsum eine grosse Sorge der Lehrpersonen und Eltern. Mit anderen Worten: Schüler verhalten sich wie Erwachsenengruppen: Nicht alle benehmen sich! Im Unterschied zum Vorgehen in der Erwachsenenwelt will man jedoch oft schon bei kleinen Fehlritten entschieden Gegensteuer geben. Man will die Utopie retten, dass grundsätzlich jedes Kind und jeder Jugendliche lernwillig und neugierig ist, wenn man ihn richtig behandelt. Die Null-Toleranz bietet sich als probate Lösung an. Statt sich mit dem Problem der Renitenz einzelner Schüler gründlicher auseinanderzusetzen, stellt man *kategorische* Forderungen, und das Problem wird durch Time-outs ausgelagert.

In der Schule geht es um Menschen mit ihren Paradoxien

Mit jungen Menschen zu arbeiten, heisst, sich den Paradoxien, Wundern, jedoch auch den Tiefen unserer Existenz zu stellen. Es geht um Menschen. Es ist vermessen zu glauben, dass unsere Anstrengungen die Persönlichkeitsstrukturen von Kindern entscheidend verändern. Es gibt zu viele ursächliche Faktoren. Neben der Genetik, dem Temperament, der Gesundheit spielen der soziale Habitus, die Familie, die persönliche Geschichte, Traumata, eigene Vorlieben, der Zeitgeist und natürlich die Willensstärke eine Rolle. Die Schule vermittelt wichtige Fähigkeiten, und Lehrpersonen, die sich wirklich ihren Schülern widmen, haben einen grossen Einfluss. Doch sie erschafft nicht neue Menschen, wie es die soziale Kompetenzförderung implizit erwartet. Auch die intensivste Förderung der Kommunikationsfähigkeit macht aus einem schüchternen Menschen keinen Partylöwen oder aus einem selbstzentrierten Egoisten einen Teamplayer. Das Wunderbare an den Menschen ist, dass sie sich unterscheiden. Diese Vielfalt braucht es: sowohl introvertierte Gelehrte wie auch trotzig-rebellische und oberflächliche Primadonnen. Punkto Persönlichkeitsbildung ist der Einfluss der Schule sehr bescheiden.

Aus diesem Grund sollte die psychologische Charakteristik der Kinder und Jugendlichen die Grundlage pädagogischer Arbeit sein und nicht die Paradigmen der pädagogischen und akademischen Zünfte. Wie die Front aussieht, kann nur von Menschen entschieden werden, die wirklich mit Kindern arbeiten. Der pädagogische Überbau liefert wertvolle Impulse, er sollte jedoch nicht zum Hauptgestalter der Schullandschaft werden. Die Abschottung von der widersprüchlichen, komplexen und auch regional unterschiedlichen Realität schulischer Basisarbeit führt zur Hinwendung zu Utopien und fixen Ideologien. Was man von den Schülern erwarten kann und wie sie ticken, muss auch von der Basis und nicht nur von übergeordneten Institutionen entschieden werden.

Null-Toleranz bei Bagatellen?

Zurück zur Null-Toleranz: Vor dem Hintergrund der geschilderten Entwicklung wurde Null-Toleranz attraktiv. Um die Paradigmen des Bildungsstandes durchzusetzen, muss auf unangepasstes Verhalten *entschieden* reagiert werden. Störungen sind nicht mehr normal, sondern ein *Fehlverhalten*. In den Utopien des pädagogischen Diskurses gibt es den demotivierten, mühsamen, jedoch trotzdem wertvollen und vielleicht sogar intelligenten Schüler nicht. In Aggressionen, Unterrichtsstörungen, Provokationen wird der Ausdruck einer grundlegenden Störung gesehen – und nicht einer Persönlichkeitsvariante, die nicht in die Schule passt. Dass diese Entwicklung bereits weit fortgeschritten ist, sieht man in den Vorfällen, bei denen mit Null-Toleranz argumentiert und ein Time-Out beschlossen wird. Oft handelt es sich um Bagatellen: Ein Junge wird vom Unterricht suspendiert, weil er Kreide aus dem Fenster geworfen hat, ein anderer Schüler erhält die gelbe Karte und die Androhung eines Eintrags im Zeugnis, weil er eine App auf dem Computerbildschirm verschoben hat. Bei einem weiteren Eintrag droht ein Schulausschluss. In einer anderen Schule erteilte die Schulleitung eine Anzeige bei der Polizei, weil ein Schüler seine Lehrerin anschrie und verbal bedrohte. Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: In solchen Fällen ist eine dezidierte Reaktion auf das Verhalten des Schülers angebracht, doch die Strategie der Null-Toleranz ist oft kontraproduktiv. Es fehlt der Anreiz, sich mit dem Schüler auseinanderzusetzen. Die Null-Toleranz erlaubt der Schule zu reagieren, ohne die Hintergründe abzuklären und ohne eine 360-Grad-Analyse der möglichen Ursachen zu machen. Für die Galerie wird Härte markiert, effektiv lässt man sich nicht auf die Nöte, Ängste und Komplexe der jungen Menschen ein. Anpassung wird per Dekret beschlossen. Damit dies der betreffende Schüler begreift, wird er vom Klassenverband

