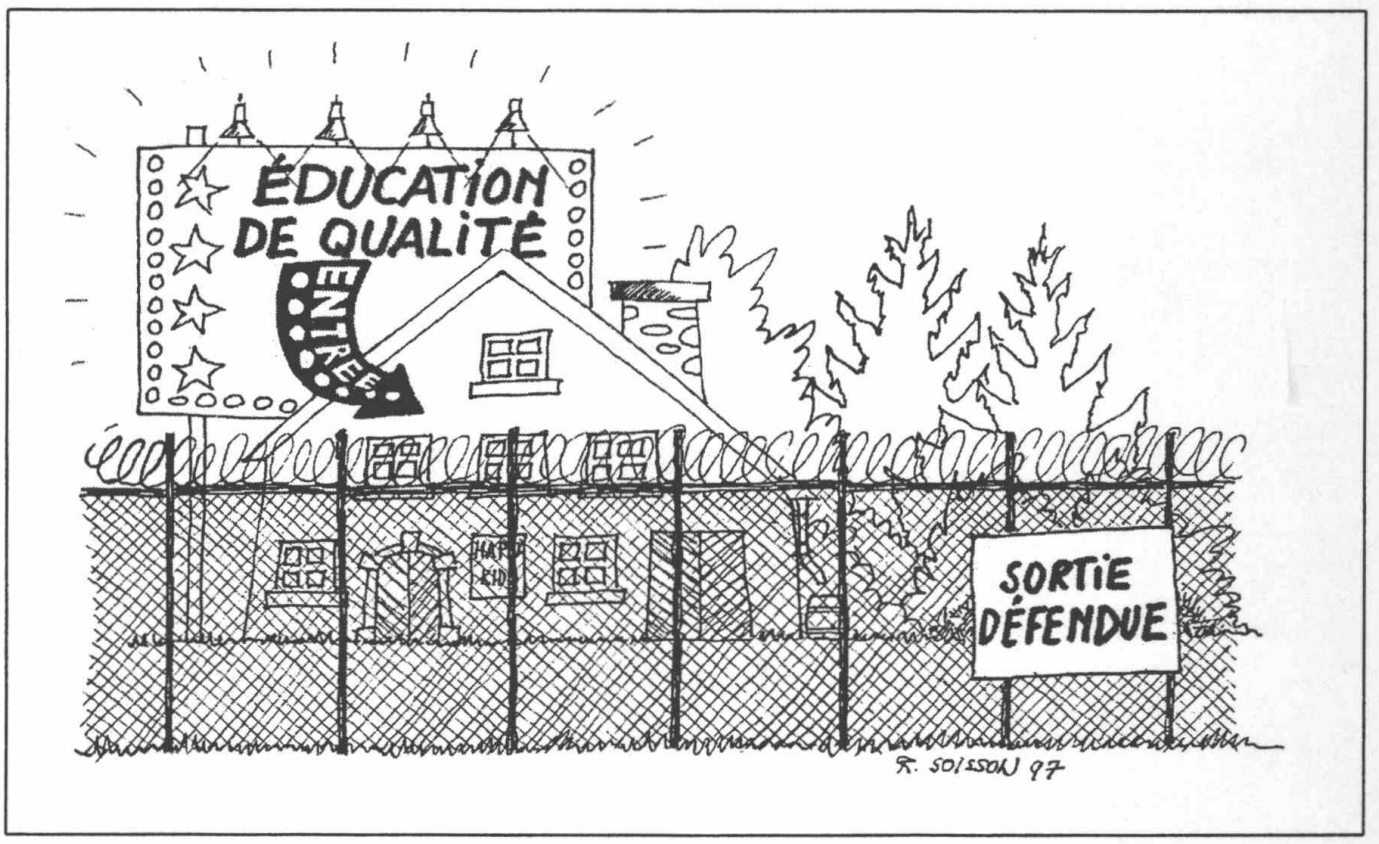
ance bulletin

N° 107 ; juin 2003



Inhalt

S. 3 Editorial
S. 5 Generalversammlung der ANCE
S. 7 Seminar « Enfance en détresse » vom 2/3. Juni 2003
S. 11 Susanne Hager-Blencke : Rechte von Kindern und Jugendlichen in erzieherischen Hilfen
S. 17 Kurt Singer: Von der Würde des Kindes in der Schule
S. 29 Die Rechte des Kindes in der Schule
S. 32 Klaus Wolf: Schwierige Jugendliche - ohnmächtige Erzieher? Machtprozesse zwischen Jugendlichen und Erwachsenen im Heim
S. 41 Towards a European Policy on Secure Accommodation for Children?
S. 43 Intégration scolaire des enfants handicapés: Une histoire sans fin
S. 44 Der Weg zur starken Familie – Ein Buch des Deutschen Kinderschutzbundes

Editeur : Association Nationale des Communautés Educatives (A.N.C.E.)
Section luxembourgeoise de la FICE
Boîte postale 255 ; L-4003 Esch-sur-Alzette – Fax : 57 33 70
Paraît 4 fois par an – tirage 400 exemplaires – Imprimé sur du papier recyclé

BULLETIN DE L'ANCE

Editeur: *Association Nationale des Communautés Educatives (A.N.C.E.)*
Boîte postale 255, L - 4003 ESCH-SUR-ALZETTE, Fax 57 33 70
Notre site web : www.ance.lu
Parution: *Au moins 4 x par année*

Abonnement: *Veuillez verser la somme de **15 €** à un des comptes suivants:*
CCPL: IBAN LU37 1111 0029 7767 0000
avec la mention: Abonnement bulletin ANCE
Pour tout renseignement complémentaire , veuillez vous adresser à:

Robert SOISSON, président
17, rue Mathias KOENER
L - 4174 ESCH-SUR-ALZETTE
Tél.: 57 03 68 (privé), 54 73 83 - 294/297 (bureau)
Fax.: 57 33 70 (privé) 54 73 83 - 639
e-mail: soisson.rob@vo.lu

Fernand LIEGEOIS, trésorier
91, rue Principale
L - 3770 TETANGE
Tél. et Fax: 56 57 36 (privé)
e-mail :liégeois@pt.lu

Paul DEMARET, secrétaire
70, Val des Aulnes
L - 3811 SCHIFFLANGE
Tél: 26 29 32 50 (Centre de Médiation)
Privé: 54 15 54
e-mail: paul.demaret@neacom.lu

- *L'ANCE a été constituée le 9 juin 1978. Elle est la section luxembourgeoise de la Fédération Internationale des Communautés Educatives (FICE) qui a été créée en 1948 sous les auspices de l'UNESCO. La FICE est la seule organisation internationale qui s'occupe des questions de l'éducation en dehors du milieu familial. Comme organisation non-gouvernementale, elle est représentée auprès de l'UNESCO, de l'UNICEF, de l'ECOSOC et du Conseil de l'EUROPE.*

- *L'ANCE regroupe une cinquantaine de membres actifs (Centres d'accueil, centres d'éducation différenciée, institutions spécialisées, associations de parents et de professionnels du secteur médico-psycho-pédagogique et social ainsi que 150 membres individuels. Les principaux objectifs de l'ANCE sont les suivants:*

1. *Défendre les droits des enfants, surtout des enfants les plus démunis*
2. *promouvoir la coopération et le dialogue entre les différentes professions du secteur médico-psycho-pédagogique et social*
3. *soutenir les communautés éducatives dans les actions et projets visant une amélioration des conditions de vie des enfants*
4. *promouvoir la formation continue des professionnels du secteur*
5. *mettre en oeuvre des programmes de loisirs et de vacances destinés aux enfants des communautés éducatives*
6. *collaborer aux efforts d'intégration scolaire, professionnelle et sociale des enfants défavorisés*
7. *publier régulièrement un bulletin*
8. *collaborer activement aux travaux de la FICE*
9. *favoriser les échanges internationaux à tous les niveaux de l'action éducative*

Editorial

Die letzte (Doppel) Nummer unseres Bulletins erschien im März 2002. In jener Nummer versprach ich, den Rückstand bei der Publikation unserer Zeitschrift aufzuholen. Dieses Versprechen konnte ich allerdings nicht einlösen und bitte dafür um Entschuldigung. Ein hartnäckiges Leiden, verbunden mit mehreren langen Krankenhausaufenthalten zwang mich, meine Prioritäten anders zu setzen. Dies wirft aber wiederum die Frage der Kontinuität der Arbeit innerhalb der ANCE auf. Die ANCE ist nicht die einzige FICE-Sektion, die **Nachwuchssorgen und Organisationsprobleme** hat. Besonders die ANCE-France kämpft schwer damit. Die Zeit der militanten Bewegungen im Bereich der erzieherischen Hilfen scheint vorbei. Das hängt vielleicht damit zusammen, dass die Pionierzeit in diesem Sektor der Vergangenheit angehört und sich eine Art Routine ohne Höhepunkte bei der Bewältigung der Alltagsprobleme ausbreitet.

Ich bin froh, dass sich auf unserer letzten **Generalversammlung** zwei neue Mitglieder in unsern Vorstand gemeldet haben und zwar Danielle Lellinger und Charel Schmidt, beide Lehrbeauftragte am IEES. Sie sind beide herzlich willkommen und ich hoffe, dass sie etwas zur Belebung der **Theoriediskussion** in diesem Land beitragen werden. Die Theoriediskussion im Bereich der sozialen Arbeit in der Großregion war nämlich Gegenstand eines Seminars der Universität Trier, das im Juni und im November 2002 stattfand. Als Teilnehmer wurde ich gebeten, einen Artikel zu Stand der Theoriediskussion in Luxemburg zu schreiben. Dabei kam ich zu der Überzeugung, dass der einzige Ort, wo eine solche Diskussion seit mehr als 20 Jahren geführt wird, dieses Bulletin ist. Ein Grund mehr also, es nicht eingehen zu lassen.

Die Notwendigkeit einer solchen Diskussion wurde wiederum deutlich bei dem Seminar „**Jeunesse en détresse**“, welches das Familienministerium mit der ADCA Anfang Juni in Mersch resp. Luxemburg organisierte. Ich versuche in dieser Nummer einen kurzen Bericht anhand meiner Unterlagen zu erstellen.

Der Inhalt dieser Nummer ist bunt gemischt und berührt einige Bereiche, die zu unseren Dauerbrennern gehören: Kinderrechte im Heim und in der Schule.

Da ist zunächst der Artikel von **Susanne Hager-Blencke**: **Rechte von Kindern und Jugendlichen in erzieherischen Hilfen**. Im Artikel geht sie ein auf gegensätzliche, ja unvereinbare Aspekte einer Kinderrechts- und einer Kinderschutzpolitik. Erzieherische Hilfen sollten als soziale Dienstleistung definiert werden, in denen Kinder selbstverständlich an Entscheidungsprozessen beteiligt werden sollten und zu denen sie auch freien Zugang haben sollten, wenn Konflikte in der Familie nicht mehr zu lösen sind. Der Artikel stammt aus dem „Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa“, herausgegeben von Herbert Colla u.a., das in keiner Heimbibliothek fehlen sollte.

Im September 2001 hatten wir auf Kirchberg einen Kongress über Kinderrechte in der Schule organisiert. Eine Publikation der Kongressreferate steht noch aus, aber das Hauptreferat von **Kurt Singer: Von der Würde des Kindes in der Schule** möchten wir hier vorab drucken. Im Anschluss dazu die **internationale Erklärung zu den Rechten des Kindes in der Schule**, die auf der Abschlussveranstaltung dieses Kongresses verabschiedet wurde.

Ende September 2002 feierten die **„Frënn vun de Staatleche Kannerheemer“** ihr 25järiges Bestehen und auch das 50jährige Bestehen der „Maison Nic Biever“. Eingeladen war **Prof. Klaus Wolf**, der ein sehr interessantes Referat über „Macht und Ohnmacht im Heim“ hielt. Wir publizieren in dieser Nummer ein Referat, das die Konferenz in großen Zügen wiedergibt und das Klaus Wolf in der Zeitschrift „Jugendhilfe“ 38 3/2000 veröffent-

lichte: **„Schwierige Jugendliche – ohnmächtige Erzieher? Machtprozesse zwischen Jugendlichen und Erwachsenen im Heim.“** René Schmit stellte mir diese Unterlagen freundlicherweise zur Verfügung!

Robert Soisson

Nicht vergessen:

Die Mitgliederbeiträge für 2003 sind wieder fällig: 15€ für Einzelmitglieder und 80 € für Einrichtungen. Überweisungen auf das CCP der ANCE:
IBAN LU37 1111 0029 7767 0000

● **Schifflange**

Le Quotidien 21.09.02

Cinquante ans d'aide à l'enfance

Marie-Josée Jacobs a participé à l'anniversaire des 50 ans de la maison Nic Biewer.

La ministre de la Famille, de la Solidarité sociale et de la Jeunesse Marie-Josée Jacobs a assisté à une cérémonie pour fêter les 50 ans de la maison de l'État pour enfant Nic Biewer et plus généralement pour souligner le travail des trois autres structures basées à Schifflange et à Dudelange.

En présence de Nelly Stein, bourgmestre de Schifflange et de représentants de la commune de Dudelange, le président de l'association des amis des maisons d'enfants Carlo Schergen et le psychologue René Schmitt ont tous deux mis en avant le travail effectué par les équipes pédagogiques pour aider ces jeunes qui sont parfois dans une situation familiale pénible. Depuis une vingtaine d'années, l'approche de cette aide vers l'enfant à fortement évoluée. Comme l'a expliqué Klaus Wolf, docteur en sciences pédagogiques. Depuis une vingtaine d'années, les professionnels de ces maisons d'aide à l'enfance tentent d'insérer les familles dans le processus d'un rétablissement à la normale de la bulle familiale. Les parents sont ainsi également épaulés. Auparavant, la politique de ces structures consistait à enlever l'enfant à ses parents. Le temps du placement devient également pour les enfants ou adolescents de plus en plus court. 50 % restent moins de trois ans dans ces structures de l'État. En moyenne, entre 70 et 75 % partent des maisons avant quatre années de présence. Actuellement, comme l'explique une des membres de la maison Nic Biewer, la problématique réside en la perception par l'enfant de l'autorité... entre celle de l'éducateur et des parents. C'est cette limite qu'il faut trouver pour rétablir des liens familiaux dits «normaux».

La ministre de la Jeunesse, présente pour cet anniversaire.

Rapport d'activité du président pour l'année 2002 présenté lors de l'Assemblée Générale de l'ANCE du 28 mai 2003 au Kannerheem à Itzig

Pendant l'année 2002, l'ANCE a entre autres :

- publié deux bulletins (1 numéro double et un envoi sur les droits de 'enfant dans les institutions avec un bulletin de la FICE suisse)
- Entretenu son site sur Internet : www.ance.lu
- participé aux travaux du comité ad hoc sur les droits de l'enfant

*Notons que ce comité n'avait pas de réunions en l'an 2002 du au fait que le ministère a préparé la formation du **Ombuds-Comité pour les droits de l'enfant.** La loi instaurant ce comité a été voté en fin d'année par la chambre des députés. Le président de l'ANCE a été désigné comme vice-président du nouveau comité dont la présidente est Marie Anne Rodesch-Hengesch.*

- animé les travaux de la "Coalition Nationale pour les Droits de l'Enfant"

*Notons également qu'il n'y avait pas de réunions de la Coalition Nationale en 2002. Le président de l'ANCE a néanmoins continué de représenter la Coalition dans le **Conseil National des Programmes (CNP)** qui avait organisé une grande conférence internationale à Mondorf intitulée Médiamorphose. Cette conférence débutait avec une table ronde à laquelle participaient entre autres le premier ministre M. Jean-Claude Juncker et Sabine Christiansen. Le président de l'ANCE a animé un séminaire sur l'éducation aux médias et a proposé l'organisation en 2003 d'un séminaire portant uniquement sur ce thème. Ensemble avec la secrétaire du CNP, le président a participé à la réunion annuelle de l'EPRA (European Platform of Regulatory Authorities) à Ljubljana en Slovénie. Ensemble avec le bureau élargi du CNP, le président a préparé le séminaire Médiamprphose 2 consacré à l'éducation aux médias.*

- participé à des tables rondes organisées par différentes organisations et le Ministère de la Famille autour de thèmes concernant les droits de l'enfant, l'enfance en détresse, l'école etc.
- a continué sa collaboration au groupe « Résolux » en vue de la publication de la 8e édition du guide en juin 2002
- a continué sa collaboration dans le cadre d'un réseau international francophone visant à développer des perspectives pour l'enfance sur la base du texte « Plaidoyer pour les enfants », en participant au de Bruxelles en avril 2002.
- Participé à la visite de la délégation luxembourgeoise au Sommet Mondial des Enfants à New York en Mai 2002
- Continué à représenter le Luxembourg dans les réseaux internationaux EURONET et European Forum for Child Welfare (EFCW)
- Collaboré au livre qui a été publié en mars 2001 sur le congrès sur la délinquance juvénile à Luxembourg-Kirchberg du 30 novembre au 1er décembre 2000

*Notons encore que le président de l'ANCE a été admis comme administrateur à la **Fondation Prince Henri Princesse Maria Teresa** et qu'il a été impliqué activement dans l'étude d'un projet d'une maison de ressources pour enfants ayant des difficultés d'apprentissage graves (visites d'écoles et institutions à Luxembourg, à Trèves et à Forrières en Belgique).*

Au niveau de la FICE, de la FICE-Europe et sur le plan international, j'ai participé aux activités suivantes :

- Participation à une réunion du comité chargé de préparer le congrès de la FICE à Berlin en février 2002
- Participation au Conseil Fédéral de la FICE à Budapest en avril 2002
- Réunion du Comité de FICE-Europe à Perlé (Luxembourg) en août 2002
- Participation active au Congrès International de la FICE à Berlin : « Dans la jungle des villes » avec 800 participants. Pour la préparation de ce congrès, le président avait assisté à trois réunions à Berlin et avait modéré le débat lors de la session de clôture.
- Organisation d'un séminaire sur le « Fundraising » au Siège du « European Foundation Centre » à Bruxelles en novembre

Mes problèmes de santé s'étant aggravés j'ai du renoncer de participer à de nombreux évènements à partir du mois de mai. Jusqu'à ce jour, j'ai été hospitalisé à trois reprises pour

des périodes assez longues (3-4 semaines) ce qui a eu des répercussions sur le travail de l'ANCE et même de la FICE.

Ces activités étaient possibles en partie grâce au subside accordé par le ministère pour financer ma décharge en accord avec l'administration communale de la ville d'Esch-sur-Alzette.

En 2003, l'ANCE espère pouvoir continuer ses activités, notamment:

- la participation dans la coalition nationale pour les droits de l'enfant et du Conseil National des Programmes

  Projet principal : Organisation du séminaire Médiamorphose 2 à Luxembourg-Kirchberg en mars 2003

- la collaboration aux activités du ministère de la Famille
- la publication de bulletins
- développement du site Internet
- l'organisation de conférences, séminaires et voyages d'études
- la participation dans le programme d'échanges professionnels et le programme de formation continue de la FICE/FICE-Europe etc.

  Le prochain conseil Fédéral de la FICE aura lieu en septembre au Danemark
  En novembre aura lieu en Ecosse une conférence sur les unités de sécurité pour jeunes délinquants
  En novembre aura lieu également à Mayence une conférence européenne sur les maisons d'enfant à caractère social organisé par les universités de Mayence, Coblence et Trèves et la section allemande de la FICE

- la participation dans l'initiative « Manifeste pour les enfants »
- la participation dans la mise à jour du guide des droits et devoirs des jeunes à publier par le Centre de Médiation.

Robert SOISSON
Président de l'ANCE

Vereinigung bereitet internationalen Tag des Kindes am 20. September in Esch/Alzette vor LW 5.6.03

Aus der Generalversammlung der „Association nationale des communautés éducatives"

Kürzlich trafen sich die Mitglieder der „Association nationale des communautés éducatives" (Ance) zur Jahreshauptversammlung in Itzig. Präsident Robert Soisson begrüßte die Mitglieder und erläuterte die im vergangenen Jahr erfolgten Aktivitäten der Vereinigung sowie die zukünftigen Projekte. Robert Soisson wurde zur Mitarbeit im Ombudskomitee für Kinderrechte vorgeschlagen, in dem er das Amt des Vizepräsidenten bekleiden wird. Des Weiteren streben die sozialpädagogischen Vereine des Landes eine „Coalition nationale pour les droits des enfants" an; hier übernahm der Präsident der Ance eine Feder führende Rolle. Die Publikation der Sozialpädagogen, das Ance-Bulletin, erschien dreimal, mit thematischen Dossiers zur Jugenddelinquenz, zu Jugend und Behinderung und über Kinderrechte. Für den 20. September dieses Jahr ist in Esch/Alzette ein großes Volksfest geplant unter dem Stichwort des internationalen Tages des Kindes, mit der Teilnahme weiterer Einrichtungen und Vereine. Im Zusammenhang mit ihrer Mitgliedschaft in der Fice, dem europäischen Dachverband, kündigte Robert Soisson eine Konferenz im November in Schottland an. Schwerpunkt wird die sozialpädagogische Betreuung von jugendlichen Straftätern sein. Besonders hob er hervor, dass durch die Vermittlung von Euronet – einem sozialpädagogischen Netzwerk schwe- discher Herkunft – die Debatte der Kinderrechte in den europäischen Verfassungskonvent eingebracht worden ist.

Man arbeite auch weiterhin daran, die Internetseiten auf www.ance.lu attraktiver und interessanter zu gestalten. Der Kassenbericht vom Kassierer Fernand Liegeois wies hohe Aufwendungen im vergangenen Vereinsjahr auf. Fernand Liegeois wurde für seine korrekte Buchführung von den Revisoren bestätigt und anschließend von der Versammlung entlastet.

