



Inversini Martin

Unsere Schule - ein pragmatisches Brevier

Die Schule ist in unserer unmittelbar persönlichen und auch medial vermittelten Erfahrung des Alltags dauerpräsent, nicht selten bedrängend, problembelastet angeklagt. Sie kann dann u.U. unsere Praxis als verallgemeinertes Zerrbild beeinflussen. Das Folgende versucht die wesentlichen und elementaren Bausteine unserer Schule für unsere Praxis möglichst unverstellt in Erinnerung zu rufen. Eine kleine Hilfe, mit der wir uns immer wieder „eichen“ können.

Zur Einführung

Schule haben wir alle intus – biographisch und durch den beruflichen Alltag. Gemeint sind hier die Institutionen und Organisationen, in welchen die formale und obligatorische Bildung vollzogen wird.

Das Folgende ist ein Brevier. Das zweifellos vorhandene Wissen über die Schule wird in einer Art „aide mémoire“ für die alltägliche Praxis, in einer gewissen Systematik und auf das Elementare reduziert, bereitgestellt. Die vielen Widersprüche, in welchen diese Schule steht, auch die massiven Irritationen und Fehleinschätzungen veranlassen dazu. Die „neue Unübersichtlichkeit“ z.B. als verbreitet gelebte individualistische Mentalität - „meine Bedürfnisse“, „mein Recht“, „ich darf doch“ - und deren Kehrseite, der Pluralismus - Ausdruck gesellschaftlicher, kulturell und zivilisatorisch zugelassener und akzeptierter Vielfalt der Normen, an „Freiheiten“ und Perspektiven, an Verhaltensweisen – bieten dazu v.a. den Hintergrund. Darin steht *die Schule als ein allen Gewährtes und von Allen Gefordertes*, als ein Allgemeines und für alle Gleiches. Und in Bezug auf das „richtige Leben“ ist Schule etwas Künstliches, besonders Arrangiertes.

Ihr *Grundauftrag* ist ein unverzichtbarer *Beitrag für den Fortbestand und die Weiterentwicklung dieser Gesellschaft und ihrer Mitglieder*, unter Berücksichtigung der *Leitidee* aller psychosozialen und unterrichtlichen Praxis: *Kindeswohl, kindliches Wohlbefinden, Gemeinwohl*. Für *unsere Praxis* sind v.a. die Vorgaben, welche zwischen dem Grundauftrag und den individuellen Zielsetzungen vermitteln von allergrösster Bedeutung. Sie werden durch die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen bestimmt. Wir konzentrieren uns auf vier Vorgaben und nennen sie „*Eckpfeiler*“: *die Organisation in sozialen Gruppen, die Lehrpläne, die Beurteilungsfunktion und die Verbalsprache*. Diesen „*Eckpfeilern*“ entsprechen bestimmte Verhaltensweisen, damit Bildung im gegebenen System überhaupt in Gang kommt. Sie stehen als zu fördernde im Fokus. Sie erleichtern oder erschweren das Lehren/Lernen im Schulleben. Deshalb werden sie ausdifferenziert.

Es gibt im System inhärente schwierige Vereinbarkeiten, Widersprüche, Dilemmata, Zwänge und auch viele Freiräume, und von aussen gibt es Kritik, Unterstellungen, auch

Illusionen. Sie heben aber, was hier als Vorgegebenes dargestellt wird, nicht aus den Angeln. „Pragmatisch“ heißt dann also: *Was kann aus, den gegebenen Bedingungen, von wem auch immer, für „unsere Kinder“ in ihrer Situation im Hinblick auf ihr Wohl und Wohlbefinden herausgeholt werden?* Und noch dies: Im Folgenden wird davon ausgegangen die eigene Schulbiographie sei und/oder werde aufgearbeitet: Von den erlebten „glatten, leichten“ fachlichen Erfolgen (die leicht „blinde Flecken“ hinterlassen) bis zu den bitteren, schmerzenden Misserfolgen, von den guten psychosozialen Erlebnissen bis hin zu den Verletzungen und Demütigungen.

Der Auftrag: Die Bildung ein Recht – der Schulbesuch eine Pflicht

Die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ durch die UNO (1948, Art. 26), das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ (1989, Art. 28, 29; ratifiziert von der Bundesversammlung 1994), die „Europäische Menschenrechtskonvention“, erstes Zusatzprotokoll von 1952 (in der Schweiz in Kraft seit 1974) proklamieren das Recht auf Bildung. In der sog. „Salamanca – Erklärung“, 1994 initiiert von der UNESCO und der spanischen Regierung, unterstützen über 60 Staaten (auch die Schweiz) das Recht auf Bildung für alle, besonders auch für behinderte Kinder mit besonderem Bildungsbedarf. In der Revision der Bundesverfassung von 2000 wird die allgemeine Schulpflicht in Art. 19 und in Art. 62 formuliert, in Abs. 3 die besondere Verpflichtung zur Förderung der Behinderten. Die Bildungshoheit obliegt den Kantonen (BV Art. 62). Diese und die Gemeinden haben für die nötigen „Schulstrukturen“ zu sorgen; die Eltern, bzw. die Erziehungsverantwortlichen dafür, dass die Kinder/Jugendlichen der Schulpflicht auch ganz konkret nachkommen. Gestützt auf Art 335, Abs. 2 StGB belegen die Kantone die Vernachlässigung der Schulpflicht mit Übertretungsstrafnormen.

Der Schulbesuch ist bei uns also eine voraussehbare, unumgängliche Phase in der Biografie jedes Kindes/Jugendlichen. Das Prinzip ist: Die Schule ist da für die Kinder und nicht die Kinder für die Schule.