ausgeschlossen. Offiziell wird Heterogenität geschätzt, doch bei Störungen wird normales Verhalten eingefordert. Vergessen wird, dass Normalität ein Konstrukt ist, das nicht in die Kinderwelt passt. Im abgehobenen Diskurs des pädagogischen Überbaus wird im Namen der Kompetenzen und des Begriffs des Könnens ein Verhalten eingefordert, das im Halbchaos schulischen Unterrichts nicht vorausgesetzt werden kann.

Scheitern gehört zum Unterrichten

Sich mit Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen, ist *Schwerst- arbeit*. Es handelt sich um Menschen in Entwicklung. Sie ringen mit Herausforderungen, die Erwachsene längst hinter sich haben, müssen ihre Motorik, ihre Sprache, ihre Sinne, ihr Denken und zudem eine eigene Identität entwickeln. Sie befinden sich auf einer Reise mit unbekanntem Ziel, unklaren Ressourcen und wenig Selbstkenntnissen. Ihre Entwicklung folgt nicht klaren Normen, sondern jedes Kind geht seinen eigenen Weg. Um diesen zu bewältigen, ohne abzustürzen, brauchen sie Erwachsene, die sich ihnen vertieft widmen, ihnen helfen, Erfahrungen einzuordnen, Misserfolge zu verarbeiten, Beziehungen aufzubauen, sich auszudrücken und sich selber zu entziffern. Kinder suchen Auseinandersetzungen. Regelbrüche gehören zu ihrer Entwicklung. Sie wagen Verbotenes, provozieren und brechen Tabus, um Neues zu erfahren und sich kennenzulernen. Anzunehmen, dass sie sich durch Androhung einer harten Konsequenz, wie bei Null-Toleranz, beeindrucken lassen, ist vor dem Hintergrund ihrer psychologischen Situation naiv. Es handelt sich um ein Konstrukt der Erwachsenenwelt. Die Konsequenzen ihres Verhaltens sind ihnen aufgrund ihres Entwicklungsstandes oder ihrer Orientierung an den Gleichaltrigen oft noch nicht bewusst. Wie ein Kind schlussendlich zu einem reifen, kompetenten und zufriedenen Erwachsenen wird, ist weder planbar noch organisierbar, sondern wie eine Meerfahrt bei Nacht. Ein Grossteil des Lernens geschieht nicht während des formalisierten und kontrollierten Unterrichts, sondern wird von den Schülern gestaltet. Sie wählen aus, was für sie wichtig ist; man will so «cool» reden wie eine Kollegin und übernimmt ihren Habitus oder lernt Rollbrettfahren, weil man sich mit einem Kollegen misst. Unterrichten ist darum keine Managementaufgabe, sondern ein *halbchaotischer Akt* voller Überraschungen. Er erfordert Kreativität, Flexibilität, Voraussicht, Frustrationstoleranz und vor allem psychologische Kenntnisse und viel Menschenliebe. Die Vorstellung, dass es sich bei Kindern grundsätzlich um lernwillige und neugierige Wesen handelt, wie in aktuellen Debatten des pädagogischen Überbaus behauptet wird, ist eine grobe Vereinfachung ihrer psychologischen Situation.

Als Lehrperson muss man sich ausserdem mit einer Vielfalt verschiedener Persönlichkeiten auseinandersetzen und versuchen, mit ihnen in Beziehung zu treten. Ist man mit einem mühsamen Schüler konfrontiert, so wünscht man sich vielleicht den Betreffenden auf den Mond. Der Beizug von Experten ist wichtig, doch die Schüler und Schülerinnen brauchen vor allem Lehrpersonen, an die sie sich binden und an denen sie sich orientieren können. Die Qualität der Beziehung ist wichtiger als das professionelle Know-how. Vergessen wird auch, dass es für junge Menschen leichter ist, im Rahmen einer Gruppe mit einem Erwachsenen eine Beziehung aufzubauen als im Einzelsetting. Durch die Gruppe fühlt sich der Jugendliche geschützt und der erwachsenen Person gegenüber weniger ausgeliefert. Die Vielzahl von Fachpersonen, denen viele Kinder in der Schule ausgesetzt sind, macht es für Kinder und Jugendliche schwieriger, sich mit der Schule zu identifizieren. Umgekehrt ist es für die betreffenden Erwachsenen schwieriger, eine vertiefte Beziehung zu den einzelnen Kindern oder der Klasse aufzubauen. Sie fühlen sich in der Folge mehr ihrem Fachdiskurs verpflichtet als dem Geschehen unter den Schülern. Es droht eine Verantwortungs- und Beziehungsdiffusion.