Zur statutarischen Erneuerung des Vorstandes wurden zwei neue Kandidaturen vorgeschlagen, die in der Sitzung bestätigt wurden. Der Vorstand der Ance setzt sich zusammen aus Präsident Robert Soisson, Sekretär Paul Demaret, Kassierer Fernand Liegeois und den Beisitzenden Monique Liegeois, Edith Olk, Jean Pirsch, Marie Santini, Aline Soisson, Mathilde Tousch, Jean-Marie Wagner, Raymond Ceccotte, Jean Giwer, Danielle Lellinger und Charles Schmit.

TM

Enfance en détresse

Défis, Interpellations, Perspectives

Tagungsbericht von Robert Soisson

So hieβ die Tagung, welche das Familienministerium zusammen mit der ADCA (Association des Directeurs des Centres d'Accueil) am Montag, den 2. und am Dienstag den 3. Juni 2003 in Mersch (Kannerduerf) resp. Luxemburg (Konviktsgaard) organisiert hatte. Anwesend waren ca. 40 Personen, meist Heimleiter aber auch einige Fachleute, die nicht direkt im Heimwesen beschäftigt sind.

Nach einer engagierten und interessanten Einleitung von Michel Krier (Direktor Kannerland) verteilten sich die Teilnehmer in drei Arbeitsgruppen, die alle das gleiche Thema diskutieren sollten. Am Dienstag wurden die Berichte aus den Arbeitsgruppen vorgetragen und nach einem kurzen Rundtischgespräch zog die Familienministerin Marie-Josée Jacobs die Schlussfolgerungen aus dem Gesagten. Geleitet wurde die Tagung von Claude Vandivinit vom Familienministerium.

Ich werde hier nicht auf die einzelnen Beiträge eingehen sondern versuchen, die aus meiner Sicht wichtigsten Schlussfolgerungen aus dieser Tagung zu ziehen.

Die Tagung war dringend notwendig

Hierüber herrschte Einigkeit. Es scheint als ob die Heimerziehung in einer Krise stecke. Bei einer relativ hohen Zahl von Heimplätzen sind trotzdem noch ca. 80 „schwierige" Kinder im Ausland untergebracht und bei der CNAP (Commission d'Arbitrage en Matière de Placement) stehen permanent ca. 60 Kinder auf der Warteliste, oft Geschwister oder „schwierige" Fälle. Die FADEP (Foyers d'Accueil et de Dépannage) sind oft überbelegt und verschiedene Kinder verbringen statt der vorgesehenen drei Monate bis zu einem Jahr in diesen Einrichtungen. Auch die Schulinternate bekommen immer mehr Kinder, die eigentlich in ein Kinderheim platziert werden sollten. Engpässe gibt es laut der Aussage einer Arbeitsgruppe im bereich der Kleinkinder, der Fadeps und der jungen Erwachsenen (18-25 Jahre).

Die Schaffung von 100 neuen Heimplätzen würde das Problem also nur vorübergehend lösen! Das Angebot schafft in diesem Fall die Nachfrage.

Wie kommt ein Kind ins Heim?

Viele Teilnehmer äußerten ihre Unzufriedenheit mit der Heimeinweisungsprozedur. Obschon hier niemand präzise Vorschläge machen konnte, liegt die Lösung irgendwo zwischen dem alten CIEP (Centre d'Information et de Placement) und der CNAP. Das neue Gremium sollte aus erfahrenen Mitgliedern bestehen, die nur für begrenzte Zeit im Amt bleiben und jeden einzelnen Fall unter die Lupe nehmen sollten.

Wieder wurde die Rolle der Jugendgerichte in Frage gestellt. Viele Fälle bräuchten überhaupt nicht über das Jugendgericht abgewickelt werden.

Einige Teilnehmer forderten ein neues Jugendhilfegesetz, das auch die Einweisungsprozedur regelt, wie z.B. das Kinder- und Jugendhilfegesetz in Deutschland oder das „décrèt dâide à la jeunesse" in Belgien, das vorsieht, dass alle Heimeinweisungen vom regionalen „délégué d'aide à la jeunesse" bearbeitet werden, der in Einzelfällen die Akte an ein Jugendgericht weiterreichen kann.

Geld- und Personalmangel

Viele Heimleiter klagten über Geld- und Personalmangel. Besonders wenn Kinder mit Verhaltensstörungen in der Gruppe sind würde der Personalschlüssel den Anforderungen nicht gerecht. Ausfälle durch Krankheit und Schwangerschaft würden nur ungenügend kompensiert. Es fehle an Geld für gezielte therapeutische Maβnahmen durch externe Spezialisten,

es gäbe praktisch kein Geld für Weiterbildung und den Erwerb von Zusatzqualifikationen. Drei Viertel aller Aktivitäten im Heim hätten nichts mit Pädagogik zu tun, viele Erzieher fühlten sich unterfordert. Ein starrer Personalschlüssel verhindere, dass Erzieher dort eingesetzt werden, wo sie tatsächlich gebraucht werden. Paradoxal sei es, dass gerade in solchen Einrichtungen wie Dreiborn und Schrassig chronischer Personalmangel herrsche und es schwierig sei, die am besten ausgebildeten und motivierten Erzieher gerade in diese Häuser zu orientieren.

Diese für einen Außenstehenden schwer nachvollziehbaren Argumente könnten vielleicht auf gravierende organisatorische Mängel hindeuten. Die hohen Kosten unseres Heimwesens sind ja zum größten Teil durch die im Vergleich zum Ausland doppelt so hohen Lohnkosten verursacht. Dies wäre ein Grund mehr, es sich dreimal zu überlegen, neue Plätze zu schaffen. Vielmehr wäre es angebracht, zu überlegen, wie die vorhandenen Mittel besser eingesetzt werden.

Spezialisierung, ja oder nein?

Der Ruf nach Spezialisierung lief wie ein roter Faden durch die ganze Tagung. Die Kinder in den Heimen hätten immer schwerwiegendere Verhaltensstörungen und die klassischen Heimgruppen könnten hier keine adäquate Hilfe anbieten. Die „anderen" Kinder in den Gruppen würden unter der Präsenz dieser Kinder leiden. Die Ausbildung am IEES würde die Erzieher nicht in die Lage versetzen, mit solchen Kinder fachgerecht umzugehen. Spezialisierte Einrichtungen wären notwendig um diese Situation in den Griff zu bekommen. Einige Teilnehmer machten aber auch auf die Gefahren einer Spezialisierung, besonders in dem kleinen Luxemburg aufmerksam. Nach langem Zögern wird jetzt eine jugendpsychiatrische Abteilung in einem Spital eingerichtet. Auch einige Betten in einer geschlossenen Jugendpsychiatrie sollen geschaffen werden.

In Deutschland hat sich erwiesen, dass die Spezialisierung in eine Sackgasse führen kann: Weil die besonders schwierigen Kinder meistens in mehreren Bereichen ihrer Persönlichkeit gestört sind, werden sie von einer Einrichtung in eine andere gereicht und so baut sich ihre Heimkarriere auf. Spezialisierte Hilfe soll weiterhin ambulant erfolgen, dadurch dass die Heime ein großzügiges Budget für therapeutische Unterstützung bekommen. Hier wäre eine Klärung des Bedarfs notwendig. Was aber fehlt in Luxemburg, ist eine größere Einrichtung (mehr als 20 Plätze), die Kinder auch zeitweise schulisch betreuen kann. Leider sind Kinder, deren Situation sowohl zuhause als auch in der Schule untragbar geworden ist keine Seltenheit und sie müssen meistens im Ausland untergebracht werden.

Qualitätsaspekte

Die Frage nach der Qualität der erzieherischen Arbeit in den Heimen wurde ebenfalls mehrmals andiskutiert. Alles deutet darauf hin, dass die Heimleiter in dieser Hinsicht nicht zufrieden sind. Eine schlechte Grundausbildung, wenig Gelegenheit zur Weiterbildung, häufiger Personalwechsel, Erzieher mit Persönlichkeitsproblemen, Unzufriedenheit am Arbeitsplatz, burn-out Syndrom, keine Qualitätskontrolle, keine Supervision, mangelnde Nachbetreuung, das sind einige Feststellungen, die in diesem Zusammenhang gemacht wurden. Mehrmals wurde die Notwendigkeit einer umfassenden Audit-Studie hervorgehoben, die das ganze System der erzieherischen Hilfen in Luxemburg evaluieren sollte. Sogar im Einzelfall sollten die Erziehungsmaßnahmen beständig auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden, und zwar in regelmäßigen und kurzen Abständen. Aber auch ganze Einrichtungen müssten periodisch auf den Prüfstand um zu verhindern, dass Mittelmäßigkeit zur Norm wird.

Kinderrechte in der Heimerziehung

Dieses Thema wurde von Michel Krier eingangs erwähnt, wurde aber später nicht mehr aufgegriffen. Die regelmäßige Überprüfung der Einweisungsmaßnahme wäre allerdings schon ein Schritt in die gute Richtung. Eine Arbeitgruppe forderte eine Mediationsstruktur, die strittige Fragen klären könnte. In Zusammenhang mit dem

Kinderschutzgedanken wurde die Frage aufgeworfen, wer eigentlich die Verantwortung trage, wenn ein Kind wegen Platzmangels in einer schwierigen familiären Situation ausharren muss.

Zu diesem Thema brachten wir im ANCE-bulletin bereits mehrmals Beiträge, sieha auch in dieser Nummer den Beitrag von Susanne Hager-Blencke.

Familienerhaltende Maßnahmen

Zwei Arbeitsgruppen erwähnten familienerhaltende Maßnahmen als Alternative zur Heimeinweisung. Verschiedene Einrichtungen würden ein entsprechendes Angebot vorlegen.

Angesichts des Rechtes des Kindes auf seine Familie wurde dieses Thema auch nur ungenügend beachtet. Hier herrscht noch große Konzeptlosigkeit. Inzwischen liegen in Deutschland Studien vor, welche die Wirksamkeit dieser Maßnahmen, besonders der Kurzzeitinterventionen, stark relativieren.

Imagepflege

Das Bild des Heims in der Öffentlichkeit ist anscheinend immer noch ein Problem. Viele Eltern drohen ihren Kindern immer noch mit einer Heimeinweisung für den Fall dass sie nicht gehorchen. Es gelte aber, das Heim als Entwicklungschance für das Kind darzustellen.

Schule

Von vielen Teilnehmern wurde die in mehreren Hinsichten negative Rolle der Schule hervorgehoben. Probleme, die zur Heimeinweisung führten entstünden in vielen Fällen erst in der Schule. Die Lehrer sollten mehr Toleranz gegenüber verhaltenschwierigen Kindern zeigen. Mit einer Heimeinweisung verlagere sich das Problem nur, da das Kind auch in der Ortschaft in der das Heim liegt, die öffentliche Schule besuchen muss. Vielfach würde der Ruf nach Heimschulen wieder laut.

Ich bin seit langem der Meinung, dass es in Luxemburg mindestens eine Einrichtung geben soll, die eine durchgehende Betreuung von Kindern erlaubt, deren Situation total verfahren ist. Diese Kinder brauchen einen Ort, in dem sie Distanz sowohl zum Elternhaus als auch zur Schule gewinnen können. Diese Kinder wurden bisher vor allem ins Ausland platziert.

Aus- und Weiterbildung

In diesem Bereich herrscht allgemein Unzufriedenheit, es wurden aber keine konkreten Vorschläge auf den Tisch gelegt, wie in welche Richtung sich diese Situation ändern sollte.

Besonders im Hinblick auf die Schaffung einer sozialwissenschaftlichen Fakultät an der Universität Luxemburg, wäre es angebracht, hier Vorstellungen zu entwickeln, wie die Ausbildung an einer solchen Hochschule aussehen sollte, damit nicht wieder alter Wein in neuen Schläuchen verkauft werden wird.

Autorité Parentale

Der Umgang mit der elterlichen Erziehungsgewalt in Luxemburg ist seit Jahrzehnten ein echter Skandal, der die elementaren Rechte von Eltern und Kindern missachtet. Obschon auch hier die Abgeordnetenkammer in einer Entschließung die Abschaffung oder Abänderung des § 11 unseres Jugendschutzgesetzes gefordert hat wurde nichts unternommen. Die Position der Heimleiter in dieser Frage scheint ambivalent. In unseren Nachbarländern wird anders mit diesem Problem umgegangen und wir könnten uns dort inspirieren, meinte der Vertreter des Familienministeriums.

Statistiken

Die Forderung nach externer Evaluation und Qualitätskontrollen setzt verlässliches Zahlenmaterial voraus, auf das sich Analysen basieren können. Mehrfach wurde bedauert, dass dieses Zahlenmaterial nicht existiert.

Jugendgericht

Die anwesende Jugendrichterin gab sich offen für die Probleme des Heimsektors. Sie bedauerte, dass das Jugendgericht so

viele Kinder aus Mangel an Alternativen platzieren muss. Es gäbe immer Eltern, die ihre Kinder nicht haben wollten, mehr Heimplätze wären deshalb notwendig. Es gäbe auch nicht genug Plätze in Pflegefamilien.

Durch ein neues Jugendhilfegesetz könnte das Jugendgericht wirksam entlastet werden. Viele Fälle landen beim Jugendgericht, obwohl Sozialhilfeeinrichtungen hier Entscheidungen treffen könnten.

Kinder- und Jugendpsychiatrie

Die Psychiatrie arbeite schon immer multidisziplinär, so der Direktor des staatlichen neuropsychiatrischen Hospitals. Die neuere Forschung zeige, dass viele Verhaltensauffälligkeiten eine medizinisch beschreibbare Ursache haben. Die Frage sei, ob diese Störungen stationär oder ambulant behandelt werden sollen. Ein neues Projekt ist die Schaffung von 12 Betten in einer Jugendpsychiatrie. Auch eine geschlossene jugendpsychiatrische Abteilung soll geschaffen werden. Auch in der Psychiatrie stelle sich die Frage der Qualitätskontrolle.

Schlussfolgerungen

Mill Majerus und Marie-Josés Jacobs zogen die Schlussfolgerungen aus der Tagung. Mill Majerus ging auf verschiedene Dilemmas der Heimerziehung ein, denen sie sich nicht entziehen kann: Ist die Erziehung im Heim besser als in der Familie? Welche Wirkungen hat Heimerziehung? Sind mehr Plätze die richtige Antwort auf die Probleme im Sektor? Wie wird mit den Ressourcen umgegangen? Wie gut ist die Aus- und Weiterbildung? Brauchen wir Spezialisierung, Heimschulen? Sicher sei, dass Heimerziehung die Zusammenarbeit mit ihren Nachbarn Schule, Justiz und Medizin vertiefen sollte. Eine Evaluation wäre notwendig, innerhalb der Gruppen müsste differenzierter gearbeitet werden. Er begrüßte die Elternschule der Stiftung Kannerschlass als Antwort auf die Unsicherheit der Eltern in Erziehungsfragen. Ohne Stellung zu beziehen streifte er auch die Problematik des Jugendschutzgesetzes, der „Centres socio-éducatifs" und der Entjudiziarisierung. Er begrüßte die Idee einer Planungsgruppe.

Marie-Josée Jacobs bezweifelte, ob mehr finanzielle Mittel für die erzieherischen Hilfen bereitgestellt werden könnten. Sie befürwortete eine Evaluation der verschiedenen Interventionsmöglichkeiten. Luxemburgs Heimwesen würde von internationalen Organisationen kritisiert und müsse reformiert werden. Wir bräuchten eine zuverlässige Datenbank und einen Zeitplan für die Umsetzung der wichtigsten Reformen. Ein differenziertes Angebot müsse auch gut koordiniert werden. Die Kinderrechte müssten besser respektiert werden, besonders das Recht des Kindes auf seine Familie. Die Möglichkeiten einer Platzierung im erweiterten Familienkreis müssten besser ausgeschöpft werden. Unser Umgang mit der Erziehungsgewalt der Eltern gefällt ihr auch nicht, wir sollten uns am Ausland inspirieren. Weiterbildungsangebote müssten ausgeweitet und dem burn-out vorgebeugt werden. Es müssten neue Stellen, besonders für Kleinkinder, geschaffen werden. Risikokinder sollten präventiv in Kindertagesstätten untergebracht werden. Falls die Rolle der CNAP geändert werde solle man aufpassen, dass daraus keine permanente Einrichtung werde, sondern dass sie nach einem Rotationsprinzip funktioniere.

Es wurden also eine ganze Menge guter Ideen auf dieser Tagung entwickelt. Es gilt nun, diese Ideen umzusetzen. Die wichtigste Idee ist meiner Meinung nach die Schaffung einer Planungsgruppe, die innerhalb einer kurzen Frist einen Reformplan vorlegen kann. Heimerziehung muss definiert werden als ein Element in einem Spektrum von erzieherischen Hilfen, die untereinander koordiniert werden müssen. Dazu bedarf es meiner Meinung nach eines gesetzlichen Rahmens, der die Grundlagen für die zukünftige Entwicklung neu gestaltet.

Susanne Hager-Blencke

Rechte von Kindern und Jugendlichen in erzieherischen Hilfen

1. Stand der Diskussion um die Rechte des Kindes

Seit Ende der achtziger Jahre sind die Rechte von Kindern vermehrt Gegenstand öffentlicher Debatten und politischer Bemühungen. Internationale Aufmerksamkeit erlangte vor allem die Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte des Kindes im Jahre 1989, deren Ratifizierung für die Vertragsstaaten eine kritische Bilanzierung des innerstaatlichen Rechts mit Blick auf die in der Konvention festgelegten Rechte des Kindes zur Folge hatte. In Deutschland traf die Kinderrechtskonvention auf die Debatten zur gesetzlichen Neuregelung der Kinder- und Jugendhilfe und auf eine Reihe kinderpolitischer Maßnahmen, die die Stärkung der politischen Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen zum Ziele hatten: die Berufung der Kinderkommission im deutschen Bundestag im Jahre 1988 stand am Anfang einer bis heute anhaltenden Entwicklung, in deren Verlauf auf Länderebene und in den Kommunen verschiedene Modelle der Zusammenarbeit von Ausschüssen, Kinderbeauftragten, Kinderanwälten und Kinderbüros entstanden sind. Kommunal installierte Kinderverträglichkeitsprüfungen, die insbesondere auf Verkehrs-, Bebauungs- und Wohnbauplanung Anwendung finden sollten, stellten einen weiteren Versuch dar, Kinderinteressen in politischen Verfahren stärker zu berücksichtigen.

Weit weniger Erfolg konnten und können bislang solche Initiativen verbuchen, die weiterreichendere Forderungen stellen. Schon seit einigen Jahren betreibt etwa der Verein »Freundschaft mit Kindern« in Münster eine bundesweite Unterschriftenaktion zum Wahlrecht und zur Wählbarkeit für Kinder, also für eine völlige Aufhebung der Altersgrenze. Dieses Anliegen vertrat auch eine Berliner Kinderrechtsgruppe im August 1995 vor dem Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe. Die Ablehnung der Verfassungsbeschwerde aus formalen Gründen verhinderte indes eine inhaltliche Auseinandersetzung des Verfassungsgerichts mit der Thematik (die Ablehnung erfolgte wegen Fristüberschreitung, da Beschwerden vor dem BVerfG. gegen Gesetze nur innerhalb eines Jahres nach deren Verkündung zulässig sind).

Solche Beispiele sind Ausdruck einer verstärkten Debatte über die Rechte von Kindern und Jugendlichen, sie wirken aber wiederum forcierend auf die theoretische und gesellschaftspolitische Diskussion um den spezifischen Status von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft.

Die UN-Kinderrechtskonvention formuliert die Sicherstellung eines besonderen kindlichen Status als Rechte des Kindes, die jedem Kind aufgrund seiner besonderen Entwicklungssituation zukommen. Zuvorderst handelt es sich dabei um das Recht auf materielle Versorgung und damit die Freistellung von der Erwerbsarbeit, das Recht auf Bildung in Form eines gesicherten Zugangs zu Bildungsmöglichkeiten oder das Recht auf Unverantwortlichkeit, wie es in verschiedenen Rechtsverfassungen im Strafrecht durch das Konzept der Schuldunfähigkeit zum Ausdruck kommt. Während die UN-Kinderrechtskonvention noch um die weltweite Anerkennung dieser Kinderrechte wirbt, in diesem Sinne also verstanden als besondere Rechte für Kinder, wird in den Ländern, in denen sie bereits als verwirklicht gelten, die Art und Weise ihrer Implementierung diskutiert.

Eine erste umfassende Kritik an der Umsetzung dieser spezifischen Kinderrechte formulierte in den siebziger Jahren das in den USA entstandene Children's Rights Movement, zu dessen Standardwerken die Publikationen von Richard Farson (1974) und John Holt (1975) zählen. Die Kritik zielt auf ein paradoxes Rechtsverständnis, das die formulierten Kinderrechte zu Pflichten, Verboten und Zwangsauflagen umdefiniert und den Gebrauch dieser »Rechte« allen Minderjährigen kollektiv verordnet. In diesem Sinne kritisiert die

Kinderrechtsbewegung etwa den pflichtmäßigen Schulbesuch, das generelle Verbot der Kinderarbeit oder die prinzipielle Verwiesenheit von Kindern auf einen gesetzlichen Vertreter. Durch diese Umkehrung der Idee der Kinderrechte werden Kinder entmündigt und es werden ihnen Grundrechte verweigert, die erwachsene Menschen ganz selbstverständlich für sich in Anspruch nehmen und die für eine demokratische Gesellschaft konstitutiv sind. Die kinderrechtliche Argumentation setzt daher am Selbstbestimmungsrecht von Kindern an und klagt für Kinder alle Rechte ein, die erwachsenen Mitgliedern der Gesellschaft zustehen. Sie nimmt Bezug auf bürgerrechtliche Positionen und ist dabei ebenso wie die Frauenbewegung auf die kritische Thematisierung gesellschaftlich sanktionierter Geschlechtsrollen - auf die Kritik des gesellschaftlichen Kinderbildes verwiesen, welches den de facto rechtlosen Status von Kindern legitimiert. (vgl. zur kinderrechtlichen Position: FARSON 1974, HOLT 1975, FRANKLIN 1994, FRÄDRICH/ JERGER-BACHMANN 1995)

Während sich die Argumente der Kinderrechtsbefürworter in ihrem Kerngehalt kaum verändert haben, werden sie mittlerweile durch eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlich dominanten Kinderbild unterstützt, wie sie theoretisch im sozialwissenschaftlichen Kindheitsdiskurs manifest wird. Hier setzt sich eine sozialkonstruktivistische Perspektive auf das Phänomen Kindheit durch, die wesentlich durch die in Deutschland verspätet einsetzende Rezeption von Philipp Ariès'»Geschichte der Kindheit« forciert wurde. Die Erkenntnis der historischen und kulturellen Bedingtheit von Kindheit führte dazu, Kindheit nicht mehr nur als anthropologische Tatsache zu begreifen, sondern sie als kulturelles Produkt zu analysieren, dem psychologische Konzepte über die Unterschiede zwischen Menschen verschiedenen Alters zugrunde liegen. Ähnlich der Konstruktion von Geschlechtsrollen dienen dabei die sichtbaren biologischen Differenzen lediglich als Ausgangspunkt für einen kulturellen Überbau an Bedeutungszuschreibungen und rollenspezifischen Erwartungen. Die sozialkonstruktivistische Perspektive erschließt so den Zugang zu einer ideologiekritischen Auseinandersetzung mit kulturellen Vorstellungen über Kinder.

Gegenwärtige Kindheitsforschung versucht unter anderem, die Voreingenommenheit wissenschaftlicher Konzepte und Forschungsansätze aufzuzeigen und kritisiert insbesondere Ansätze der Sozialisationstheorie, die eine wesensmäßige Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen zur Grundlage nehmen (vgl. beispielhaft ALANEN 1992). Die Sozialisationsforschung steht theoretisch wie auch methodisch einer Tradition der Missachtung kindlicher Aktivität und kindlicher Perspektiven. Die dem Sozialisationskonzept ursprünglich zugrunde liegende Prägungsvorstellung lenkt den Blick auf die Sozialisationseinflüsse und vernachlässigt die subjektiven Anteile am Sozialisationsprozess. Zudem durchzieht die gesamte Forschung ein funktionalistisches Denken, das im Interesse der Reproduktion der sozialen Ordnung der Erwachsenen steht. Erwachsene definieren nach ihren Normen, Werten und Interessen die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und ziehen aus diesem Konzept die Legitimation zur gezielten Einflussnahme auf die jüngere Generation. Adultistische Normalitätsvorstellungen führen zu Definitionen abweichender bzw. alarmierender Kindheiten, die kindliche Sichtweisen missachten und Problemlagen von Kindern nicht in den Blick bekommen.

Die Distanzierung gegenwärtiger Kindheitsforschung von Sozialisationstheorien verweist auf eine Neuorientierung, deren Kern die Anerkennung des Kindes als Subjekt der eigenen Biographie ist und die sich der Diskreditierung kindlicher Sichtweisen als unreif und damit defizitär enthält. Die kindliche Perspektive wird zum Zentrum der Forschung und als eine der erwachsenen Sichtweise zwar oft differente aber als gleichwertig und gleichberechtigt anzuerkennende Sichtweise begriffen.

Die in den Sozialwissenschaften sich vollziehende Revision des Kinderbildes trifft im Kern jene Vorstellungen, die die rechtliche Entmündigung von jungen Menschen

legitimieren. Insofern stellt der sozialwissenschaftliche Kindheitsdiskurs auch Argumente für die kinderrechtliche Position in der Kinderrechtsdebatte bereit.

Daneben nimmt im Diskurs über die Rechte von Kindern jene Position eine wichtige Rolle ein, die an einem traditionellen Kinderbild festhält und auf dieser Grundlage die herkömmlichen Vorstellungen über eine Politik zum Schutze und Wohle der Kinder verteidigt. Demnach tragen die Erwachsenen die Verantwortung für das Wohl des Kindes, da das Kind noch nicht in der Lage ist, selbstverantwortlich zu handeln und erst durch Erziehung dazu geführt werden muss. Eine weitreichende Diskussion über Rechte von Kindern, die an Selbstbestimmung und politischer Partizipation anknüpfen, erübrigt sich unter dieser Perspektive. Stattdessen werden in erster Linie Maßnahmen zum Schutz vor Gefährdungen und zur Sicherung des Kindeswohls eingeklagt. Erwachsene sind aufgefordert, im Interesse der Kinder darüber zu entscheiden, durch welche Maßnahmen das Kindeswohl zu gewährleisten ist. Hieraus ergibt sich zum einen die Forderung nach einer allgemeinen Durchsetzung bestimmter Gesetzesauflagen für alle Kinder wie nach professioneller Entscheidungskompetenz in der Jugendhilfe (vgl. etwa: GERNERT 1992).

Der Diskurs um die Rechte des Kindes bewegt sich zwischen diesen beiden Polen Kinderrechtsbewegung und Kinderschutz und bleibt dadurch stets kontrovers. Beide Positionen beruhen auf unterschiedlichen anthropologischen Hypothesen, die weitgehend unvereinbar miteinander sind: auf der einen Seite das in erster Linie schutzbedürftige, unselbständige Kind, auf der anderen Seite die - wie jeder Mensch - auf soziale Gemeinschaft angewiesene, aber dennoch selbstbestimmende und selbstverantwortliche Person. Gleichwohl gibt es in der Diskussion über die Rechte von Kindern zwischen diesen beiden Positionen partielle Übereinstimmungen und Koalitionsbildungen, der Kern der Kinderrechtsdebatte ist aber nur dann vollständig erfasst, wenn die Kinderbildproblematik einbezogen wird.

2. Kinderrechte und erzieherische Hilfen

Im Kontext der kinderpolitischen und sozialwissenschaftlichen Diskussionen ist auch im Bereich der erzieherischen Hilfen eine erneute Aufmerksamkeit gegenüber den Rechten von Kindern zu beobachten. Beispielhaft können hier die Aktivitäten der INTERNATIONALEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHERISCHE HILFEN (IGfH) erwähnt werden, die 1995 einen »Rechte - Kongress« in Frankfurt organisierte und im selben Jahr die Herausgabe der Fachzeitschrift »Forum Erziehungshilfen« mit dem Themenschwerpunkt »Kinderrechte« startete. Seit 1994 läuft darüber hinaus das IGfH - Projekt »Rechte von Kindern und Jugendlichen in erzieherischen Hilfen«, das in den Einrichtungen auf große Resonanz stößt und in dem unter Mitarbeit von Kindern und Jugendlichen ein Ratgeber-Handbuch für Kinder, Jugendliche und ErzieherInnen entstehen soll.

Auch diese Debatte ist nicht neu. Sie verweist auf die Heimkampagne der siebziger Jahre, die bereits die Wahrung der Grundrechte in Heimen, die Demokratisierung der Organisation und des Alltags in den Institutionen und alternative, d.h. vor allem autonome, selbstverwaltete Wohnformen unter dem Postulat des Selbstbestimmungsrechts von Kindern und Jugendlichen als Themen besetzte. Trotz des tief greifenden Wandels, den die außerfamiliäre Erziehung in den letzten 25 Jahren erlebt hat, sind die genannten Problembereiche auch heute noch aktuell und bestimmen die Schwerpunkte der Debatte um Rechte von Kindern und Jugendlichen in erzieherischen Hilfen.

Hinsichtlich der Achtung der Grundrechte von Minderjährigen in Einrichtungen der erzieherischen Hilfe besteht ein rechtlicher Regelungsbedarf. Während in Hessen im Jahre 1972 eine Richtlinie über »Grundrechte und Heimerziehung« erlassen und damit die Verwirklichung individueller Rechte in den Institutionen konkretisiert wurde, fehlen in den übrigen Bundesländern verbindliche Regelungen, die Rechtssicherheit herstellen könnten. Die hessische Richtlinie formuliert einen Rechtsanspruch der Minderjährigen, an

allen Entscheidungen, die sie betreffen, altersgemäß beteiligt zu werden und im Falle von Konflikten den Heimausschuss zur Interessensvertretung einzuschalten. Sie untersagt körperliche Züchtigung ebenso ausdrücklich wie diskriminierende Äußerungen und regelt die Fälle von körperlichem Zwang und zwangsweiser Einzelunterbringung. Die Anerkennung der Rechte auf Glaubens- und Bekenntnisfreiheit, auf Information und freie Meinungsäußerung, auf Wahrung des Brief-, Post- und Fernmeldegeheimnisses, auf Eigentum sowie das Petitionsrecht explizit bestätigt und durch detaillierte Regelungen ergänzt.

Die Herstellung rechtlicher Verbindlichkeiten bildet die Grundlage für eine sinnvolle Aufklärungsarbeit über die Rechte von Kindern und Jugendlichen in der außerfamiliären Erziehung. Sowohl bei den betroffenen Jugendlichen wie auch beim pädagogischen Personal herrscht weitgehende Unsicherheit und Unwissenheit über die bestehende Rechtslage, was noch immer eine Praxis kleinerer oder größerer Rechtsverletzungen untermauert, die beim Strafabzug vom Taschengeld beginnt und bei Umgehung der Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte der Minderjährigen endet.

Darüber hinaus gilt es nach wie vor, in den Einrichtungen Strukturen zu schaffen, die den Kindern Einfluss auf sie tangierende Entscheidungen sichert bzw. die Entscheidungsbefugnisse bestehender Organe der Kindervertretung zu stärken. Im Zuge der Heimrevolten sind vielerorts solche Organe in Form von Heimräten oder Sprecherräten eingerichtet worden und die hessische Richtlinie macht die Gründung eines Heimausschusses zumindest bei angemessenem Alter der betroffenen Kinder als Organ der Selbstverwaltung verbindlich. Praktisch sind die Kinderausschüsse jedoch oft von relevanten Entscheidungen ausgeschlossen und auf die unmittelbare Alltagsorganisation reduziert. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen etwa an Personal- oder Finanzentscheidungen genießt dort, wo sie stattfindet, noch immer Modellcharakter.

Im Zusammenhang mit Rechten von Kindern und Jugendlichen ist im Bereich der außerfamiliären Erziehung auch die Entstehung und Entwicklung von weitgehend selbständigen Wohnformen von Jugendlichen von Interesse. Die verschiedenen Konzepte von außenbetreuten Jugendwohngruppen gehen auf die selbstverwalteten Jugendwohnkollektive zurück, die im Zuge der Selbstbestimmungs- und Demokratisierungsdiskussion der sechziger Jahre entstanden sind. In der Palette der Hilfeformen stellen sie heute ein Angebot dar, das am ehesten geeignet ist, erneut die Frage nach dem Selbstbestimmungsrecht von Kindern und Jugendlichen aufzuwerfen und damit auch eine Neubestimmung des Selbstverständnisses erzieherischer Hilfen anzuregen.

3. Hilfe zur Erziehung als soziale Dienstleistung

Die grundlegendste Frage nach den Rechten des Kindes stellt sich im Zusammenhang mit Hilfen zur Erziehung im Bereich der Planungs- und Platzierungsprozesse. Zu fragen ist, inwieweit dort von einem Selbstbestimmungsrecht junger Menschen ausgegangen wird und wie dem Rechnung getragen wird. In der gegenwärtigen Diskussion richtet sich die Aufmerksamkeit sowohl auf die Nichterfüllung rechtlicher Vorgaben in der Praxis wie auch auf Mängel im geltenden Recht.

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) ist weitgehend als Leistungsgesetz konzipiert und stattet die Leistungsberechtigten als eigenverantwortlich handelnde Subjekte mit einem Wunsch- und Wahlrecht (§ 5) aus. Die Vorstellungen der Betroffenen sind für die Jugendhilfe handlungsleitend. Das Dienstleistungsverständnis des KJHG trägt dem Selbstbestimmungsrecht der Leistungsberechtigten somit im Grundsatz Rechnung.

Eine Anspruchsberechtigung auf Hilfe zur Erziehung kommt nach § 27 KJHG den Personensorgeberechtigten zu, deren Perspektive damit im gesamten Verfahren berücksichtigt werden muss. Den betroffenen Kindern und Jugendlichen sichert das KJHG prinzipiell eine ihrem Entwicklungs-

stand entsprechende Beteiligung an allen sie betreffenden Entscheidungen zu (§ 8) und betont diesen Anspruch spezifisch für die Planung und Platzierung bei Hilfen außerhalb der Familie (§ 36). Insbesondere bei der Auswahl der Einrichtung oder der Pflegestelle ist auch der Wahl und den Wünschen des Kindes oder Jugendlichen zu entsprechen, soweit dies nicht mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden ist (§ 36 Abs. 1 Satz 3 u. 4). Sofern ein gemeinsames Interesse der Personensorgeberechtigen und des Kindes an einer Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung vorliegt, scheinen die Maßgaben des KJHG das Selbstbestimmungsrecht der Minderjährigen in genügendem Umfang zu sichern. Handlungsbedarf besteht hier in der Durchsetzung der im KJHG festgelegten Standards, die in der Praxis nicht ausreichend verwirklicht sind. Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass die Formulierung »entsprechend ihrem Entwicklungsstand« genügend Raum bietet, Kinder mit dem Argument mangelnder Einsichtsfähigkeit von einer Beteiligung an Entscheidungen auszuschließen.

Da das KJHG, anders als das frühere Jugendwohlfahrtsgesetz, Kinder und Jugendliche nicht mehr als Anspruchsberechtigte auf Hilfen zur Erziehung vorsieht, entsteht ein rechtliches Problem, wenn Minderjährige gegen den Willen der Personensorgeberechtigten Hilfen zur Erziehung beanspruchen wollen und nicht zugleich eine Gefährdung des Kindeswohls vorliegt, die eine vormundschaftsgerichtliche Entscheidung ermöglicht. Die Subjektstellung der Minderjährigen verliert sich an dieser Stelle gegenüber der betonten Ablehnung von Eingriffsbefugnissen der Jugendhilfe in die Eltern-Kind-Beziehung und der dadurch bedingten Stärkung der Elternrechte. Dies führt im Zusammenhang mit dem Prinzip, dass Hilfen zur Erziehung erst beansprucht werden können, wenn eine dem Wohl des Kindes oder Jugendlichen entsprechende Erziehung in der Familie nicht gewährleistet ist (§ 27 Abs. 1 KJHG), zu einer Festschreibung traditioneller Familienvorstellungen und damit zu einer Definition von außerfamiliären Lebenszusammenhängen von Kindern und Jugendlichen als normabweichend und defizitär. Indem die Herkunftsfamilie zum normalen und eigentlich angemessenen Lebensort für Kinder und Jugendliche bestimmt wird, erhält Hilfe zur Erziehung generell den Beigeschmack der Krisenintervention, auch wenn diese in erster Linie in Form von präventiven Maßnahmen gedacht ist.

Anknüpfend an die Debatten der Heimkampagnen ist daher die Frage nach einer freien Entscheidung von Kindern und Jugendlichen zwischen Elternhaus und alternativen Lebensformen als Verwirklichung des Selbstbestimmungsrechts junger Menschen immer noch aktuell. Unter Kritik der ideologischen Zuordnung von Kindern zur Familie und unter Achtung der von Kindern entwickelten Lebensentwürfe und selbstdefinierten Problemlagen sind Vorstellungen zu entwickeln, die außerfamiliäres Wohnen von Kindern und Jugendlichen als gleichwertige Alternative zum Zusammenleben mit der Herkunftsfamilie anerkennen und damit nicht automatisch eine defizitäre Lebenssituation verbinden.

Hilfen zur Erziehung sind unter einer solchen Perspektive zu begreifen als soziale Leistung nicht nur für Sorgeberechtigte sondern ebenso für Kinder und Jugendliche, die der Unterstützung zur Selbstverwirklichung nach eigenen Vorstellungen bedürfen. Dabei ist die Freiwilligkeit und Selbstverantwortung der jungen Menschen bei der Inanspruchnahme von Hilfe gemäß dem bereits erreichten Dienstleistungsverständnis des KJHG zu wahren.

Ein derartiges Verständnis generiert sich bereits in den Arbeitsfeldern erzieherischer Hilfen, die sich mit ihren Angeboten an eine Klientel richten, die überhaupt nur unter diesen Prämissen soziale Leistungen in Anspruch nehmen. Beispielsweise zeigt sich in der Arbeit mit Straßenkindern, dass durch ein konsequentes Dienstleistungsverständnis auch jene jungen Menschen einen Zugang zu sozialen Hilfen finden, die häufig als »unerreichbar« bezeichnet werden. Voraussetzung hier ist, dass sich die Hilfsangebote nicht über Defizitzuschreibungen definieren, die Hilfedefinition und Mandaterteilung den Leistungsempfängern unterliegt und die Hilfen

sich nicht mit einem erzieherischen Anspruch von Verhaltensänderung und Einsichtsfähigkeit verbinden. Die Bereitstellung oder Unterstützung von autonomen Wohnformen, bei denen auch eine sozialpädagogische Betreuung nur Angebot und nicht Auflage ist, stellt innerhalb dieses Ansatzes ein weiteres wesentliches Element dar (vgl. vorbildlich das Wohnprojekt des Hude e.V./Hamburg, das 1992 mit dem Deutschen Jugendhilfepreis ausgezeichnet wurde; GERDES u.a 1993).

Der Grundsatz, auch Kinder und Jugendliche als selbstverantwortliche Subjekte bei der Inanspruchnahme sozialer Leistungen zu begreifen, kommt im Kinder- und Jugendhilfegesetz durch das generelle Beteiligungsrecht ansatzweise bereits zum Tragen, was seit dem Inkrafttreten des KJHG im Jahr 1991 zu einem kontinuierlichen Anstieg der Selbstmelder führte. Die konsequente Durchsetzung dieses Prinzips, wonach den Kindern und Jugendlichen ein eigener verbindlicher Rechtsanspruch einzuräumen ist, ist allein aus der Achtung vor dem Selbstbestimmungsrecht junger Menschen einzufordern. Zugleich muss sie aber auch als Chance begriffen werden, jungen Menschen die rechtzeitige Inanspruchnahme von Hilfen ohne Androhung ihr Entmündigung zu ermöglichen und damit akuten Krisensituationen präventiv zu begegnen.

Literatur

ALANEN, L.: Modern Childhood? Exploring The »Child Question«. In: Sociology. Jyväskylä , 1992

Ariès, P.: Geschichte der Kindheit. München, 1975

GERDES, P. u.a.: »Ab in die Normalität!« Existenzsicherung statt fürsorglicher Belagerung. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): Jugend und Wohnen. Konzepte und Erfahrungsberichte von Wohnprojekten in der Jugendhilfepraxis. Bonn, 1993, S. 73 - 152

FARSON, R.: Menschenrechte für Kinder. München, 1975

HOLT, J.: Zum Teufel mit der Kindheit. Über die Bedürfnisse und Rechte von Kindern. Wetzlar, 1978

MÜNDER, J. u.a.: Frankfurter Lehr- und Praxis- Kommentar zum KJHG. Münster, 1993

Weiterführende Literatur zum Thema:

FRÄDRICH, J./JERGER-BACHMANN: Kinder bestimmen mit: Kinderrechte und Kinderpolitik. München, 1995

FRANKLIN, B.: Kinder und Entscheidungen - Entwicklung von Strukturen zur Stärkung von Kinderrechten. S. 43 - 55. In: STEINDORFF, CAROLINE: Vom Kindeswohl zu den Kindesrechten. Neuwied, Berlin, 1994

GERNERT, W. (Hrsg.): Über die Rechte des Kindes. Impulse für die Jugendhilfe zum Schutz des Kindes durch Familie, Gesellschaft und Staat. Stuttgart, München u. a. 1992

NEUBAUER, G.; SÜNKER, H. (Hrsg.): Kindheitspolitik international. Opladen, 1993

STEINDORFF, C. (Hrsg.): Vom Kindeswohl zu den Kindesrechten. Neuwied, Berlin, 1994

Kurt Singer

Vortrag am Donnerstag, 13. September 2001 in Luxembourg, 14.30 Uhr
Internationale Fachtagung "Die Rechte des Kindes in der Schule"
Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (A.N.C.E.)