Zur Bedeutung des Fehlverhaltens von Schülern

Psychologisch geht es Schülern mit unangepasstem Verhalten oft um die Auslotung der *Unterweltdimensionen*, die Kinder und Jugendliche in ihrer Umgebung wahrnehmen. Sie realisieren, dass sich zwischen ihnen selbst und ihren Mitmenschen eine *Diskrepanz* auftut zwischen Intentionen und effektiven Handlungen (Guggenbühl, 2008). Die Motive, die vorgegeben werden, sind nicht immer jene, die ihn oder sie antreiben (Livingstone-Smith, 2004). Da wir unsere Schattenmotive verdrängen, haben wir grosse Mühe, Missgunst, Hass oder Eifersucht in uns anzuerkennen. Dieses Täuschungsmanöver bleibt Kindern nicht verborgen. Sie erkennen entsprechende Verhaltensweisen nicht nur in der Aussenwelt, sondern auch an sich selbst: als die Lust, einen Kollegen auszugrenzen, jemanden zu schlagen, zu schwindeln, etwas zu stehlen. Das Böse hat für Kinder eine hohe Attraktivität, weil sie selbst eine Haltung dazu entwickeln müssen. Das Ausloten der Grenzen des Fehlverhaltens sind ein Schritt auf dem Weg zu dieser Haltung. Kinder wollen nicht nur vom Schlimmen hören, sondern es zwischendurch auch an sich selbst erleben; in die Unterwelt abtauchen. Je nach Alter manifestiert sich dies auf unterschiedliche Weise. Bei Kindern zeigt sich dies oft in Form von Aggressionen, Frechheiten und Wildheit, bei Jugendlichen zudem durch übermässigem Alkohol- oder Drogenkonsum.

Moral kann den Kindern nicht verabreicht werden wie ein Medikament, sondern es braucht auch die Erfahrungen der eigenen Grenzen. Der tiefere Sinn dieser Exkursionen in die Unterwelt liegt in der *Schärfung des Bewusstseins für Recht und Unrecht*. Kinder müssen sich auch über sich selbst entsetzen können, damit sich in ihnen eine moralische Instanz aufbaut. Damit dies möglich ist, braucht es erwachsene Bezugspersonen, an denen sie sich orientieren können. Sie brauchen erwachsene Bezugspersonen, an die sie sich binden können, die nicht nur als Coach wirken, sondern sich über sie ärgern, aufregen und im Dialog bleiben, wenn sie etwas Falsches machen. Diese Auseinandersetzung zu führen, ist nicht nur die Aufgabe der Eltern, sondern auch der Schule. Es ist die Basis erzieherischer Arbeit. Null-Toleranz darf nur in Extremfällen eingesetzt werden, in der überwiegenden Mehrzahl der Vorfälle und Konflikte ist es Aufgabe der Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter, Heilpädagogen und Schulpsychologen, sich der Auseinandersetzung mit dem heranwachsenden Menschen zu stellen und die tieferen Zusammenhänge auszuloten. Bei Störungen ist eine unmittelbare, dezidierte Reaktion oft notwendig, doch vorher müssen auch die tiefere Bedeutung der Störung erforscht, der Beziehungsaspekt ausgelotet und Alternativen in Erwägung gezogen werden. Die Grundlage pädagogischer Arbeit muss die Psychologie der Kinder und Jugendlichen sein und nicht die Utopien des pädagogischen Diskurses.