Von der Würde des Kindes in der Schule

Für den achtungsvollen Umgang mit Schülern
Kinder vor verletzendem Lehrerverhalten schützen

Benjamin: Die Schule ist ein Psycho-Krieg - Macht-Missbrauch eines Lehrers

Ich spreche zu Ihnen über die Würde des Kindes in der Schule. "Die Würde des Menschen ist unantastbar", heißt es im Grundgesetz - gilt dieses Grundrecht auch für Schüler? Der Schüler Benjamin schreibt: *Der Wecker läutet. Es ist ein widerlicher Klang. Es klingt nach Mathematik. Voraussichtlich nach Note 6... Lehrer Falkenstein sagt, er sehe für meine Zukunft schwarz... Ich wäre einfach zu blöd... In letzter Zeit nimmt er mich häufig dran. Weil er* weiß, *dass ich nichts verstehe. Das befriedigt ihn irgendwie. An einem ganz normalen Ausfragetag sucht Falkenstein mit stechendem Blick ein Opfer... Der Schweiß läuft mir über die Stirn. Ich will nicht ausgefragt werden. Warum Sagt er nicht gleich, wer drankommt? Warum trägt er mir nicht gleich einen Sechser ein?... Warum muss er mich quälen? Ich hasse es, vor der Klasse zu rechnen. Ich blamiere mich immer. Falkenstein stellt richtig gemeine Fragen.*

Ich zittere. Weiß gar nichts mehr, die wenigen gespeicherten Brocken sind der Aufregung zum Opfer gefallen... Mein Magen bläht sich auf. Gänsehaut huscht über meinen Körper. Ich komme dran. Es muss ja so sein. Falkenstein sagt mit tiefer kräftiger Stimme: Lebert! So zeigen Sie uns, wofür ich so lang geredet habe"... Ich hasse es, wie er "Lebert" sagt. So, als wolle er mich erschießen. Als brächte er mich zum Galgen... Wie in Trance erhebe ich mich zur Tafel... Warum stehe ich eigentlich hier? ... Male ein Zeichen. Zwei... Falkenstein ist nicht zufrieden. Er entlässt mich auf meinen Platz. Nach dem Unterricht sagt er: „Das mit deinem Abschluss kannst du vergessen... Wie ich es sehe, müssen wir froh sein, wenn das Kultusministerium für dich keine Note 8 einführt. " Er grinst ein großes, breites Grinsen. Die Schule ist ein Psycho-Krieg (Benjamin Lebert).

Dieser Lehrer tritt die Würde des Schülers mit Füßen. Er übt Gewalt durch verletzende Worte aus: durch ein Handeln, das menschliches Leben unmittelbar verletzt. Oder wo beginnt die seelische Enthäutung einer Person? Mit Lehrer Falkensteins Abfrage-Folter bricht ungehindert verbale Gewalt über Jugendliche herein: nicht versteckt, sondern öffentlich. Die *heimliche* Gewalt verbirgt sich im *Schweigen* der Lehrerkollegen und Eltern. Kein Ethiklehrer sagt dem verächtlich machenden Kollegen, dass dieser ethische Grenzen überschreitet: Wo doch Ethik der Bruch mit der Gleichgültigkeit ist, das Einer-für-den-Andern. *Alle* schauen weg. Schulbehörden lassen seelischen Verletzungen von Kindern freien Lauf.

Wer zu entwürdigendem Lehrerverhalten schweigt, stimmt zu

Die Kinderfeindlichkeit gipfelt in dem Satz: "Das sind ja nur Einzelfälle." Als bestünde die Achtung vor der Würde des Menschen nicht darin, *jedes* Kind in seinen Persönlichkeitsrechten zu schützen.Wie Benjamin fühlen sich *viele* Schüler unfair behandelt und beleidigt; sie werden bloßgestellt, beschimpft oder ignoriert; sie beklagen, „fertig gemacht", verspottet, für dumm befunden oder klein gemacht zu werden. Für

manche gilt Erich Frieds Gedicht: "Rückschau in die Kindheit":

Rückschau in die Kindheit

Ich war ein Berg
den hat die Weit bestiegen
Ich musste ihr unterliegen
Ich bin ein Zwerg

Leute, ihr lacht
denn ihr versteht das nicht:
Mich hat ein großes Gewicht
klein gemacht

Lehrerinnen und Lehrer haben ein großes Gewicht. Das kann Kinder klein machen, das kann sie aber auch groß machen: durch Anerkennung, durch Ermutigung, durch menschliches Aufmerksamsein und die helfende Beziehung, durch die Achtung vor den Rechten des Kindes.

Ich möchte Sie mit meinem Vortrag nicht *belehren;* mich würde freuen, wenn ich Sie *berühren* könnte, vielleicht an einem eigenen verletzlichen oder verletztem Punkt. Über unpädagogische Lehrer offen zu sprechen, ist tabu. Es wird zum Beispiel viel über Gewalt in der Schule geklagt. Dabei denken die meisten Menschen an Gewalt, die von *Schülern* ausgeht. Das überrascht; denn *Jugendliche* sagen aus, sie werden viel öfter von *Lehrern* seelisch verletzt, als von Mitschülern angegriffen. Wie denken Sie dazu? Erinnern *Sie* Verletzungen durch Lehrer, die *nicht* achtsam mit Kindern umgehen? Gehören einige von Ihnen zu jenen, die immer noch von schlimmen Lehrern und von Schulversagen träumen? Oder erinnern Sie Lehrer, die Kinder mit ihrer *achtsamen* Zuwendung respektierten und ermutigten?

Das "gute Wort" für Kinder - Ermutigung statt "Fehlerblick"

Hermann Hesse erzählt, wie ihn die achtungsvolle Zugewandtheit eines Lehrers anspornte. Er schreibt:

Ich, der ich stets ein empfindsamer und kritischer Schüler gewesen war und mich gegen jede Abhängigkeit und Untertanenschaft bis aufs Blut zu wehren pflegte, war von diesem geheimnisvollen Alten eingefangen und völlig bezaubert worden. Einfach dadurch, dass er an die höchsten Strebungen und Ideale in mir appellierte. Er sah meine Unreife, meine Unarten, meine Minderwertigkeiten scheinbar gar nicht: er setzte das Höchste in mir voraus... Er brauchte nicht viele Worte... Wenn er zu einer Arbeit sagte: "Das hast du ganz nett gemacht, Hesse", dann war ich für Tage glücklich und befeuert. Und wenn er mir einmal, nur so im Vorbeigehen, zuflüsterte: "Ich bin nicht recht zufrieden mit Dir, du kannst es besser", dann litt ich und gab mir wilde Mühe, den Halbgott wieder zu versöhnen.

Den Schüler Hermann Hesse beflügelte das zustimmende Wort: "Der Lehrer *interessiert sich* für mich, wendet sich mir aufmerksam zu." Das festigt den Glauben an sich selbst. Der Jugendliche war für Tage glücklich und befeuert, wenn der Lehrer ein anerkennendes Wort für ihn fand. Denken Lehrerinnen, Lehrer und Eltern an dieses "gute Wort"? - Leicht unterschätzen sie, wie nachhaltig Bemerkungen und Urteile haften. Ein aufmerksames Wort kann aufmerksam machen, ein unbedachtes kann kränken, Übersehenwerden kann Resignation auslösen, eine aufmunternde Bemerkung die Hoffnung auf Erfolg stärken. Das aufrichtende Wort wirkt lange nach: manchmal Jahre und Jahrzehnte. In meiner psychoanalytischen Arbeit denke ich gelegentlich: Es wäre schön, die Lehrerin von damals könnte hören, wie wegweisend es für einen Schüler wurde, dass sie ihn ermutigte.

Fragen wir uns als Eltern und Lehrer: Wie oft schenke ich Kindern ein gutes Wort? Mit welcher Bemerkung nahm ich einen Schüler *persönlich* wahr? Wann habe ich dieses Mädchen, das sich schwer tut, zum letzten Mal ermuntert? - Sagte ich heute meiner Schulklasse, dass ich gern mit ihr gearbeitet habe? - Diese Achtsamkeit tut Eltern und Lehrern auch selber gut: Wenn wir den Kindern nicht nur mit *Fehlerblick* begegnen, sondern aufrichtend: "Deinen Aufsatz hab ich gern gelesen." - "Schön, dass du diese Mathematikaufgabe jetzt verstanden hast." - "Die Schwierigkeit wirst du meistern, ich helf dir dabei." - "Diesmal

schriebst du weniger Fehler als bei der letzten Arbeit." - "Da freu ich mich mit dir, dass dir das gelungen ist."

Kindern gegenüber aufmerksam zu sein ist nicht nur eine Frage der Achtsamkeit und würdevollen Behandlung, sondern auch eine Frage der Lernleistung. Wenn Lehrer *Interesse* am Schüler ausdrücken: durch freundliche Gesten, das persönliche Wort, dann strengen sich Kinder mehr an und lernen besser.

Schüler, die "gesehen" und anerkannt werden, lernen lieber - Pädagogischer Takt

Diese Lernbereitschaft der Kinder beschert auch Lehrern und Eltern Bestätigung, über die *sie* sich freuen können. Durch die *akzeptierende* Haltung, mit der sie den Blick auf das *Geglückte* lenken, können sie die „Maske des Bösen" ablegen und freundlich sein. Das strengt sie weniger an, wie es in einem Gedicht von Bertolt Brecht heißt:

Die Maske des Bösen

An meiner Wand hängt ein japanisches Holzwerk
Maske eines bösen Dämons, bemalt mit Goldlack.
Mitfühlend sehe ich
Die geschwollenen Stirnadern, andeutend
Wie anstrengend es ist, böse zu sein.

Wir können die achtungsvolle Beziehung zu Kindern auch von *diesem* Gedanken leiten lassen: Sich durch Freundlich-sein weniger anstrengen müssen. Damit leben wir Erwachsenen besser und erleichtern den Kindern das Lernen. Freundlich-sein und Achtsamkeit drückt sich vor allem im Pädagogischen Takt aus.

Taktvoll miteinander umzugehen beruht auf der grundgesetzlichen Achtung vor der Würde des Menschen. Die ungleiche Situation zwischen Kindern und Erwachsenen erfordert, sich in Kinder ein zu denken, ihnen gegenüber rücksichtsvoll zu sein, Rücksichtnahme vorzuleben und die Schüler zum Rücksichtnehmen anzuleiten. Bei Lehrern mit pädagogischem Takt können Kinder sicher sein, nie bloß gestellt zu werden, nicht unvorhergesehen aufgerufen zu werden, sondern nur, wenn sie sich melden. Schüler werden nicht ausgelacht und beschämt, Zensuren nicht vor anderen bekannt gegeben. Taktvolle Lehrerinnen bemängeln Fehler von Kindern nicht *öffentlich;* sie korrigieren behutsam, um die Schülerarbeit nicht zu entwerten. Fehler-Freundlichkeit ist ein unterrichtliches Prinzip: Aus Fehlern lernen, statt Kinder damit zu verurteilen. Taktvolle Lehrer vermeiden es, geistige und körperliche Schwächen von Jugendlichen aufzuzeigen, sie durch Ironie oder mit Schimpf- und Spottnamen zu erniedrigen.

Sebastian - "Worte können sein wie winzige Arsendosen" - Seelischer Sadismus

Sebastian fühlte sich von der geringschätzigen Frage verfolgt: "Was hast du denn auf dem Gymnasium zu suchen?" - Solch ausstoßende Worte drohen Kindern mit dem Verlust der Zugehörigkeit; sie wirken wie Gift: "Gift, das du unbewusst ein trinkst und das seine Wirkung tut schreibt der Philosoph Victor Klemperer: "Sprache kann aus giftigen Elementen gebildet oder zu Trägem von Giftstoffen gemacht werden. Worte können sein wie winzige Arsendosen. Sie werden unbemerkt verschluckt, und nach einiger Zeit ist die Giftwirkung doch da." Manche Menschen leiden *lang* unter winzigen Arsendosen, die ihnen Lehrer oder Eltern durch herabwürdigende Worte verabreichten. Zudem wirkt das kind-feindliche Verhalten der "Einzelfälle" wie ein Virus krankmachend in das Schulsystem hinein.

Sebastian verlor allen Mut. Der Oberstudienrat liest bei jeder Aufsatzbesprechung mangelhafte Arbeiten vor, ohne die Jugendlichen um Erlaubnis zu bitten. Er sucht missglückte Sätze heraus und stellt Kinder bloß. Die Rückgabe der Arbeiten gleicht einem Schauprozess: sie geschieht in der Reihenfolge der Zensuren bis zum Schwächsten hin, welcher "der Schlechteste" genannt wird. Während er austeilt, gibt der Lehrer ironische Kommentare.

Bei Lehrern wie diesem, handelt es sich um seelischen Sadismus. Er *demütigt* Kinder vorsätzlich, *verletzt* sie bewusst, macht Schüler *abhängig,* übt *Gewalt* durch Worte aus. Ein sadistischer Mensch quält andere, weil sein Herz verhärtet ist. Er kann sich selber nicht zur geliebten Person machen. Dieses Unvermögen gleicht er mit der zerstörerischen Leidenschaft aus, Macht über andere zu haben, sie *leiden zu* machen. Dafür eignen sich wehrlose Kinder, die niemand schützt. Keine Kinderrechtsbewegung protestiert gegen den seelischen Sadismus.

Alle im Schulhaus sind daran beteiligt, dass der Oberstudienrat die Menschenrechte außer Kraft setzt, auch die Eltern, die ihn gewähren lassen. Denn: "Am Unrecht ist nicht nur der schuld, der es *begeht,* sondern auch der, der es nicht *verhindert"* (Erich Kästner). Sebastian, bis dahin nie psychisch auffällig, schreckt wegen des verletzenden Lehrers nachts auf und fällt in eine depressive Stimmung. "Das Kind ist zu sensibel", hieß es. Stößt die Schule feinfühlige Menschen aus? Bräuchten wir nicht gerade *sensible* Menschen, um der Robustheit der Welt entgegenzuwirken?

<u>"Der Junge ist zu sensibel - Sind feinfühlige Menschen in der Schule unerwünscht?</u>

Was sagen "Sensible" über ihre Schulzeit?

Michael: "Die Schule war die schlimmste Zeit meines Lebens" (Michael Ende, Jugendbuch-Autor)

Heinrich: "Das Aufgerufenwerden war eine Zeremonie, vor der ich zitterte, meine ganze Schulzeit lang. Und ich schleppte all die Jahre die Fünf hinter mir her, wie ein Sträfling die schwere Kugel an seinen Füßen" (Heinrich Böll, Literatur-Nobelpreisträger)

Günter: "Lehrergestalten hatten sich raumgreifend in meinen Träumen breitgemacht. Meine Schulzeit war prägend für mich. Narben blieben, die geheilt noch juckten. Gerüche hielten sich, gegen die kein Lüften half." (Günter Grass, Nobelpreisträger für Literatur)

Susanna: "Für mich waren die Schuljahre die schlimmsten meines Lebens, wegen des ständigen Gefühls der Ohnmacht" (Susanna Tamaro, Schriftstellerin)

Thomas: "Ich ging in die Schule wie zum Schafott. Zitternd ging ich hinein, weinend trat ich wieder heraus" (Thomas Bernhard, Schriftsteller, Verfasser vieler Erzählungen, Gedichte und Dramen)

Hermann: "Unsere Lehrer forderten Tugenden von uns, die sie selbst nicht hatten. An mir hat die Schule viel kaputt gemacht, mich herabgesetzt, mich erniedrigt (Hermann Hesse, Dichter, Nobelpreisträger für Literatur)

Benjamin: "Die Schule ist ein Psycho-Krieg." (Benjamin Lebert, 16-jähriger Schüler, Bestseller-Autor von "Crazy")

Mich bedrückt, dass es im Jahr 2001 Schüler gibt, die die selbe psychische Not erleben, wie Jugendliche vor fünfzig oder hundert Jahren. Und alle lassen die Erniedrigung geschehen: Es sind ja nur "Einzelfälle". Kennen Sie solch kinderfeindlichen Sätze wie: "Schwarze Schafe gibt es überall"? Immerhin beschrieben drei Viertel von 3000 befragten Studenten, wie sie unter einem Lehrer litten, der sie ironisch oder sadistisch, geringschätzig oder entwertend behandelte, der ihnen Angst machte oder sie bloß stellte. - Keinesfalls *verallgemeinere* ich Einzelbeispiele verletzenden Lehrerverhaltens. Ich war selbst Lehrer und arbeite seit Jahrzehnten wöchentlich mit Lehrerinnen und Lehrern in Supervisions-Gruppen und Einzelberatung; ich begleite mit Respekt ihr schülerfreundliches Engagement.

<u>Schule kann leib-haftig krank machen - Psychosomatische Störungen</u>

Die *Demütigenden* unter Lehrern sind der Rede wert, weil es sich um *viele* Kinder handelt, die von der Destruktivität *weniger* Lehrer geschädigt werden. Was zum Beispiel manchen ins Gymnasium übergetretenen Zehnjährigen an Entmutigung angetan wird, ist deprimierend. Nach dem Prinzip Abschreckung hagelt es schlechte Noten auf die ersten Extemporalien ihres

Kinderlebens. Rot verschmiert und verunstaltet bekommen Schüler ihre Arbeit zurück, mit der korrekten niederschmetternden Zensur. Diese Schockbehandlung ist eine *fürchterliche* Gerechtigkeit. Sie müsste nicht sein, wenn wir den Unterricht als helfende Beziehung auffassten, wenn Eltern eine *achtsame* Dienstleistung der Lehrer an ihren Kindern wünschten, und wenn sich die Erwachsenen erschrecken ließen von dem Befund, dass der Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen mit einem starken Zuwachs an Angst verbunden ist. Die Schule lehrt viele Schüler das Fürchten, statt sie leistungsfähig und mutig zu machen.

Angst ist für Kinder eine Grunderfahrung in der Schule. Beunruhigung, Überforderung und Ängstigung stören nicht nur das Lernen, sie führen auch zu psychosomatischen Krisen wie: Kopfschmerz, Bauchweh, chronische Müdigkeit, Schwindelgefühle, Magenbeschwerden. Kränkung kann krank machen. Seit Jahrzehnten belegen Untersuchungen das Schlagwort: Schule macht krank. Aber das nehmen wir hin; denn andernfalls müssen wir das Tabu über verletzendem Lehrerverhalten brechen, und das ist gefährlich; keine Lehrerzeitung würde zum Beispiel Aussagen über die Verletzung der Menschenwürde in der Schule drucken, wie ich sie hier mitteile.

<u>Lehrer beleidigt die Schüler - Benno verteidigt ihr Recht auf anständige Behandlung</u>

Meist wehren sich Schüler nicht, wenn ihre Persönlichkeitsrechte verletzt werden. Benno *wagte zu* widersprechen, als der Lehrer die Klasse beleidigte. *Seine* Eltern sahen Widerspruchsmut als Tugend an; sie unterstützten den Jungen, zum Unrecht Nein zu sagen. Mathematikstunde: Der Lehrer erklärt eine Aufgabe; den Schülern fällt es schwer, den Rechenweg zu begreifen. Ungeduldig schreit der Lehrer die Klasse an: "Das ist ja furchtbar, wie begriffsstutzig ihr seid; sitzen denn lauter Hornochsen vor mir?" Empört entgegnet Benno: "Wir sind nicht begriffsstutzig und auch keine Hornochsen; vielleicht erklären Sie zu unverständlich. Ich finde es taktlos, uns so runterzumachen." - Stille in der Klasse; verlegenes Staunen beim Lehrer. In allen wirkte die mutige Gegenrede des Jugendlichen nach; er zeigte sozialen Mut. Dieser Lehrer würde sich nie erlauben, sich gegenüber Erwachsenen so rüpelhaft zu benehmen. In der Schule kann er das; denn er muss keine Konsequenzen befürchten, wenn er diesen Machtmissbrauch betreibt..

Bennos Zivilcourage hatte ein Nachspiel: Der Lehrer fasste sich ein Herz und entschuldigte sich in der folgenden Stunde für seine Taktlosigkeit. Es kam zum Gespräch zwischen ihm, Benno und der Klasse: über Unzufriedenheiten, Wünsche, und darüber, wie sie gemeinsam etwas verändern könnten. Der Jugendliche regte durch seinen moralischen Einspruch den Studienrat an, sich als Lehrer auch von den *Schülern* her zu sehen. Benno zeigte Konfliktfähigkeit. Er schwieg nicht zur Untat, sondern setzte sich mit Bürgermut zur Wehr, für sich und die anderen. Aus der verletzenden Situation erwuchs Freundlichkeit, weil der Lehrer bereit war, den Kindern zuzuhören und sein niedermachendes Benehmen einzusehen. Er erwies sich als *schlechtes* Vorbild, weil er die Schüler würdelos behandelte. Und er gab ein *gutes* Beispiel, denn er gestand seine Unbesonnenheit ein und bat die Jugendlichen um Nachsicht.

Beleidigungen verletzen die persönliche Würde Heranwachsender. Das erkennen wir, wenn wir den ehrabschneidenden Lehrertadel umkehren: Wenn der Schüler Benno den Lehrer anschreien würde: "Das ist ja furchtbar, wie begriffsstutzig Sie sind, total unfähig, uns die Aufgabe zu erklären. Haben wir denn einen Hornochsen vor uns oder einen Lehrer?" - Die Goldene Regel der Ethik des Zusammenlebens gilt auch in der Schule: "Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg auch keinem andern zu." Dieses sittliche Gebot sollte Thema für Konfliktregelungen sein: im Elternbeirat, in der Lehrerkonferenz, im Unterricht. Nämlich die Frage: Beherzigen wir als Eltern, Schüler und Lehrer den moralischen Leitsatz: "Schade niemanden; sondern hilf allen, so gut du kannst" (Schopenhauer)? Der Lehrer, der die Klasse durch Schimpfwörter beleidigte, kam zur Besin-

nung, weil ihn Benno auf menschlichen Anstand verwies. Solche Selbstbesinnung ist gerade wegen der Erziehungs-Gewalt notwendig. Lehrer und Eltern *brauchen* Erziehungs-Macht, sie müssen Zwang ausüben, aber dürfen ihre Macht nicht missbrauchen. Bennos Lehrer erfüllte schließlich doch noch Erich Frieds "zusätzliche Bedingung", wie der Lyriker sie in einem Gedicht ausdrückt, nämlich: menschliches Vorbild sein..

Zusätzliche Bedingung

Wichtig
ist nicht nur
dass ein Mensch
das Richtige
denkt

sondern auch
dass der
der das Richtige
denkt
ein Mensch ist

Erich Fried

Mit der Kraft der Erinnerung sich selbst wahrnehmen

Ich möchte Sie anregen, sich selbst wahrzunehmen: als Jugendliche, die jetzt Schule unmittelbar erleben, als Schüler-Mütter und -Väter, als Lehrerinnen und Lehrer; alle waren Sie Schüler. Was *Sie* an Kindheitsprägungen erfahren haben, wirkt sich heute auf Ihr erzieherisches Handeln aus. Wenn Sie über Ihre frühen Jahre *nachdenken,* wagen Sie eine Erinnerungsarbeit, die der französische Reformpädagoge Célestin Freinet so beschrieb: *Mein einziges Talent als Pädagoge besteht darin, dass ich mich meiner eigenen Kindheit erinnere. Ich fühle und begreife als Kind die Kinder, die ich erziehe.*

Wer sich auf diese Selbst-Wahmehmung einlässt, bringt nicht den hartherzigen Satz über die Lippen: "Uns hat es auch nicht geschadet." Nachdenkend über eigene Schul-Erlebnisse merken wir, ob und wie es uns geschadet oder gestärkt hat. Die Kraft der Erinnerung bewegt uns, Gleichgültigkeit zu durchbrechen und zu verhindern, dass seelische Verletzungen sich wiederholen. Fragen:

- Erlebte ich selbst als Schülerin oder Schüler würdelose Behandlung durch Lehrer? Was erinnere ich, und wie erging es mir damals?

- Fallen mir Lehrerworte ein, die mich entmutigt oder gedemütigt haben? Ging mir deren verletzende Wirkung nach?

- Welche Lehrer oder Lehrerinnen haben mich als Schüler aufgerichtet? Wie wirkte eine anerkennende Bemerkung auf mich? Welchen Einfluss hatte sie auf meinen Lernwillen und meine Beziehung zur Lehrerin?

- Wie schätze ich mich als Mutter, Vater, Lehrer im Hinblick auf die Frage ein: Wahre ich den pädagogischen Takt? Lache ich Kinder nie aus? Begleite ich ihre Bemühungen anerkennend? Vermeide ich geringschätzige Bemerkungen? Ist meine Kritik ermutigend?

Lehrer-sein, ein helfender Beruf - Kinder, „Gegenstand höchster Achtung"

Kindern beim *Lernen zu* helfen, ist die eigentliche Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern. Dieses *Helfen* wird unzureichend erfüllt; denn viele Schulen sind mehr Prüfschulen als Lernschulen. Kinder werden von Eltern und Lehrern zu bewerteten Menschen gemacht; sie sitzen unentwegt auf dem Prüfstand. *Pädagogische* Lehrer drücken ihre Zuneigung zu Schülern vor allem dadurch aus, dass sie ihnen nicht nur Lernstoff vermitteln, sie nicht nur belehren, sie nicht ständig aus- und abfragen, sondern ihnen *helfen zu* lernen. Wenn Schüler beim Lernen *unterstützt,* statt kontrolliert werden, erleben sie, dass man sie akzeptiert. Durch Lernen, das *Erfolg* bringt, wird *Selbstachtung aufgebaut.* Diese Stärkung erfahren jene nicht, die schwach sind und deshalb zu *Misserfolg* verurteilt werden. Sie trifft es hart in ihrer Person-Entwicklung, dass die Schule auf Auslese abzielt, statt *alle* Schüler individu-

ell zu fördern und damit ihr Recht auf Kindsein zu achten.

Lernen vermittelt den Kindern das Gefühl, dazuzugehören, es stärkt ihr Selbstvertrauen. Die Schüler machen ich-stärkende Erfahrungen, wenn ein Lehrer Meister der Unterrichtsmethode ist. Er leitet Kinder an, das Lernen zu lernen. Schüler beim Lernen an die Hand nehmen und zum Erfolg führen, das ist die der Schule eigene Sprache mitmenschlicher Hilfe. Lehrersein ist ein *helfender Beruf,* das gehört zum Schönen an ihm. Diese Erkenntnis ist jedoch wenig verbreitet; Schule schiebt die *Hilfe* sogar ab an Nachhilfe: Nachhilfelehrer, Paukinstitute, Schülerhilfe, Lernberater, Lerntherapeuten, Legasthenie-Therapeuten..., um 30 bis 85 Mark pro Stunde. Aber niemand geniert sich, wenn für ihre Arbeit gut bezahlte Lehrer vormittags unterrichten, und nachmittags ein Heer bezahlter Nachhilfelehrer und unbezahlter Nachhilfemütter antritt. In einer Studie zeigte sich: Bereits in der 4.Grundschulklasse erhielten fast 20 % der Schüler Nachhilfe - aber nicht in der Schule! Eine andere Untersuchung gipfelt in der Feststellung: Ohne bezahlten Nachhilfeunterricht und ohne unbezahlte *häusliche* Nachhilfe könnte das Gymnasium kaum bestehen. Schule, ein Ort des Helfens - weshalb eigentlich nicht?

Als ihm der Nobelpreis verliehen wurde, dankte Albert Camus seinem verehrten Volksschullehrer mit den Worten: *In Ihrer Klasse nährte die Schule einen Hunger, der für das Kind noch wesentlicher war als für den Erwachsenen, den Hunger nach Entdeckung. In anderen Klassen lehrte sie vieles, aber ein wenig so, wie man Gänse mästet Man setzte ihnen fix und fertige Nahrung vor und bat sie, sie gefälligst zu schlucken. In Ihrer Kasse fühlten die Kinder zum ersten Mal, dass sie existierten und Gegenstand höchster Achtung waren: Man hielt sie für würdig, die Weit zu entdecken.*

Kinder als "Gegenstand höchster Achtung", "würdig die Welt zu entdecken". Das ist es, was Schüler brauchen: Wahrgenommen-werden in ihrer *persönlichen* Existenz, Achtung spüren, lernen dürfen. Mit großem Respekt sprechen Jugendliche von Lehrerinnen und Lehrern, bei denen man etwas *lernt,* die für eine *gute Ordnung* sorgen, Lehrer, mit denen man *reden* kann, die die Schüler *ernst* nehmen und *achtsam* mit ihnen umgehen.

Helfen verboten - Die staatlich verordnete Diffamierung von Kindern

In vielen Schulsituationen *dürfen* Lehrer nicht pädagogisch handeln. Es gibt zum Beispiel wenig *sadistische* Lehrer. Aber stiftet es nicht zu seelischem Sadismus an, wenn schuldlose achtjährige Kinder mit schlechten Noten gekränkt und dadurch in ihrem Selbstwert verletzt werden? Die amtliche Kränkung der Schwachen ist Lehrern verordnet. Manche Lehrerinnen versuchen, die Härte gegenüber lernschwächeren Schülern auszugleichen, denn sie wissen: Kleine Kinder zu zensieren, stört deren Lernentwicklung mehr, als dass es sie fördert. Diese seit hundert Jahren bekannte erziehungswissenschaftliche Erkenntnis dürfen sie nicht anwenden. Sie lassen sich kränkendes Verhalten von oben" vorschreiben und müssen Kinder pflichtgemäß ängstigen. *Müssen!* Aber weshalb verleugnen sie ihre pädagogische Kompetenz, um gehorsam unpädagogisch zu handeln?

Durch nichts wird Lernen mehr gestört als durch Angst. Nach dem genialen Physiker, Humanisten und Nobelpreisträger Albert Einstein ist manches Gymnasium benannt. Er beklagte, dass vielen Schülern in der Schule der Wissensdurst ausgetrieben wird: "Es ist ein sehr schwerer Irrtum, anzunehmen, dass die Freude an der Erkenntnis und am Forschen durch *Zwang* gefördert werden. Am schlimmsten ist, wenn die Schule mit den Mitteln von Furcht und künstlicher Autorität arbeitet. Solche Behandlung vernichtet das gesunde Lebensgefühl, die Aufrichtigkeit und das Selbstvertrauen des Schülers. Sie erzeugt den unterwürfigen Untertan. Es ist einfach, die Schule von diesem Schlimmsten aller Übel freizuhalten: Man gibt dem Lehrer möglichst wenig Zwangsmittel in die Hand, so dass die einzige Quelle des Respekts der Schüler vor dem Lehrer dessen menschliche und intellektuelle

Qualitäten sind" (Albert Einstein). Ist nicht das Umgekehrte üblich?: Lehrer bekommen eine Fülle staatlicher Zwangsmittel in die Hand, um das Schlimmste aller Übel zu *schüren:* die Angst.

Schulgesetze jenseits der Pädagogik - „Wenn die Untat kommt wie der Regen fällt"

Viele Persönlichkeitsverletzungen entstammen nicht der Willkür von Lehrern, sondern Schulgesetzen:

- Zum Beispiel die Annahme, es gäbe Klassen mit gleichartig begabten Kindern. Durch diese Annahme werden alle unterdrückt, die nicht der Norm entsprechen. Die Dreigliedrigkeit des Schulsystems leugnet die persönliche Verschiedenheit und die Notwendigkeit, dass Schule vielgliedrig für unterschiedliche Begabungen sein muss.

- Zum Beispiel große Schulklassen. Sie verleiten zu Zwang, zu Frontal- und Wortunterricht und zu Verfahren, die Jugendliche *gleichschalten,* ihnen das Wort entziehen und sie un-mündig machen. Es ist die Missachtung der Kinder durch die Politik, dass man ihnen keine *pädagogische* Klassenstärke von 15 - 20 Schülern zubilligt.

- Zum Beispiel die amtlich verordnete Langeweile durch lebensfremde Lehrpläne, deren Inhalt den Schülern teilweise sinnlos erscheint. "Viele Dinge lerne ich einfach auswendig, obwohl ich sie nicht verstehe", sagen in einer Befragung 30 % der Schüler. "Bei manchen Fächern weiß ich nicht, wofür sie eigentlich gut sind" und: Mit vielen Dingen, die ich in der Schule lernen muss, kann ich im praktischen Leben nichts anfangen", meinen über 60 %. Diese Schüler lernen Sinnlosigkeit. Das dadurch verursacht Desinteresse entfremdet sie dem aktiven Lernen.

- Zum Beispiel die Not von hunderttausend "Sitzenbleibern": Kinder, die von Lehrern „sitzen gelassen" werden, im doppelten Sinn dieses Wortes. Der Gedanke der Auslese ruft so viel Angst hervor, dass es dafür einen eigenen Begriff gibt: Schulangst. Aber alles wird selbstverständlich hingenommen. Es ist wie in Bertolts Brecht Gedicht:

Wenn die Untat kommt, wie der Regen fällt,
Dann ruft niemand mehr: halt!
Wenn die Verbrechen sich häufen, werden sie unsichtbar.
Wenn die Leiden unerträglich werden, hört man die Schreie nicht mehr.
Auch die Schreie fallen wie der Sommerregen.
Wir bitten euch ausdrücklich, findet
Das immerfort Vorkommende nicht natürlich.

Das immerfort Vorkommende nicht natürlich finden, das wagte eine Mutter.

Michael - "Ein Kind auszulachen, ist ein Verbrechen"

Es gibt nicht nur verhaltensgestörte *Kinder,* sondern auch verhaltensgestörte *Lehrer.* Diese richten in der *pädagogischen* Beziehung viel Unheil an. Ihre pädagogischen Vergehen werden selten verfolgt und bestraft. Michael litt unter einer gefühlkalten Grundschullehrerin. Sie war unfähig, mit Kindern Kontakt aufzunehmen und behandelte diese unerbittlich streng; die Schwächeren lachte sie vor allen anderen aus. Der Arzt und Pädagoge Janusz Korczak, der seine 200 jüdischen Waisenkinder angesichts des Todes nicht verließ, sondern freiwillig mit ihnen in die Gaskammer des Konzentrationslagers schritt, schrieb über das Auslachen: "Ein Kind auszulachen, ist ein Verbrechen." Dieses Verbrechen gehörte bei der Grundschullehrerin zum Schulalltag. Sie betonte, die Tüchtigen fürs Gymnasium "fit zu machen". Jene, "die das nie schaffen", ignorierte sie. Die Lehrerin beleidigte Kinder erbarmungslos: "Das kapierst du mit deinem kleinen Hirn nie", oder: „Bei dir ist Hopfen und Malz verloren" oder: "Bist du

ein Langweiler, Schnecke sollte man dich nennen."

Beschwerden von mitfühlsamen Eltern wies sie zurück. Sie denke nur ans Beste für die Schüler, dazu gehörten Strenge und Unterordnung. Die Lehrerin praktiziert im Jahr 2001 *ungehindert* eine Pädagogik der Unterdrückung: Über Kinder Macht ausüben, sie erniedrigen und dabei behaupten, es geschehe zu deren Wohl. Fürsorge wird vorgetäuscht; in Wirklichkeit werden Kinder verletzt und beherrscht. Michael verfolgten die Kränkungen bis in die Nacht hinein. Er schreckte immer wieder aus dem Schlaf hoch. Jeden Morgen klagte er über Bauchweh: Sein *seelischer* Schmerz verwandelte sich in *körperlichen* Schmerz.

Frau M. hatte im Elternbeirat freundlichen Kontakt zu den anderen Mitgliedern. Sie berichtete vom verletzenden Verhalten der Lehrerin und schlug eine Eltern-Initiative vor. Dagegen traten Bedenken auf, obwohl sich *alle* Elternbeiratsmitglieder über die Lehrerin beklagten: Einspruch könnte den Kindern schaden, man dürfe sich nicht in den Unterricht einmischen, man wolle den Schulfrieden nicht stören - als ob nicht die *Lehrerin* den Schulfrieden störte. Frau M. stand mit ihrer moralischen Empörung allein. Zu ihrer Angst vor der Lehrerin trat jetzt die Angst vor dem Isoliert-werden im Elternbeirat. Aber sie wollte nicht mehr schweigen und ließ sich in der Sprechstunde der Lehrerin mit ihrem Kummer und der Not des Jungen erkennen ohne Erfolg. Unbarmherzig beharrte die Lehrerin darauf, Kinder müssten mit Härte aufs Leben vorbereitet werden; die Eltern seien zu nachsichtig. Michaels Mutter erlebte an sich die Verzweiflung, in die Kinder geraten. Sie verwandelte jetzt ihr Mitleid in Zorn und sprach mit dem Schulleiter. Der ließ keine Klage über die "erfahrene Lehrkraft" zu. Aber worin war sie erfahren? Der Schulrat pflichtete der Mutter bei, aber ihm seien die Hände gebunden.

Inzwischen alarmierte das rücksichtslose Verhalten auch andere Eltern. Deren Kinder weinten, wenn sie morgens in die Schule mussten, andere erkrankten an Symptomen wie Erbrechen, Appetitlosigkeit, Magenschmerzen, Kopfweh. Es bildete sich eine Initiative, der sich über die Hälfte der Eltern anschloss. Die Schulbehörde ließ sich erst mit den Eltern ein, nachdem diese die Vorfälle *öffentlich* machen wollten. Als sich die Konfrontation zuspitzte und in die Länge zog, schrumpfte die Zahl widerspruchsmutiger Mütter und Väter auf ein halbes Dutzend. Die Verheißung des Übertritts auf die "höhere Schule" machte leistungsehrgeizige Eltern wertblind für das, was Kindern Not tut. Dabei könnten sie erkennen: Leistungsdressate in einem vergifteten Unterrichtsklima führen psychologischerweise nicht zu mehr Leistung.

Eine Schülermutter befreit ihren Sohn von einer krank-machenden Lehrerin

Michaels Mutter stand mit ihrem humanen Engagement allein. Sie beantragte, ihren Jungen in die Parallelklasse zu versetzen, die Lehrerin schädige Michael seelisch und psychosomatisch. Der Rektor lehnte aus *bürokratischen* Gründen ab. Die Schulbehörde meinte: "Wo kämen wir denn da hin, wenn sich die Eltern die Lehrer aussuchten?" Wir kämen zu einer demokratischen und humanen Schule. Die Mutter dachte ebenfalls "Wo kämen wir hin", im Sinne des Lyrikers Kurt Marti:

Wo kämen wir hin
wenn alle sagten
wo kämen wir hin
und keiner ginge
um einmal zu schaun
wohin man käme
wenn man ginge.

Die Mutter "ging" ins Ministerium, mit allen pädagogischen Argumenten ausgestattet; ihrem Antrag wurde sofort zugestimmt. Michael fand bei der neuen, einfühlsam und partnerschaftlich unterrichtenden Lehrerin wieder Lust an der Schule. Er konnte mit Erfolg lernen und freute sich auf den Unterricht; Bauch-Angst und Schlafstörung verschwanden. Frau M. widerfuhr durch ihren sozialen Mut viel Unangenehmes. Aber sie wurde durch die Gesundung ihres Jungen belohnt: durch dessen wieder erwachte Lernbereitschaft und den Familienfrieden. Und sie wirkte mit ihrer Zivilcoura-

ge in das inhumane Schulsystem hinein. Wir bräuchten mehr solche Bürgerinnen.

Aber ungehindert dürfen diese Grundschullehrerin, Mathematiklehrer Falkenstein, Sebastians Oberstudienrat die Menschenrechte verletzen. Denn in die Schule ist kein Hauch von Demokratie eingedrungen. Schule ist weithin ein demokratiefreier Raum. Wo es aber keine Demokratie gibt, können *Menschenrechte* nur schwer verwirklich werden. Und wo Menschenrechte verletzt werden, gibt es keine *Demokratie.* Da ist die Würde des Schülers antastbar.

Hilfe ist möglich - Wege der Konfliktbearbeitung

Es gibt viele Möglichkeiten, destruktives Lehrerverhalten nicht wegschauend, resignativ oder bagatellisierend hinzunehmen. Ziel ist es, aus dem Gegeneinander ein Miteinander zu machen.

- Genau hinsehen, statt wegzuschauen. Den Kindern *zuhören;* sie ernst nehmen, wenn sie über entwürdigende Vorkommnisse berichten, diese *schriftlich festhalten.*
- Mit anderen Schülereltern über deren Beobachtungen sprechen; sich *solidarisieren,* um gemeinsam für Kinder einzutreten.
- *Elterngespräche* mit dem schwierigen *Lehrer.* Die Not des Kindes erkennen lassen, statt Lehrer vorschnell schuldig zu sprechen. Des Lehrers Sicht anhören, aber auf den Persönlichkeitsrechten der Schülers bestehen.
- Gespräch der Eltern mit der *Klassenlehrerin,* dem Vertrauenslehrer, mit aufgeschlossenen Lehrern des Kollegiums. Die verletzende Situation aufzeigen, schul-öffentlich machen, um Mithilfe bitten.
- Gespräche mit der *Schulleitung* auf Grundlage genauer Informationen und Notizen über demütigendes, taktloses, überforderndes oder unterdrückendes Lehrerverhalten; konkrete Vorschläge formulieren, um es abzustellen.
- Gespräche von *Lehrerkollegen* mit dem unpädagogisch handelnden Lehrer: einzeln oder in kleiner Gruppe den Konflikt klären, Hilfsangebote machen, Grenzen setzen.
- Gespräche mit *Schulpsychologen,* Beratungslehren: Wie können diese sich für die Schüler einsetzen?
- Gespräch in der *Lehrerkonferenz:* ein Bündnis für gemeinsame Lösungen im Interesse von Schule und Schülern anstreben.
- Konfliktbearbeitende Gespräche der *Schüler* mit dem schwierigen Lehrer, zusammen mit einem vermittelnden Lehrer. Den Schüler zuhören, Vorschläge erarbeiten und deren Verwirklichung verfolgen.
- Diskussion im *Elternbeirat.* Gespräche von Elternvertretern mit dem Lehrer, Klassenlehrer, der Schulleitung. Zusammenarbeit mit Schülern und Schülervertretern.
- Vom *Kinderarzt* eventuelle psychosomatische Störungen bestätigen lassen, ihn um Engagement bitten, ebenso *Psychotherapeutinnen* für Kinder und Jugendliche.
- Antrag der Eltern auf *Umschulung:* das durch den gestörten Lehrer gestörte Kind in eine andere Klasse versetzen.
- Vorsprache bei Schulrat und *Schulbehörden,* eine *Dokumentation* erarbeiten über Vorfälle, die gegen die Würde des Kindes verstoßen.
- *Öffentlichkeit* herstellen mit Hilfe von Presse und anderen Medien, auf die lernrnstörende Situation aufmerksam machen.
- *Dienstaufsichtsbeschwerde,* gestützt auf Unterrichtsgesetz, Schulordnung, Beamtenrecht und Verfassung.
- *Vom Petitionsrecht* Gebrauch machen: sich schriftlich mit Bitten und Beschwerden an Abgeordnete und den Landtag wenden.
- *Gerichtliches Vorgehen* bei Verstößen gegen das Grundgesetz, gegen die Persönlichkeitsrechte

der Schüler und die Kinderkonvention der Vereinten Nationen.

Katjas Furcht, aufgerufen zu werden - Ein Lehrer "heilt" die Angst

Die Achtung vor der Würde des Kindes in der Schule verwirklicht sich in der helfenden Lehrer-Schüler-Beziehung. Die helfende Beziehung wird vor allem durch *Angstmachen* gestört. Es ist erstaunlich, dass Lehrer die zahlreichen Untersuchungsergebnisse gleichgültig hinnehmen. Nach denen klagen etwa die Hälfte der Schüler über Schulangst, Prüfungsängste, Angst, es nicht zu schaffen, Blamageangst, Angst vor schlechten Noten, Furcht vor bestimmten Lehrern. Diese Ängste finden sich auf allen Schulstufen, besonders verbreitet auf dem Gymnasium. "Wenn jemand an die Tafel gehen soll, denke ich: Hoffentlich nimmt der Lehrer mich nicht dran." Dieser Aussage stimmen 42 % der Schüler voll und 27 % "ungefähr" zu. Aber weshalb soll ein Kind an die Tafel gehen, wenn es sich davor fürchtet und im Lernen gehemmt wird?