3. Schlussfolgerung

Die Strategie der Null-Toleranz wurde zur Bekämpfung von Vandalismus und Gewalt im öffentlichen Raum entwickelt. In verwahrlosten öffentlichen Räumen war sie durchaus erfolgreich. Den Gesellschaftsmitgliedern wurde dadurch bewusst, dass im öffentlichen Raum nicht alles erlaubt ist und der Staat seine Gesetze durchsetzt. Auf den ersten Blick ist es plausibel, dass die Null-Toleranz-Strategie auch für Schulen interessant ist. Zu wenig beachtet wurde jedoch, dass Schulen nicht mit den öffentlichen Räumen vergleichbar sind. Im Gegensatz zu öffentlichen Räumen handelt es sich bereits um Disziplinierungsanstalten. Respekt vor Schulhausregeln, anständiges Verhalten und Strafen sind ein Thema. Es ist Aufgabe der *Lehrpersonen* die Auseinandersetzung über die Befolgung dieser Regeln zu führen. Über die Regeln und deren Durchsetzung sollten jedoch nicht unpersönliche Instanzen entscheiden, vielmehr sollten diese Entscheidungen von Menschen getroffen werden, die mit den jungen Menschen in einer Beziehung stehen und sie kennen. Das Nichtbeachten von Regeln, aggressives Verhalten und Tabubrüche sind im schulischen Kontext normal. Sie gehören zur Entwick-

lung. Kinder und Jugendliche brauchen Erwachsene, die im Rahmen einer Beziehung Gegenpositionen markieren, die Taten ablehnen, das Kind oder den Jugendlichen als einzigartigen Menschen jedoch akzeptieren. Null-Toleranz müssen Pädagogen gegenüber Taten und Fehlverhalten wie offene Gewalt und massive Drohungen demonstrieren. Sie darf jedoch nicht dazu führen, dass man sich durch die Anwendung von Null-Toleranz die oft mühsamen Auseinandersetzungen mit den Schülern über die Hintergründe und Konsequenzen des Fehlverhaltens erspart.

Im schulischen Kontext ist Null-Toleranz nicht eine Strategie, sondern eine Haltung, die man als Pädagoge und Mensch einnimmt, der mit den jungen Menschen in Beziehung steht. Im direkten Kontakt mit Kindern, die Codes und Normen verletzen, signalisiert man, dass das Verhalten oder die Tat nicht akzeptiert wird, man jedoch den Schüler oder die Schülerin als Menschen immer noch akzeptiert und die Beziehung nicht abbricht. Gegenüber der Tat gilt Null-Toleranz, über die Konsequenzen wird jedoch idealerweise im Rahmen der Beziehung zum Kind entschieden, nicht anhand eines starren Prozederes.

Beim Jungen im Eingangsbeispiel wäre es angebracht gewesen, dass die Lehrerin ihn zu sich zitiert und in einem ernsthaften Gespräch zuerst zu erfahren versucht hätte, was wirklich vorgefallen ist. Sie hätte den Jungen darauf hinweisen können, dass er vorsichtig mit solchen Aussagen sein müsse.

Literaturverzeichnis

- Allen, F. (2013). *Saving Normal*. New York: Harper Collins.
- American Psychiatric Association (2014). *Diagnostisches Manual Psychischer Störungen (DSM 5)*. Bern: Hogrefe.
- Diamond, J. (2005). *Collapse. How Societies Choose to Fail or Succeed*. London: Penguin.
- Ferguson, N. (2013). *The Great Degeneration: How Institutions Decay and Economies Die*. New York: Penguin.
- Frank, R. B. (1999). *Downfall – The End of the Imperial Japanese Empire*. London: Penguin.
- Guggenbühl, A. (2003). *Die PISA-Falle*. Freiburg i. B.: Herder.
- Guggenbühl, A. (2008). *Anleitung zum Mobbing*. Oberhofen: Zytlogge.
- Guggenbühl, A. (2015). *Die vergessene Klugheit. Wenn Normen uns am Denken hindern*. Bern: Hogrefe.
- Hasler, F. (2012). *Neuromythologie. Eine Streitschrift gegen die Deutungsmacht der Hirnforschung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Helmke, Andreas (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber: Klett/Kallmayer.
- Kelling, George L., und Coles, Catharine (1996). *Fixing Broken Windows: Restoring Order and Reducing Crime in Our Communities*. New York: Touchstone.

- Livingstone-Smith, D. (2004). *Why We Lie. The Evolutionary Roots of Deception and the Unconscious Mind*. New York: St. Martin Press.
- Mircea, E. (1994). *Schamanismus und archaische Ekstasetechnik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S.W. (1999). Systematic Social Observation of Public Spaces: A New Look at Disorder in Urban Neighborhoods. In: *American Journal of Sociology*, 105 (3), 603–651.
- Sowell, T. (2009). *Intellectuals and Society*. New York: Basic Books.
- Surowieki, J. (2004). *The Wisdom of Crowds*. New York: Double Day.
- Turchin, P. (2007). *War and Peace and War: The Rise and Fall of Empires*. New York: Penguin.
- Wilson, J. Q. (1982). *The Politics of Regulation*. New York: Basic Books.
- Zimring (2011). *The City that Became Safe: New York's Lessons for Urban Crime and Its Control*. Oxford: OUP.