Katja: Ihre Würde und ihre Rechte als Schülerin. Sie ängstige es, plötzlich aufgerufen zu werden; die Angst blockierte ihr Denken. Katja sagt: "Es geht mir wie dem Kaninchen vor der Schlange; ich bin gelähmt. Auch wenn ich gut gelernt habe, scheint das Gewusste wie verflogen. Ich fange an zu stottern und fühle mich hilflos." - Ich frage Katja, ob sie ihre Furcht vor dem Aufgerufen-werden dem Lehrer mitteilen könne. "Das bringt ja doch nichts", meint sie, "der Lehrer muss schließlich Noten machen; er kann mich nicht bevorzugen, wenn ich mir wünsche, nicht aufgerufen zu werden." - Die Schülerin ist bereits Opfer krankhafter Normalität; sie stellt den ängstigenden Abfragedruck nicht in Frage. Ich ermuntere sie: "Wenn du zum Lehrer hingingst, wüsste der mehr von dir. In meiner Gruppenarbeit mit Lehrern sehe ich, wie emst sie Anfragen Jugendlicher nehmen."

Katja sprach mit Herrn A.; der hörte sich den Kummer an. Es tat ihm leid, die Jugendliche zu ängstigen. In sein Mitleid mischte sich persönliches Erleben aus *eigener* Schulzeit. Er sah eine Schülerin von nah, die er von fern bekämpfte, ohne das zu wollen. Der Lehrer spürte Mitleid. Aber ist Mitleid angebracht, wenn ein Mädchen *nur* Angst vor dem Aufgerufenwerden hat? Für Rousseau offenbart sich die allen gemeinsame Menschennatur nicht in der Vernunft, sondern im Mitleid: in einem eingeborenen Widerwillen, einen Mitmenschen leiden zu sehen.

Diesen Widerwillen, eine Schülerin leiden zu sehen, bemerkte der Lehrer angesichts Katjas Kummer. "Aber woher die mündlichen Noten nehmen?" - Herr A., selbst unzufrieden mit dem bedrängenden Ausfragen, wollte Katja nur noch aufrufen, wenn sie sich meldete. Er dachte mit der Klasse darüber nach, wie das Problem der mündlichen Note spannungsfreier zu lösen sei: Die Jugendlichen wollten sich auf mündliche Kurzprüfungen vorbereiten und *freiwillig* melden.

Dieser Lehrer hat mit dem Unterlassen des willkürlichen Aufrufens nicht nur *human* gehandelt, sondern lernpsychologisch. Angst entsteht in unklaren Situationen, es wird etwas Gefährliches befürchtet. Deshalb kann Angst durch klare Vorausinformation verringert und das Lernen verbessert werden. Der Lehrer milderte nicht nur *Katjas* Angst, sondern auch die Angst derer in der Klasse, die sich ebenfalls vor dem Aufgerufenwerden fürchten. Selbst wenn nur eine einzige Schülerin abgefragt wird, ohne dass sie das möchte, kann sich Angst über den Großteil der Klasse ausbreiten.

Im "Zuhören" die Würde des Kindes achten - "Momo"

Katja war durch das achtungsvolle Verhalten des Lehrers befreit von ihrer Abfragefurcht. Ihre Energie konnte sie jetzt für das *Lernen* fruchtbar machen und wurde nicht durch Angst aufgezehrt. Auch die Mitarbeit der anderen Jugendlichen wurde nicht geringer, sondern lebhafter. Der Lehrer selbst fühlte sich befreit, weil er Unterricht und Prüfung trennte. So konnte er sich auf den *Lernvorgang* konzentrieren, auf die *Sache* und die *Schüler.* Ich selbst habe so lange ich Lehrer war kein Kind aufgerufen,

das sich nicht meldete. Oder wie wäre das für Sie, wenn ich Sie plötzlich aufrufen würde? Fänden Sie das nicht taktlos und würden solche Behandlung empört zurückweisen?

In Herrn A.s Klasse wurden die Zurückhaltenden ermuntert, sich von *sich* aus zu trauen. An Stelle des Furcht auslösenden Erwartungsdrucks trat Geduld und Ermutigung. Am Anfang dieser Konfliktlösung war das Zuhören. *Ich* hörte der Jugendlichen zu, der Lehrer hörte ihr zu. Lehrer und Eltern reden oft gut-meinend auf Kinder *ein,* aber hören ihnen nicht zu. Dabei verbessert Zuhören die Beziehung und lässt uns wahrnehmen, wo Kinder wirklich stehen. Der Jugendbuch-Autor Michael Ende schrieb in seinem poesievollen Märchen-Roman "Momo" über die Kunst des Zuhörens:

> *Wie Momo sich aufs Zuhören verstand, war ganz und gar einmalig.*
> *Wenn jemand meinte, sein Leben sei bedeutungslos*
> *und er selbst nur irgend einer unter Millionen,*
> *einer, auf den es überhaupt nicht ankommt*
> *und der ebenso schnell ersetzt werden kann wie ein kaputter Topf*
> *-*
> *wenn der hinging und erzählte alles das der kleinen Momo,*
> *dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar,*
> *dass er sich gründlich irrte. Dass es ihn, genau so wie er war,*
> *unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab,*
> *und dass er deshalb auf seine besondere Weise für die Weit wichtig war.*
> *So konnte Momo zuhören.*

Vielleicht bringen *wir* Momos Menschenliebe nicht auf. Der Lehrer ließ Katja durch Zuhören erfahren, dass sie nicht bedeutungslos, sondern wichtig war. Er milderte Schulangst an der Stelle, an der er es vermochte. Dadurch brachte er mehr Freundlichkeit in den Unterricht, durch die partnerschaftlichen Gespräche erwuchs mehr Demokratie. Könnten wir vielleicht Kindern mehr zuhören? ("Woher soll ich denn die Zeit nehmen?") *Jetzt* ganz für das Kind da sein? ("Erzähl es mir später.") Jugendliche so ernst nehmen wie Erwachsene? ("Das ist doch nicht so wichtig.") Auch ihre *kleinen* Sorgen aufmerksam annehmen? ("Mach dir nichts draus!") Sie erfahren lassen, dass sie nicht bedeutungslos sind? - Zum respektvollen Umgang mit Schülern gehört: Nicht mit halbem Ohr hinhören, wenn Kinder etwas mitteilen, sondern "ganz Ohr sein". Denn: Wer fühlen will, muss zuhören.

Die Würde des Kindes in der Schule? Ich wiederhole des Dichters Wort: Das Kind erfahren lassen, dass es *nicht* bedeutungslos ist, nicht *irgend* eines unter Millionen. Sondern eines, auf das es ankommt, das nicht ersetzt werden kann. Dass es dieses Kind, genau so wie es ist, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gibt. Und dass es deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig ist. Darin liegt die Würde des Kindes.

Benützte Literatur

Eder, F.: Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck 1995 (Studien Verlag)
Lebert, B: Crazy. Roman. Köln 1999 (KiWi)
Krumm, V.: Machtmissbrauch von Lehrern und was man dagegen tun kann. In: Schweizer schule 1999/12
Singer, K. Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen und
wie wir ihn verändern können. Reinbek 1998 (rororo Taschenbuch)
Singer, K. Wenn Schule krank macht. Wie macht sie gesund und lernbereit? Weinheim 2000 (Beltz Taschenbuch)
Singer, K.: Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln. Weinheim 5.Aufl.1996 (Beltz)
Singer, K.: Wenn Lehrer Kinder seelisch verletzen - und alle es geschehen lassen. Broschüre: Aktion Humane Schule, Leonrodstr.19, 80634 München

Die Rechte des Kindes in der Schule

Resolution der Konferenz von Luxemburg, 13-15. September 200l

Präambel

Artikel 28 und 29 der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes legen das Recht des Kindes auf Bildung und Chancengleichheit sowie die Ziele der Bildungseinrichtungen fest. In den 11 Jahren seit der Unterzeichnung und Ratifizierung dieser Konvention durch fast alle Staaten dieser Erde wurden beachtliche Fortschritte im Bereich der Erziehung und Bildung gemacht aber auch heute gehen noch über 100 Millionen Kinder nicht zur Schule, darunter besonders viele Mädchen.

Doch die UN-Konvention enthält auch noch andere Rechte: z.B. **das Recht auf Gleichbehandlung**, (Art. 2), **die Vorrangigkeit der Interessen des Kindes** (Art. 3), **die Meinungsfreiheit** und **das Recht gehört zu werden** (Art 12, 13), **das Recht auf Spiel und Freizeit** (Art. 31), Rechte von **Flüchtlingskindern** (Art. 22) und **Kindern mit Behinderung** (Art. 23)... In den Ländern, die im Erziehungs- und Bildungsbereich formal die Anforderungen der Konvention erfüllen, werden die Rechte des Kindes in der Schule jedoch oft gar nicht oder nur in unzureichendem Masse respektiert. Kinder sind meistens noch Objekte von Bildung und nicht Subjekte des eigenen Lernens.

Die folgende Resolution richtet sich an alle, die am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligt sind. Sie hat das Ziel, auf die Rechte des Kindes in der Schule aufmerksam zu machen, und das Zusammenleben aller Beteiligten zu verbessern. Entscheidungsträger werden aufgefordert, alles in ihrer Macht stehende zu tun, um weit über die Mindestanforderungen der UN-Konvention hinauszugehen. Diese Resolution wurde unter Mitarbeit von Kindern erstellt.

Das Recht auf Gleichbehandlung

Artikel 2

(1)Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen und sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.

(2)Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen , um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.

Schule soll ein Ort werden in dem alle Kinder willkommen sind und sich wohl fühlen. Das Recht auf Nichtausgrenzung ist ein Menschenrecht. Die Gestaltung des Lebensraums Schule soll sich an den Bedürfnissen und Rechten der Kinder orientieren, wie sie in Artikel 29 KRK bezeichnet sind. Dies kann verwirklicht werden z.B. durch

- Erneuerung der Lehreraus- und -fortbildung, respektive der Pflicht zur Fortbildung
- kleinere Lerngruppen
- Berücksichtigung der Lebenssituation der Kinder bei der Unterrichtsgestaltung
- Verankerung des Auftrages der Schule das Lernen zu lernen in den Schulgesetzen
- Wahrung der Rechte der Flüchtlings- und Einwandererkinder
- Förderung von inclusiver Erziehung
- Stärkung der Konfliktbewältigungskompetenz von Kindern,
- Entwicklung von Prozeduren zur

fairen Bewältigung von Konflikten
- Gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung als Regelschule
- Umbau der Sonderschulen in Ressourcezentren für "Inclusive Education"
- Förderung der Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten, Lern- und Leistungsschwächen
- Ausbau von Früherkennung und Frühförderung
- Berücksichtigung und Förderung der individuellen Begabungen
- Förderung des partnerschaftlichen Umgangs der Kinder miteinander
- Abbau von Rollenklischees
- Ermöglichen einer positiven Diskriminierung

Die Vorrangigkeit der Interessen des Kindes

Artikel 3

(1)Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.

(2) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dem Kind unter Berücksichtigung der Rechte und Pflichten seiner Eltern, seines Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen den Schutz und die Fürsorge zu gewährleisten, die zu seinem Wohlergehen notwendig sind; zu diesem Zweck treffen sie alle geeigneten Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen.

(3)Die Vertragsstaaten stellen sicher, daß die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht.

Schule muss zu einem Experimentierfeld für das Erlernen demokratischer Umgangsformen werden. Hier soll das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz und der Gleichberechtigung vorbereitet werden. Dazu gehören:

- Beratungs- und Entscheidungsgremien, in denen die Schüler, zusammen mit den anderen Partnern, nicht nur scheinbare sondern wirkliche Macht ausüben können
- Die Gestaltung des Schulalltags durch die Kinder
- Veränderung der Rahmenbedingungen hin zu einer Schule für Kinder
- An dem Entwicklungsstand der Kinder orientierte Auseinandersetzung mit Menschen- und Kinderrechten in Verantwortung der Schule
- Förderung von Eigeninitiative bei den Kindern in- und außerhalb der Schule
- Förderung der Solidarität mit Kindern aus Ländern in denen Armut und Unterdrückung herrscht
- Förderung des grenzüberschreitenden Austauschs von Schülern
- Erhaltung der kulturellen Identität und Sprache des Einwandererkindes
- Berücksichtigung des besten Interesses des Flüchtlingskindes bei Beendigung des Aufenthaltrechts
- Recht auf gewaltfreie Schule
- Verankerung des Auftrages der Schule das Lernen zu lernen in den Schulgesetzen

Partizipation und Meinungsfreiheit

Artikel 12

(1)Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

(2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen

Verfahrensvorschriften gehört zu werden.

Artikel 13

(1)Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben.
(2)Die Ausübung dieses Rechts kann bestimmten, gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die erforderlich sind
a) für die Achtung der Rechte oder des Rufes anderer oder
b) für den Schutz der nationalen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung (ordre public), der Volksgesundheit oder der öffentlichen Sittlichkeit.

Grundbedingungen für erfolgreiches Lernen sind eine positive Leistungsmotivation, die Befriedigung von Neugier und Lust, kreatives Experimentieren und ein zwangloser Umgang mit dem Fehler. Schule muss von einer belehrenden zu einer lernenden Einrichtung werden und die gewaltigen Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen. Das bedeutet:

- Abkehr von den traditionellen Programmen und Curricula
- Überarbeitung der alten Versetzungs- und Bewertungskriterien
- Beteiligung der Schüler am Ausarbeiten von Projekten
- Bestmögliche Ausstattung der Schulen mit Lehr- und Lernmaterial
- Verlagerung von Lernprozessen außerhalb der Schulen
- Beteiligung von Schüler und Schülerinnen an der Gestaltung von Schulgebäuden und -gelände
- Mitgestaltung von Unterrichtsmaterial durch Schüler/ und Schülerinnen

Das Recht auf Spiel, Freizeit und Erholung

Artikel 31

(1)Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Frieden an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.
(2)Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung.

Lernprozesse sind äußerst vielfältig. Schule soll davon nicht einen Typ einseitig bevorzugen sondern alle Sinne des Kindes ansprechen. Der Lernprozess bedeutet immer auch einen Wechsel von An- und Entspannung. Gerade soziales Lernen findet intensiv auch in Spiel und Freizeit statt. Das bedeutet:

- Freundliche, innovative und kindgerechte Gebäude
- Möglichkeit der Ganztagsbetreuung mit abwechslungsreichem Programm
- Lebensraumorientierung und mehr Platz für soziales Lernen
- Förderung der Persönlichkeit, der Begabung und der geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes
- Recht auf Rückzugsmöglichkeiten.

Conclusion

Im Hinblick auf Globalisierung ist es wichtig über einen Rahmenplan für Schulen nachzudenken, der gemeinsame Eckpunkte für Bildung und Erziehung der Kinder festlegt und den grenzüberschreitenden Austausch von Schüler und Schülerinnen fördert. Um die Diskrepanz in Bildungs- und Erziehungsfragen zwischen Kindern, Eltern und Pädagogen zu verringern, ist es wichtig neutrale und unabhängige Beratung und Information an alle Beteiligten heran zu tragen. Das alles kann nur gelingen unter Ausschöpfung aller verfügbaren Mittel und in internationaler Zusammenarbeit (Art. 4 KRK)

Luxemburg, den 15 September 2001

Schwierige Jugendliche - ohnmächtige Erzieher?

Machtprozesse zwischen Jugendlichen und Erwachsenen im Heim[1]

KLAUS WOLF

Die Ohnmacht des Erziehers vor den schwierigen Jugendlichen - das ist sicher ein Gefühl, das viele Pädagogen immer wieder haben. Die Aufmerksamkeit konzentriert sich dann leicht auf die Frage: Wie kann ich diese Ohnmacht vermeiden und mehr Einfluss gewinnen? Andererseits klingt die Frage nach Pädagogik und Macht doch etwas anrüchig. Sollte Erziehung denn nicht ohne Macht auskommen? Es wird vorgeschlagen, die Wirkungen und Nebenwirkungen unterschiedlicher Machtquellen zu betrachten. Denn Machtunterschiede sind in pädagogischen Beziehungen unvermeidbar. Worauf sie beruhen und wie sie verwendet werden, soll untersucht werden.

Fünf Jahre lang hat Klaus Wolf *Machtprozesse im Heim untersucht und zwar nicht, indem er Fragebögen verschickt hat, sondern indem er jeweils mehrere Monate am Leben von Heimgruppen teilgenommen, Beobachtungen notiert und viele Gespräche mit Kindern und Jugendlichen und ihren Erzieherinnen geführt hat. Einige der Gespräche hat er aufgezeichnet, transkribieren lassen und schließlich am Schreibtisch sitzend über die Beobachtungen und Gespräche nachgedacht. Das Ergebnis waren theoretische Überlegungen zu Machtprozessen in der Heimgruppe und anderen Figurationen (vgl. hierzu auch* Wolf, *1999). Mit ihrer Hilfe kann man etwas erkennen, was man so ohne sie nicht sehen kann. Das Ziel einer solchen theoriegeleiteten Wahrnehmung lautet also: Ich sehe was, was du nicht siehst, und gewinne dadurch möglicherweise neue Handlungsmöglichkeiten.*

Was ist Macht?

Die Grundlage ist eine nicht nur wissenschaftlich interessante, sondern auch ästhetisch gelungene Machtdefinition von *Norbert Elias*. Er hat Macht (1986, S. 97) so definiert: „Insofern als wir mehr von anderen abhängen als sie von uns, mehr auf andere angewiesen sind als sie auf uns, haben sie Macht über uns, ob wir nun durch nackte Gewalt von ihnen abhängig geworden sind oder durch unsere Liebe oder durch unser Bedürfnis, geliebt zu werden, durch unser Bedürfnis nach Geld, Gesundung, Status, Karriere und Abwechslung". Macht wird als eine Struktureigentümlichkeit aller menschlichen Beziehungen betrachtet (vgl. *Elias* 1986, S. 77). In diesem Sinne ist Macht ein Merkmal aller menschlichen Beziehungen. Überall dort, wo uns nicht vollkommen gleichgültig ist, was andere Menschen denken, fühlen oder tun, spielt sie eine Rolle.

In der Definition von *Elias* wird der Blick auf ein sehr breites Spektrum von Machtquellen gerichtet. Sowohl auf der Makroebene der gegenseitigen Abhängigkeit von Gesellschaften oder auf der von großen Gruppen innerhalb einer Gesellschaft, als auch auf der Ebene der Beziehungen zwischen einzelnen Menschen, überall wo Menschen voneinander abhängig und aufeinander angewiesen sind, können ihre Beziehungen auch unter Machtgesichtspunkten beschrieben werden (vgl. *Elias*, 1984, S. 69).

Machtbalance

Ein weiterer zentraler Begriff ist der der Machtbalance. Er enthält folgende Aspekte:

- Die Macht zwischen zwei oder mehreren Menschen ist mehr oder weniger ungleich verteilt, die ungleiche Verteilung bedeutet nicht, dass der weniger mächtige Mensch oder die weniger mächtige Gruppe keine Macht hätte; nur ist jener stärker auf den anderen

[1] Überarbeiteter Vortrag auf dem 3. Heiligenseer Jugendhilfe-Symposium am 11. November 1999 in Berlin

Menschen bzw. die andere Gruppe angewiesen als dieser/diese auf ihn.

Auch in Institutionen mit sehr ungleicher Machtverteilung - etwa in Gefängnissen - sind auch die Mächtigeren - i. d. R. die Wärter - von den weniger Mächtigen - den Insassen - abhängig, allerdings weniger als jene von diesen. Den Wörtern ist eben nicht gleichgültig, ob die Gefangenen kooperieren u. ä.

- Die Verteilung von Macht ist nicht statisch, sondern sie kann sich verändern. Die Veränderungen können sehr unterschiedliche Ursachen haben, und viele dieser Ursachen werden nur deutlich, wenn die Beziehungen in den Zusammenhängen des sie umgebenden Geflechtes betrachtet werden. Einige der Gründe für Veränderungen der Machtbalance können als langfristig wirkende, eine ganze Gesellschaft umfassende Entwicklungstendenzen beschrieben werden. So gibt es viele Hinweise darauf, dass sich die Machtunterschiede zwischen Männern und Frauen oder zwischen Erwachsenen und Kindern in unserer Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten verringert haben, ohne allerdings aufgehoben worden zu sein (vgl. *van Stolk/Wouters*, 1987; *du Bois-Reymond* u. a., 1994).

- Machtbalancen können elastisch sein, sich kurzfristig ändern oder auch relativ stabil bleiben und sich nur über lange Zeiträume allmählich verschieben.

Machtbalancen, die auf körperlicher Überlegenheit gründen, kippen i. d. R. schnell: Wer bisher der Stärkere war, ist - vielleicht aufgrund einer körperlichen Auseinandersetzung - plötzlich der Schwächere. So habe ich einen Jugendlichen kennen gelernt, der plötzlich bemerkt hatte, dass er inzwischen stärker geworden war als sein Vater, der ihn und seine Mutter viele Jahre lang körperlich drangsaliert hatte. Der Junge quälte sich nun mit der Frage, wie lange er sich wohl unnötigerweise noch unterworfen hatte, weil er gar nicht gemerkt hatte, dass er merkt hatte, dass er inzwischen stärker war Nun waren die gleichen Rollen anders verteilt.

Ein Machtgleichgewicht ist das relativ stabile oder labile Resultat von einander wechselseitig neutralisierenden Einflüssen. Ein solches Gleichgewicht kann auf einem niedrigen Niveau gegenseitiger Abhängigkeit bestehen - beiden Menschen ist weitgehend gleichgültig was der andere tut, denkt oder fühlt - oder auf einem hohen - beiden ist dies sehr wichtig, dem einen so wichtig wie dem anderen.

Zwei Menschen etwa, die sich intensiv lieben, sind in hohem Maße gegenseitig voneinander abhängig, ohne dass ein Machtunterschied bestehen muss. Für die Frage des Machtunterschiedes interessieren sie sich allerdings oft sehr: Liebst du mich genauso wie ich dich?

Missverständlich ist das Bild von einer Balance, soweit es Vorstellungen von einem ausgewogenen Gleichgewicht nahe legt. Dies ist ausdrücklich nicht gemeint; die Metapher von der Balance ist kein normatives Konzept. Dass eine ausgeglichene Machtbalance wünschenswert sei, ist darin nicht enthalten, auch wenn in unserer Gesellschaft ein Unbehagen von Menschen in Beziehungen mit einem erheblichen Machtunterschied zu ihren Ungunsten wohl wahrscheinlich ist. Machtunterschiede sind begründungsbedürftig geworden. Das verweist auf Verschiebungen, denn stabile Machtgefälle sind gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie den Menschen einer Zeit nicht als legitimationsbedürftig, sondern als »natürlich« erscheinen.

Zutreffend ist das Bild einer fluktuierenden Balance in einem Geflecht wechselseitig von einander abhängiger Menschen, weil es die Vorstellung unterstützt, dass Machtverschiebungen an einer Stelle im Geflecht sowohl im näheren Umfeld Veränderungen bewirken als auch weiterreichende Wirkungen an anderen Stellen des Handlungsfeldes entfalten können, die insgesamt zu einem erneuten Austarieren führen können. So werden Jugendliche, die sich in eine Freundin oder einen Freund verlieben, von anderen - etwa ihren Eltern oder Erzieherinnen - fast immer

relativ unabhängiger, als sie es vorher waren. Betrachten wir nun noch etwas systematischer, worauf die größere Abhängigkeit des einen vom anderen beruhen kann.

Machtquellen

Bei meiner Analyse von Machtprozessen in Heimgruppen haben sich sieben Machtquellen als besonders wirksam erwiesen. ich will sie an wenigen kurzen Beispielen aus der Untersuchung skizzieren. Wer es genauer wissen will, kann es nachlesen (*Wolf*, 1999, S.139-300)

1. Materielle Leistungen und Versorgung:

Dass Erwachsene und Kinder im Heim hinsichtlich der materiellen Leistungen und der Versorgung voneinander abhängig sind, überrascht wohl niemanden. in mancher Hinsicht sind die Kinder von den Erzieherinnen abhängiger als diese von ihnen: Sie erhalten z. B. ihr Taschengeld von ihnen, ihr Einfluss auf Anschaffungen, die Organisation der Versorgung u.v.m. ist größer. Aber die Kinder wissen oft dass sie einen Anspruch haben auf Taschengeld, Bekleidungsgeld, etc. je deutlicher die Leistungen als Pflichtleistungen des Heimes definiert werden, desto geringer wird die Abhängigkeit, ohne allerdings ganz aufgehoben zu sein. Die Erzieherin darf z. B. das Taschengeld nicht einfach streichen, auf Dauer kürzen o. ä. , sondern sie kann nur die Auszahlung hinauszögen. Irgendwann muss es bei den Kindern ankommen, sonst ist es rechtlich zweifelhaft und wenn die Kinder das wissen, verringert das ihre materielle Abhängigkeit.

In dem von mir untersuchten Heim gab es - wie überwiegend in Ostdeutschland - bis kurz noch der Wende einen speziellen Nachtdienst für das ganze Heim. Die Erzieherinnen gingen am Abend nach Hause. Das änderte man. jetzt müssen die Erzieherinnen zum Nachtbereitschaftsdienst in ihrer Gruppe bleiben und im Heim übernachten. Dadurch wird ihre Abhängigkeit von den Lebensbedingungen in der Heimgruppe viel größer. Ob es am Abend gemütlich, harmonisch und ruhig ist oder ob man das Fernsehprogramm empfangen kann, in dem der tolle Film kam, betrifft sie nun viel konkreter als vorher.

2. Zuwendung und Zuwendungsentzug:

Wie stark die emotionale Abhängigkeit ist, wie wichtig die Zuwendung und wie groß die Angst vor dem Entzug der Zuwendung wird, hängt natürlich von vielen Faktoren ab. So habe ich beobachtet, dass sich ein witziges, charmantes Kind viel leichter durchsetzen konnte als ein anderes. Dieses hat mehr zu bieten, man freut sich, wenn es kommt und wenn die Erzieherin einen Konflikt mit ihm hat, macht es ihr sehr viel mehr aus als bei dem anderen. Oder wenn die Kinder eine dichte Beziehung zu ihren Eltern haben oder jugendliche eine wichtige Freundschaft außerhalb der Heimgruppe, dann werden sie emotional unabhängiger von den Erzieherinnen, als wenn sie eher isoliert sind. Auch solche Prozesse finden auf beiden Seiten statt. Die Erzieherin, die selbst sehr isoliert ist, vielleicht ihren Geburtstag am liebsten in der Heimgruppe feiert, weil sie sonst allein zu Hause säße, ist abhängiger als eine andere mit wichtigen positiven Beziehungen außerhalb.

3. Sinnkonstruktion und Sinnentzug:

Die Machtquelle die die Sinnkonstruktion betrifft, begründet eine potentielle Abhängigkeit der Erzieherinnen von den Kindern. Ihnen ist nicht gleichgültig, ob die Kinder ihrer Heimgruppe sich gut entwickeln, ob sie als erfolgreiche Pädagoginnen gelten und ob die Erfolge auf sie und die Misserfolge auf andere zurückgeführt werden. Beklagen sich die Kinder über ihre Gruppe und wollen lieber in eine andere wechseln, lässt das die Erzieherinnen nicht gleichgültig, und zwar nicht nur weil sie vielleicht Sanktionen durch die Heimleitung befürchten, sondern primär, weil sie dann ihre eigene Arbeit als erfolglos und damit als sinnlos hätten betrachten müssten. Auch ein Kind, das in eine andere Gruppe oder vielleicht sogar zu den Eltern zurück möchte, weil es dort lieber leben will, kann diese Sinnkonstruktion belasten. Die Stellung der Berufsarbeit im Heim ist für die unterschiedlichen Erzieherinnen durchaus verschieden. Für die einen ist die Frage der Selbstbestätigung durch Berufsarbeit

wichtiger als für die anderen. Damit sind sie in spezifischer Weise stärker von z. B. dem Wohlgefühl der Kinder abhängig.

Die individuelle Sinnkonstruktion kann z. B. auch stark belastet werden, wenn Erzieherinnen erleben, dass sie das Leben und die Arbeit im Heim kaum beeinflussen können, dass alle wichtigen Fragen von der Leitung entschieden werden und sie bei den Kindern als ziemlich unwichtige Funktionäre am unteren Ende der Hierarchie gelten. Dies führt wahrscheinlich entweder längerfristig zum Verlassen des Feldes oder zur Verringerung der Erwartungen an die Sinnverwirklichung im Beruf mit einigen negativen Folgen für ihr Engagement.

4. Orientierungsmittel:

Unter Orientierungsmitteln verstehe ich in Anlehnung an *Norbert Elias* (1983) alle Wissensbestände, Informationen, Fertigkeiten, Strategien und Zugänge zu zentralen Interpretations- und Deutungsmustern einer Gesellschaft, die notwendig sind, um sich zu orientieren und zielgerichtetes Handeln zu ermöglichen. Ein Überhang an Orientierungsmitteln ist für die Erziehung unverzichtbar. Sich von jemandem erziehen lassen zu müssen, der sich offensichtlich nicht gut auskennt, der von der Welt oder von der der Jugendlichen keine Ahnung hat, der vielleicht sogar dümmer als der zu Erziehende ist, wird leicht als Zumutung empfunden, und es führt fast immer zu erheblichen Komplikationen. Einen Überhang an Orientierungsmitteln trauen die Jugendlichen den Erwachsenen nicht mehr zwangsläufig zu. Zumindest in einigen Teilgebieten - etwa dem Umgang mit neuen Medien, Computerspielen u. ä. - erleben sie oft eine Unterlegenheit der Erwachsenen. Wenn dies auf ein Teilgebiet beschränkt ist und die Erwachsenen mit ihrer Unterlegenheit souverän umgehen, kann dies durch einen Überhang an Orientierungsmitteln auf anderen, für die jugendlichen wichtigen Gebieten, kompensiert werden.

5. Körperliche Stärke:

Dass körperliche Überlegenheit eine Machtquelle ist, leuchtet unmittelbar ein. Ich will später ihren Einsatz in pädagogischen Beziehungen kritisch beleuchten und werde darauf zurückkommen.

6. Gesellschaftliche Deutungsmuster:

Ein Machtunterschied ist nicht nur das Produkt der Aktionen einzelner Menschen, sondern auch das Ergebnis von etablierten Machtverhältnissen die in Deutungsmustern und gemeinsamen Überzeugungen in einer Gesellschaft festgehalten sind. So gibt es weitgehend gemeinsame Vorstellungen darüber, was sich Kinder Erwachsenen gegenüber und Erwachsene Kindern gegenüber »herausnehmen« dürfen. Darin sind Annahmen enthalten, welche Machtunterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen als natürlich, selbstverständlich oder zulässig gelten. Solche gesellschaftlichen Deutungsmuster verändern sich im Verlaufe der Zeit. So gibt es einige Hinweise darauf, dass die Umgangsformen zwischen Eltern und Kindern heute stärker durch Verhandlungen und weniger durch Befehlen und Gehorchen gekennzeichnet sind als einige Jahrzehnte zuvor (vgl. *Büchner*, 1983). Solche veränderten Vorstellungen spiegeln sich auch in veränderten Rechtsnormen wider (vgl. *Wolf*, 1999, S. 237 ff.).

7. Macht als Teil des staatlichen Erziehungs- und Sanktionssystems:

Die Erzieherinnen als Funktionäre des Heimerziehungssystems und die Heime als Institutionen verfügten über spezifische Machtmittel, die die Machtbalance zwischen Kindern und Erzieherinnen beeinflussen können. So sind die Kinder auf die Erzieherinnen angewiesen, wenn sie Informationen über frühere Zeiten, ihres Lebens erhalten wollen. Dies ist nicht nur ein allgemeiner Vorsprung an Orientierungsmitteln, sondern beruht auf dem Zugang der Erzieherinnen zu den Heimakten. Auch haben die Erzieherinnen weitaus größere Möglichkeiten als die Kinder, Informationen in Akten festzuhalten, sie an ihre Kolleginnen in den Jugendämtern weiterzugeben, die Zusammensetzung von Hilfeplankonferenzen zu beeinflussen und vieles mehr. Auch der Einfluss der Erzieherinnen auf die Verlegung von Kindern gegen deren Willen in eine andere Einrichtung ist in den Augen aller beteiligten Menschen deutlich größer als etwa der

Einfluss der Kinder auf eine Versetzung einer unerwünschten Erzieherin.

Die Institution Heim und das Jugendhilfesystem verfügen über Sanktionsmöglichkeiten, die nicht auf Eigenschaften der einzelnen Erzieherin beruhen, sondern die durch die Erzieherin in ihrer beruflichen Funktion aktiviert werden können. Hierzu gehört insbesondere die Verlegung (vgl. *Freigang*, 1986) oder der zeitliche Ausschluss (vgl. *Schwabe*, 1996).

Fazit: komplexe Machtprozesse

Mindestens die Einflüsse aus diesen sieben Machtquellen wirken zusammen. Sie beeinflussen in dem Gewebe von Beziehungen die Einflussmöglichkeiten das Handeln, Denken und Fühlen der Menschen. Zum Gewebe gehören die Kinder und Jugendlichen der Heimgruppe und ihre Erzieherinnen, aber auch andere Menschen innerhalb des Heimes (etwa die Leitung, Kollegen aus anderen Gruppen) und außerhalb der Heimgruppe (etwa die Eltern oder Freunde) bis hin zu gesellschaftlichen Prozessen, die sich in der Heimgruppe auswirken. Im Zusammenspiel dieser Kräfte kommt es ständig zu Veränderungen. Machtdifferentiale können sich verstärken oder abschwächen, einzelne Machtquellen gewinnen oder verlieren an Bedeutung.

Ich möchte im Folgenden die Aufmerksamkeit insbesondere auf zwei Machtquellen lenken, die beim Umgang mit Jugendlichen, die als schwierig gelten, häufig ins Auge gefasst werden, um einen - ggf. fehlenden - Machtüberhang der Erwachsenen (wieder) herzustellen. Gerade wenn wir Pädagogen uns den Jugendlichen gegenüber ohnmächtig fühlen, setzen wir auf die Machtquelle körperliche Stärke, oft zusammen mit einer Intensivierung der Macht als Erziehungsinstitution. Insbesondere geschlossene Einrichtungen gründen ihre Macht oft nahezu ausschließlich auf diese Machtquellen. Welche Folgen dies hat, möchte ich im Folgenden untersuchen.

Das Profil der Machtquelle körperliche Stärke

Wenn wir die Erziehung von Kindern in ihrem biografischen Verlauf betrachten, kommt man zu einer auf den ersten Blick vielleicht etwas irritierenden Feststellung: Menschenkinder sind zum Überleben zwingend darauf angewiesen, dass es Erwachsene gibt, die ihnen körperlich überlegen sind. Wir kennen Gefahren, zu deren Vermeidung es unverzichtbar sein kann, dass Erwachsene ihre körperliche Überlegenheit einsetzen, etwa wenn das auf die Straße zulaufende Kind festgehalten wird. Auch solche Interventionen lösen Widerstände bei den Kindern aus, aber ihr Einsatz ist pädagogisch legitimiert, d. h. als im längerfristigen Interesse der Kinder liegend begründet. Wenn die Kinder älter werden wird der Einsatz körperlicher Überlegenheit immer problematischer, d. h. es wird immer heikler, Kinder durch körperlichen Zwang zu zwingen. Warum eigentlich?

Ein Grund ist, dass die Pädagogen andere Mittel der Einflussnahme entwickeln müssen. Wiederum mit *Norbert Elias* gesprochen: Es muss eine Entwicklung vom Fremdzwang zum Selbstzwang stattfinden. Das, was zunächst äußerer Zwang ist - nämlich das unmittelbare Eingreifen des Erwachsenen oder seine Durchsetzung mit Sanktionen oder ihrer Androhung - muss in die Menschenkinder hineinverlagert werden. Sie müssen lernen, auf sich selbst Zwang auszuüben, sich selbst Vorschriften zu machen, die Erwartungen an sich selbst auch gegen ihre eigenen Widerstände durchzusetzen.

Begriffe aus anderen Theorien für diesen Vorgang sind in psychoanalytischer Diktion die Entwicklung eines flexiblen Überichs oder mit *Lawrence Kohlbergs* Theorie moralischer Entwicklung die Erreichung eines mindestens konventionellen Niveaus moralischer Orientierung (*Kohlberg*, 1996). Für diese Entwicklung einer inneren Gewissensinstanz ist der Einsatz unmittelbaren Zwanges kontraproduktiv Er führt vielleicht zur Scheinanpassung, also zur Einhaltung der Regeln, solange die unmittelbare Kontrolle oder die unmittelbare Sanktionsandrohung andauert. Wenn der Kontrolleur abwesend ist oder wenn die Sanktion von außen nicht mehr durchgesetzt werden kann, bricht die Wirkung der Fremdkontrolle zusammen. Die Unter-

scheidung zwischen einerseits Scheinanpassung, also der Einhaltung der Regeln allein aus Angst vor Strafe, und andererseits Verinnerlichung also der allmählichen Integration der normativen Erwartungen in das eigene Gewissen, ist eine pädagogische Schlüsselfrage.

Dies ist ein zentraler Grund, warum der Einsatz von Körperkraft als Machtquelle immer problematisch ist und im Verlaufe des Aufwachsens der Kinder noch problematischer wird: Er ist ungeeignet, ein zentrales Ziel der Erziehung zu erreichen, nämlich die Bildung einer Selbststeuerungsinstanz. Dies gilt für den unmittelbaren Einsatz von körperlicher Überlegenheit (durch einen stärkeren Erwachsenen) und für den mittelbaren bspw. Zwang durch Einschluss, geschlossene Gebäude u. ä.).

Ein weiterer schwerer Nachteil hängt mit dem ersten zusammen: Der unmittelbare Zwang wird von Kindern, die eine Selbststeuerung in den Grundzügen entwickelt haben, als kränkend und beleidigend empfunden. Ihre Bereitschaft ist ja grundsätzlich da, Regeln einzuhalten, wenn sie ihnen plausibel erscheinen, begründet werden, glaubwürdig von den Erwachsenen vorgelebt werden. Sehen sie sich ohne eine solche Werbung um Zustimmung und ohne eine solche Überzeugungsarbeit zur Einhaltung von Vorschriften nur durch äußeren Zwang veranlasst, verkümmert diese Fähigkeit zur Selbststeuerung, ihre Aufmerksamkeit wird immer stärker auf die Vermeidung von Strafe gerichtet und von der Frage abgelenkt, ob diese Regeln nicht auch vernünftig, gerecht oder wünschenswert sind. Wir kennen das doch auch von uns: Wenn wir unangemessen von außen kontrolliert werden, suchen wir einen Weg, die Kontrollen zu unterlaufen.

Was ist aber mit den machiavellistischen Jugendlichen?

Nun mag mancher Kollege einwenden: Na ja ich hab es eigentlich mit ganz anderen jugendlichen zu tun, nämlich mit solchen, die die Welt in den Kategorien körperlicher Über- und Unterlegenheit interpretieren.

Wer der Stärkere ist - so denken und fühlen diese Jugendlichen -, setzt sich durch, wer schwächer ist, muss gehorchen und das ist auch ganz in Ordnung so. Und sie verhalten sich danach: Wo sie die Stärkeren sind, diktieren sie, was geschieht, und nutzen die Schwäche der anderen aus; wo sie die eindeutig Schwächeren sind, beugen sie sich den Stärkeren und funktionieren in deren Sinn.

Natürlich machen uns solche jugendlichen besondere Schwierigkeiten und besondere Sorgen. Sie haben wohl immer ihre körperliche Unterlegenheit als Kinder besonders hart und bitter zu spüren bekommen und daraus gelernt - eben die Welt nach dieser Frage zu sortieren: Wer ist hier der Stärkere? Damit können wir es vielleicht erklären, aber wie können wir es ändern? Ich möchte einige Gesichtspunkte nennen, die bei der Suche nach Wegen im Einzelfall nützlich sein können.

Die Verständigung mit Menschen, die solche Lebenserfahrungen gemacht haben, wird erleichtert, wenn wir uns klar machen, dass sie die Welt auf diese Weise betrachten. Ob wir wollen oder nicht, sie betrachten auch uns mit diesen Kriterien, schätzen ab, wie mächtig wir sind. Wenn wir dieses Muster bedienen, kommen sie mit uns klar. Das wollen wir festhalten: Wenn sie dieses Muster im Kopf haben, weil sie es in ihrem Leben als relevant kennen gelernt haben, dann ist es auch in unserer Beziehung zu ihnen relevant, unabhängig davon, ob wir es als Machtmittel einsetzen wollen oder nicht.

Bei solchen Jugendlichen, hat ein geschätzter Hamburger Kollege gesagt, brauche man einen „Erzieher Marke Bär" also einen kräftigen Menschen, der die körperliche Überlegenheit symbolisieren soll.

Wenn der Bär aber nur stark ist und nicht auch wohlwollend und manchmal gütig ist, wird es heikel. Wenn der notwendige Überhang der Erziehenden nur auf der körperlichen Überlegenheit beruht - sei es aufgrund eigener Körperkraft oder aufgrund des Besitzes des Schlüssels für die starken Schlösser - dann steigt die Gefahr, dass die Aufmerksamkeit der Jugendlichen sich immer stärker darauf richtet, die Machtbalance hinsichtlich dieser

Machtquelle zu kippen und die eigene körperliche Überlegenheit zu organisieren.

Wir kennen solche Strategien aus Gefängnissen und ähnlichen Institutionen: die Insassen tun sich zusammen, erpressen die Kontrolleure u. ä. Bei der Machtquelle körperliche Stärke bleibt eine allmähliche Verschiebung lange Zeit kaum erkennbar und weitgehend wirkungslos. Die Machtbalance kippt hier plötzlich: Nun bin ich plötzlich der Stärkere und wir machen das gleiche Spiel weiter, nur jetzt mit vertauschten Rollen.

Es kommt daher entscheidend darauf an, die Dominanz dieser Machtquelle abzubauen und den Überhang der Erwachsenen, der für pädagogische Interventionen unverzichtbar ist, auf andere Machtquellen zu stützen.

Die Bedeutung emotionaler Zuwendung

Ich gehe davon, aus, dass es für pädagogische Prozesse unverzichtbar ist, dass ein Machtunterschied zugunsten des Erziehenden besteht - im Sinne der hier vorgestellten Machttheorie (*Wolf*, 1998). Dabei spielt insbesondere ein Machtdifferential aufgrund eines Überhangs an Orientierungsmitteln (s. o.) und ein Einfluss, der auf emotionaler Zuwendung beruht, eine zentrale Rolle.

Je weniger gleichgültig der Jugendliche seinen Erzieher oder seine Erzieherin betrachtet, desto größer werden seine oder ihre Einflussmöglichkeiten. Der entscheidende Schritt von der Scheinanpassung zur Verinnerlichung erfolgt über den Zwischenschritt der Regeleinhaltung einem wichtigen Menschen zuliebe (vgl. *Kohlberg*, 1996). Wir alle haben auf diese Weise gelernt, Normen für wichtig zu nehmen und einige Regeln einzuhalten; nämlich weil wir Menschen hatten, denen zuliebe es für uns unmöglich war, vollkommen anders zu handeln, zu denken und zu fühlen, als sie es sich gewünscht haben. Wir wollten nicht oder nicht primär ihre Schläge u. ä. vermeiden, sondern wir wollten sie nicht enttäuschen und die Beziehung nicht aufs Spiel setzen.

Dass wir wichtige Bezugspersonen hatten, die uns auf diese Weise zur Verinnerlichung verführt haben, unterscheidet unsere Lebenserfahrungen von der vieler Jugendlicher, die wir in der Heimerziehung betreuen. Es ist eine unverzichtbare Voraussetzung für unseren Einfluss, dass wir ihnen nicht emotional gleichgültig sind, dass sie uns nett finden jedenfalls manchmal -, dass sie unser prinzipielles Wohlwollen ihnen gegenüber spüren, dass sie uns - zumindest ein wenig - vertrauen. Wo dies ganz fehlt, können wir keine »Entwicklungshilfe« geben, Lernen müssen sie alleine, aber wir können ein für ihre Entwicklungsaufgaben günstiges Lebens- und Lernfeld arrangieren, Entwicklungsanreize geben als Einladungen sich weiterzuentwickeln und so mit ihnen umgehen, dass wir ihre Verletzungen nicht noch weiter vertiefen.

Hierfür ist es günstig, dass wir ihnen emotional so viel bieten können, dass sie zumindest ein wenig abhängig von uns sind, weil sie in der Beziehung zu uns emotionale Bedürfnisse befriedigen können, etwa den Wunsch nach Wohlwollen, nach Stabilität und nach Akzeptanz.

Der schwere Nachteil des Einsatzes körperlicher Überlegenheit besteht darin, dass er die Wirkung anderer Machtquellen reduziert. je größer die Dominanz der körperlichen Überlegenheit wird, je stärker die Aufmerksamkeit der Jugendlichen auf diese Machtquelle gelenkt wird, desto geringer wird die Wirkung der - neben den Orientierungsmitteln - wichtigsten Machtquelle, nämlich der emotionalen Bindung und der damit verbundenen relativen Abhängigkeit. Ich habe in meiner Untersuchung am Beispiel geschlossener Heime diese Zusammenhänge genau beschrieben.

Das ist eines der großen Dilemmata von Einrichtungen, die stark auf äußeren Zwang setzen: Ihr Einfluss wird umso geringer, je größer der äußere Zwang wird, je stärker die Erzieher in ihren Augen zu Funktionären der mächtigen Institution werden, die selbst aber eigentlich ohnmächtig sind.

Wir haben dann eine Situation, in der die Jugendlichen Angst haben vor den Erziehern und in manchen Situationen ku-

schen, sie ihre Erzieher eigentlich verachten. Der Hass den die Jugendlichen sowieso schon in sich tragen, wächst weiter (vgl. *Landenberger/Trost*, 1986).

Fazit

Ich habe zwei folgenreiche Nachteile des Einsatzes körperlicher Stärke in der Heimerziehung betont:

- *zum einen den Machtverlust an anderer Stelle und den Kreislauf, der zu einem immer größeren Einsatz der problematischsten Machtquelle führt, weit die anderen Einflüsse immer schwächer gemacht werden;*

- *zum anderen, dass die Jugendlichen gerade das, was sie unbedingt können müssen, nicht lernen können, wenn unser Einfluss ausschließlich auf körperlicher Überlegenheit beruht, nämlich die Entwicklung von Selbstzwang und Selbstkontrolle*

Ich finde, das sind fundamentale Einwände. Sie zwingen uns, den Einsatz dieser Machtmittel sehr kritisch zu überlegen, schon aus pragmatischen Gründen. Und sie können uns ermuntern, uns insbesondere auf die Stärken einer guten Heimerziehung zu besinnen: nämlich

- *belastende Lebenserfahrungen der Jugendlichen durch menschenfreundliche lebensbejahende Erfahrungen zu ergänzen und auf keinen Fall den Hass den sie entwickelt haben, auch noch zu verstärken,*

- *sie zu entlasten von einigen ihrer Lebensprobleme, mit denen sie nicht klargekommen sind, damit sie den Kopf ein wenig freier bekommen und so neue Entwicklungen für sie möglich werden.*

- *Nur so können sie es vielleicht wagen, aus relativ sicheren Verhältnissen zurückzublicken und manches neu zu bewerten und zu sortieren.*

Vielleicht können wir sie manchmal zu einem menschlicheren Umgang mit sich selbst und mit anderen verführen, wenn wir das tun, was Aufgabe der Sozialpädagogik ist, nämlich uns zuvörderst um die Probleme zu kümmern, die die Menschen haben und daran zu arbeiten, dass sie nicht in eine Situation geraten, in der sie nichts mehr zu verlieren haben. Denn das wäre gefährlich für sie selbst und für andere.

Literatur

du Bois-Reymond/Büchner/Krüger/Ecarius /Fuhs, Kinderleben, Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich, 1994.

Büchner, Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsformen seit 1945, in: *Preuss-Lausitz* u. a., Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, 1983, S. 196 - 212,

Elias, Über den Rückzug der Soziologen auf die Gegenwart. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1983, S.29-40.

Elias, Notizen zum Lebenslauf. In: *Gleichmann/Goudsblom/Korte* (Hrsg.), Macht und Zivilisation. Materialien zu Elias' Zivilisationstheorie II, 1984, S.9-82.

Elias, Was ist Soziologie? 1986.

Freigang, Verlegen und Abschieben. Zur Erziehungspraxis im Heim, 1986.

Kohlberg, Die Psychologie der Moralentwicklung, 1996.

Landenberger/Trost, Lebenserfahrungen im Erziehungsheim. Identität und Kultur im institutionellen Alltag, 1986.

Schwabe, Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe (IGfH) 1996.

von Stolk/Wouters, Frauen im Zwiespalt. Beziehungsprobleme im Wohlfahrtsstaat. Eine Modellstudie, 1987.

Wolf, Unverschämte Kinder oder unprofessionelle Betreuung? Überlegungen zum Umgang mit Straßenkindern In; Jugendhilfe 1998, S.196-207.

Wolf, Machtprozesse in der Heimerziehung 1999.

Dr. Klaus Wolf

Fachhochschule Neubrandenburg
Brodaer Str. 2, 17033 Neubrandenburg
e-mail: KlausA.Wolf@t-online.de

L.W. 09.10.02

Ein reizvolles und anregendes Umfeld schaffen

Gedanken über die Heimerziehung von Kindern, ein Referat von Professor Klaus Wolf

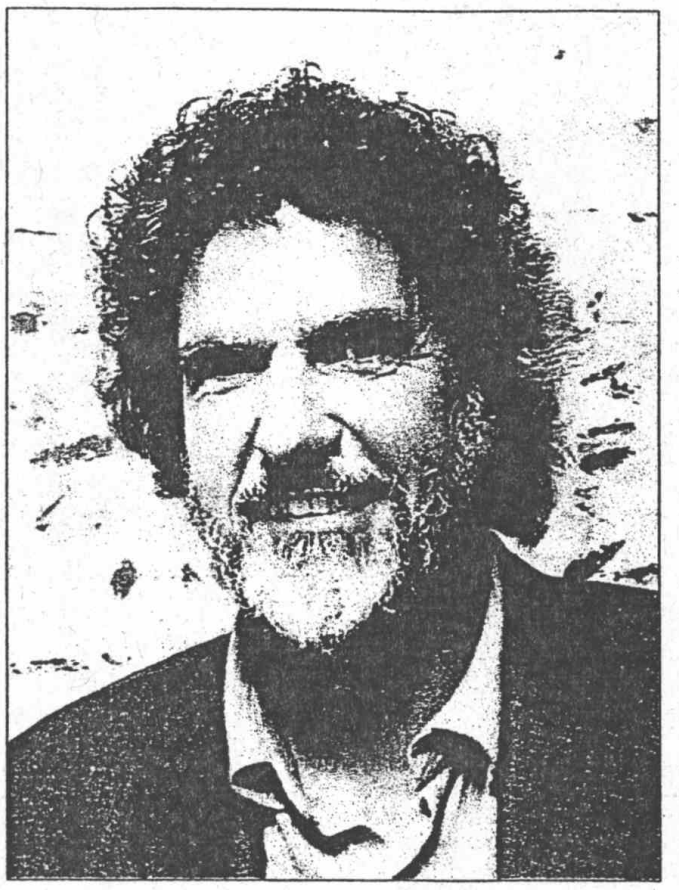
(PaW) – Was macht das Besondere einer guten Heimerziehung? Ist der Lebensort Heim als Hilfeleistung, Notlösung, Fehlplatzierung oder notwendige Institution zu bewerten? Diese Fragen standen im Mittelpunkt einer Konferenz mit Dr. Phil. Klaus Wolf, Professor für Sozialpädagogik, die im Rahmen der akademischen Sitzung anlässlich der Feierlichkeiten zum 50-jährigen Bestehen der Schifflinger „Maison Biever", eines der vielen staatlichen Kinderheime, organisiert wurde.

Der Referent beleuchtete diverse Aspekte der Heimerziehung, die sich als eine unverzichtbare und nicht ersetzbare Form der Hilfe für bestimmte Kinder und deren Familien erwiesen habe. Was begünstigt die Entwicklung von Kindern, die im Heim aufwachsen? Wie ist das Umfeld einer guten Erziehung zu organisieren? Wie sollen die Strukturen des Heims und die Lebensfelder der Kinder gestaltet werden?

Schlüsselrolle Zuwendung

Für den Konferenzler steht fest, dass überall dort, wo Kinder aufwachsen, Liebe und Zuwendung eine wichtige Schlüsselrolle spielen. Kinder, wo auch immer sie leben würden, müssen jedoch auch die Regeln des Zusammenlebens kennen und erfahren lernen. Die Anforderung an die Heimerziehung lautet daher, eine weitgehende Normalisierung der Lebensbedingungen der Kinder anzustreben. Heime sollten sich nicht grundsätzlich von anderen Lebensorten unterscheiden, so Klaus Wolf, der mehrere Forschungsprojekte zur Heimerziehung durchführte und auf zahlreiche Publikationen verweisen konnte.

Heime sollten als pädagogische Orte gesehen und verstanden werden, die zugleich normale und dennoch besondere Orte seien, wo die Kinder Wurzeln, Ressourcen und Orientierungen fürs Leben finden können. Orte, die ein möglichst normales Umfeld bieten. Auch sollten die Heime von sozialpädagogischen Profis angelegte Lernfelder sein, die mit der notwendigen Wärme ausgestattet, vor allem die belastenden Lebenserfahrungen und -geschichten der Kinder abfedern.



Professor Klaus Wolf

Mit wem lebe ich zusammen?

Arbeite und lebe ich zusammen mit Erwachsenen, ob im Heim, in den Vereinen, in der Schule, die sich für mich interessieren, die sich tatsächlich um mich bemühen, die meine Sorgen und Bedürfnisse ernst nehmen, so einige zu beachtende Kernfragen! Die Stabilität der Lebensgemeinschaft sei besonders dann garantiert, wenn die Betreuer und Moniteure über professionelle Strategien verfügen würden. Das Zusammenleben in der Wohngemeinschaft werde leichter und effizienter, wenn professionelle Moderatoren die Prozesse begleiten, hieß es.

Nicht anonyme Orte, sondern reizvolle Plätze und motivierende Erfahrungsgemeinschaften seien die Auslöser, um das Leben in Heimen als Anregung und Förderung zu erleben. Die Lebensgemeinschaften in den Heimen müssten sich nicht zwangsläufig am Familienmodell orientieren, dies sei jedoch häufig der Fall, vor allem in den Augen der Kinder.

Doch aufgrund vieler Aspekte sei es mehr denn je schwierig, zu allen Momenten derartige Idealsituationen vorzufinden. So sei etwa der Schichtdienst als Folge von Organisationsprozessen, Arbeitszeitregelungen und anderem diesem Idealzustand nicht immer förderlich.

Klaus Wolf plädiert dafür, Kinderheime als überschaubare Orte zu strukturieren, wo die Kinder der Anonymität entzogen werden und in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden. Kleine Wohngemeinschaften seien überschaubarer und berechenbarer. Sie würden außerdem den Kindern bessere Entwicklungschancen bieten. Würden viele Kinder und Jugendliche an einem Platz zusammenleben, würden sie von anderen leichter als Gruppe mit „gleichen" Merkmalen gesehen und wahrgenommen werden. Eine Situation, die oft zur Stigmatisierung führe. Die Heimkinder würden zu Außenseitern, oft verbunden mit dem Vorurteil, dass an einem andersartigen Ort auch andersartige Menschen leben würden. Dies führe zur Isolation und sei eine schlechte Grundlage für die notwendige Integration.

Integration auf allen Ebenen

Dem Aspekt der Integration widmete der Redner ebenfalls eine spezielle Aufmerksamkeit. Wichtig seien eben kleine Wohngemeinschaften, wo die Kinder von der Nachbarschaft und dem direkten Umfeld auch als Persönlichkeiten mit eigenem Namen, Kompetenzen und Fähigkeiten, Bedürfnissen, Sorgen und Anliegen gesehen werden.

Weitere Integrationsfaktoren seien das gemeinsame Spiel und das Zusammenkommen in den lokalen Kultur- und Sportvereinen. So regte er ebenfalls an nachzudenken, welche Anregungen für eine Entwicklung z. B. ihrer musischen oder sportlichen Fähigkeiten die Kinder vorfinden. Gestaltet sich das Leben im Heim reichhaltig und interessant oder verläuft es sich in einem banalen Alltag?

SIRCC
Scottish Institute for
Residential Child Care

FICE
SCOTLAND

A FICE Congress on the Issue

Towards a European Policy

on Secure Accommodation for Children?

Organised by
The Scottish Institute for Residential Child Care (SIRCC)
FICE Scotland
The Specialist Accommodation Forum
with assistance and advice from
FICE Luxembourg
FICE Germany
The Youth Justice Board

In the Glynhill Hotel, Renfrew on

12, 13 and 14 November 2003

Programme

Wednesday 12 November 2003

13.00	Registration		
14.00	Health and Safety arrangements		
14.05	Welcome and Introductions		Mr Duncan MacAulay
14.30	Opening Address		Dr Sabine Pankofer
	Trends in the use of secure care	**Chair:**	Mr Duncan MacAulay
	Question time in plenary		
15.30	Coffee break		
16.00	The mental health of young people		Dr John Marshall
	in secure care	**Chair:**	Ms Judy Furnivall
16.45	Gender issues		
18.30	Reception Courtesy of Renfrewshire Council		

Thursday 13 November 2003 Secure care provision across Europe

09.30	Welcome and Introductions for the day	**Chair**:	Mr Andrew Hosie
09.45	Session 1 Trends in	Scotland,	England, Wales, Ireland
		Bill Duffy,	YJB Michael Donnellan
10.45	Coffee		
11.15	Session 2	Trends in Germany, Holland and South East Europe	
		Chair:	
12.15	Lunch		
13.30	Individual presentations by secure units		
14.30	Education in Secure care		
15.00	Workshops (Opportunity to attend 2 one-hour workshops)		
	❖ INCLUDEM		
	❖ Close support		NCH
	❖ Youth Justice		
	❖ Throughcare perspectives		
16.00	Tea		
16.20	Workshops		
17.25	Who Cares? (Scotland)		
		Chair:	
18.00	Close of the day's events		

Friday 14 November 2003

09.30	Political perspectives		
	A Scottish Minister and the Minister form the Home Office		
		Chair:	Professor A. Kendrick
10.30	Coffee break		
11.00	Where should we be heading in Europe? Is a European policy feasible?		
	Mr Rob Allan, Board Member YJB	**Chair:**	Mr Angus Skinner
12.15	Close of the congress with thanks from the chair		Mr Duncan MacAulay
12.30	Finish		

Intégration: à qui la décision?

La possibilité pour les enfants dits „à besoins spécifiques" - quel enfant d'ailleurs ne l'est pas – de fréquenter l'enseignement ordinaire, avec ou sans mesure d'assistance en classe n'est plus ou ne devrait plus être chez nous, un sujet de débat.

En effet, la loi de 1994 consacre le droit de tous les parents, donc de ceux des enfants susdits aussi, de choisir le mode de scolarisation qui leur semble le plus approprié pour leur enfant, parmi quatre possibilités, dont justement l'enseignement ordinaire.

Or ce droit et cette liberté fondamentale sont malheureusement remis en cause ça et là par des décisions arbitraires et des procédures peu orthodoxes, voire loufoques.

Ces jours-ci nous venons d'apprendre la situation d'une petite fille, scolarisée depuis quelques années déjà dans son école de village. Cette scolarisation a été assistée jusqu'ici par le SREA et une collaboration étroite entre parents, professionnels et autorités communales et scolaires.

Récemment les parents de la petite ont été convoqués à une réunion de tous les parents des enfants de la classe en question, en présence de l'inspectrice de ressort et de l'échevin communal à l'instruction, afin de délibérer sur la suite à donner à la scolarisation de la petite fille, vu que certains parents semblent se heurter à sa présence dans la classe de leur progéniture.

On croit délirer! La scolarisation d'un enfant, décidée par les parents des autres enfants ...

A n'en plus revenir ! Les parents d'un enfant handicapé livré à la vindicte publique?! Et à quand les bûchers!?

Et tout ceci cautionné par les autorités scolaires et communales ? NON ! Restons sérieux.

Comme nous l'avons dit le droit des „enfants à besoins spécifiques" de fréquenter l'enseignement public ordinaire n'est plus à discuter, vu les dispositions légales en vigueur, ni le droit de leurs parents de faire ce choix.

Il y a certainement un débat intéressant et urgent à mener sur la scolarisation des „enfants à besoins spécifiques", mais qui serait un débat sur la qualité de cette scolarisation et non son éventualité.

La forme et les modalités de ces „intégrations scolaires" sont à déterminer au cas par cas, entre parents, enseignants, assistants, autorités scolaires et communales dans l'optique et le respect de „l'intérêt bien compris de l'enfant".

Il y a pour cela des moments et des endroits déterminés qui ont nom de Commission médico-psycho-pédagogique régionale, et le cas échéant CMPP-nationale, voire commission scolaire communale.

Ces instances sont à saisir dans les formes et délais prévus par les dispositions légales afférentes, afin qu'elles puissent rechercher, ensemble avec les parents, les modalités les mieux adaptées à la réalisation pratique du choix parental, de la forme de scolarisation de leurs enfants.

Toutes autres formes de procédures et les décisions qu'elles enfantent, sortent du cadre légal et sont donc à considérer comme nulles et non avenues.

Pour l'incident en question, nous espérons que les décisions prises lors de cette lugubre réunion seront annulées sans délais et que l'on retourne aux procédures en vigueur, afin de rechercher le plus sereinement possible, entre parents, professionnels et autorités une solution de scolarisation adaptée aux besoins de l'enfant et satisfaisant les souhaits des parents.

Elteren a Pedagoge fir Integratioun asbl.
APPAAL, Association des parents de personnes atteintes d'autisme de Luxembourg asbl.
DYSPEL asbl.
Association pour le SPINA BIFIDA asbl.
TRISOMIE 21 asbl.

t. 7-9 Juni 2003

Der Weg zur starken Familie

urania

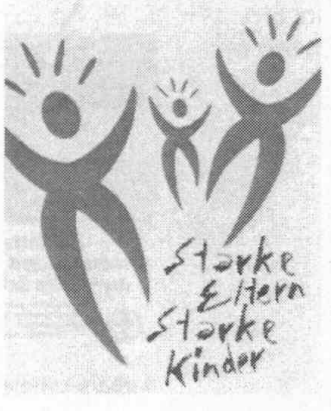
Das Buch zum Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes

Der Ratgeber zeigt Ihnen, wie Sie Ihren Erziehungsstil verbessern können

Er macht Mut, Familienkonflikte anzugehen und gemeinsam mit Ihrem Kind nach Lösungen zu suchen

Der DKSB-Elternkurs »Starke Eltern, starke Kinder®« wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und wird von immer mehr Eltern besucht. Er bietet keine Patentrezepte, sondern hilft, die eigene Erziehungshaltung und das, was Ihr Kind stärkt und fördert, zu klären. So kommen Sie zu individuellen Konfliktlösungen und neuen Regeln des Zusammenlebens für die eigene Familie. Viele fantasievolle Übungen und Aufgaben unterstützen Lernprozess und Veränderungen.

Paula Honkanen-Schoberth hat Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie studiert und ist ausgebildete Familientherapeutin. Als Leiterin der Aachener Ortsverband des DKSB wirkte sie federführend beim Ausarbeiten des Elternkurs-Programms mit.



Paula Honkanen-Schoberth
Starke Kinder brauchen starke Eltern
Der Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes

128 Seiten
20 Fotos
16 x 21 cm
Broschur
€[D] 12,90 €[A] 13,30 sFr 23,90
ISBN 3-332-01346-7

Zu beziehen bei Ihrem DKSB-Ortsverband oder über Ihre Buchhandlung

www.urania-verlag.de

Preisstand: 1. Februar 2003