Unsere Schule – die vier „Eckpfeiler“

Sie sind grundlegende Vorgaben und vermitteln zwischen der gesellschaftlichen Funktion der Schule und den individuellen Zielsetzungen für die Schülerinnen und Schüler – „Passung“ ist das Stichwort (Lipkina J., 2019, 235 ff.). Sie durchdringen insbesondere auch die Inhalte je Fach, mit unterschiedlichem, auch persönlichem Gewicht und stehen in einem Wechselverhältnis. Jedem der vier „Eckpfeiler“ lassen sich in plausibler Weise spezifische Verhaltensweisen zuordnen. Diese können als Themen des Lernens, der Entwicklung im weitesten Sinne des Wortes identifiziert werden. Ihr Vollzug als Lernprozess trägt u.E. in besonderem Masse zu dem bei, wie Schule absolviert und erlebt wird. *Diesem Vollzug hat letztlich das Bestreben aller verantwortlichen Beteiligten zu gelten* – als Entwickeln und Fördern, als Zeigen und Haltgeben, als Freilassen und Bestätigen.

Hier folgt, exemplarisch, eine Auslegeordnung der Verhaltensweisen je „Eckpfeiler“ in einem „mittleren Grad“ der Abstraktion. So können sie eine *Orientierung des praktischen Handelns* der jeweils beteiligten Verantwortlichen sein - für die Lehrpersonen bzw. das Kollegium als Gemeinschaft, für die Behörden und auch die Eltern - ihnen obliegt das, was weiterhilft, situativ zu konkretisieren und eine Hilfe zur erfolgsversprechenden Realisierung zu sein: In der Gestaltung der äusseren Bedingungen, fachbezogen,

psychosozial und auch durch die Nutzung *der vorhandenen Spielräume der Veränderbarkeit*. Zur Klarstellung: Der Fokus liegt hier auf den Kindern, aber es ist ausdrücklich *nicht* gemeint, dass sie, was erwähnt wird, selber schon können müssten.

A: Schule organisiert sich in sozialen Einheiten

Die Schulklasse ist *die* soziale Einheit unserer Schulen. Die Kinder werden einer Schulklasse in der Regel zugeordnet. Sie haben nicht die Wahl wer mit wem. Schule ist ein wichtiger Ort der öffentlichen Erfahrung des Sozialen, vor allem des Konflikts zwischen Konkurrenz und Solidarität (Küffer U., 1996, 23). Soziale Kompetenz als Haltungen und Fertigkeiten ist geradezu eine Schlüsselqualifikation (Böttcher W. & Lindert M., 2009, 7, 11, 21; Sennett R., 2012, 23, 44) für das Wohlbefinden und für den Schulerfolg (Hascher T. & Baillod J., 2004, 133; Stamm M., 2007, 6). Für die „Reibungslosigkeit“ des Verlaufs der Schulzeit ist sie ein guter Prädiktor.

Beispiele zugehöriger Verhaltensweisen:

- Grundumgangsformen; allgemeine Regeln einhalten; Hygiene.
- Einfühlung und Perspektivenwechsel; Regulierung von Nähe und Distanz.
- Unterscheidung von Mein und Dein, teilen können; Selbstbehauptung und Vortrittsverzicht.
- Umgang mit Verschiedenheit und Hierarchie: in der Kindergruppe, gegenüber den *Lehrpersonen*
- Bildbarkeit in der Gruppe.

B: Der „Lehrplan“

Die Lehr- Lernprozesse sind inhaltlich vorgegeben und systematisiert. Was die Lehrpläne vorgeben, entspricht dem politischen und fachlichen Aushandlungskompromis eines staatlichen Pflichtschulwesens: Systematisierung von Fächerkanon und Lektionentafel, Gliederung in Schulklassen, zeitliche und räumliche Ressourcen,...Der Fächerkanon ist verbindlich. Wer, wovon, wann und bis wann, wie viel zu lehren/zu lernen hat, ist vorgegeben. In den Fällen von Promotion und Selektion wird dies deutlich. Der Staat sucht zudem Planungssicherheit (Criblez L., 2014).

Beispiele zugehöriger Verhaltensweisen:

- fremdmotiviertes Lernen: Aufträge/Themen annehmen (oft zeitverzugslos), sich selber organisieren, aufgabengetreu realisieren.
- gegebene freie Räume gestalten; Kreativität, Phantasie, spielerisches Verhalten.
- Kritisches Denken/konvergentes Denken.
- Aufmerksamkeits-, Impuls-, und Bedürfniskontrolle; Frustrationstoleranz.
- Lern- und Leistungsmotivation, Durchhaltevermögen.
- Umgang mit Anspannung und Entspannung, mit Anstrengung und Erholung.

C: Schule beurteilt, liest aus, berechtigt

Bewertungs-, Auslese- und Berechtigungsprozesse finden implizit oder explizit, formell oder informell in allen Bereichen, in allen Beziehungen wechselseitig statt – im fachlichen Können und auch im Sozialen. Die Schule hat dafür als Öffentliche die ausdrückliche Funktion (Fend H., 2008, 45ff). Entscheidend im Hinblick auf das Kindeswohl ist, dass diese Prozesse aufbauend und förderlich verlaufen, nicht demütigen und auch nicht die Selbstachtung und Würde der Schülerinnen/Schüler verletzen (Lönz M., 2003, 81ff).

Beispiele zugehöriger Verhaltensweisen:

- eigene Möglichkeiten und Grenzen, Erfolg und Misserfolg einschätzen und mit ihnen auch öffentlich umgehen lernen.
- Kritikfähigkeit entwickeln und einüben: Selbstkritik, Andere kritisieren, von Anderen Kritik entgegennehmen.

- mit Eigen- und Fremdansprüchen umgehen.
- Zusammenhang erfassen zwischen selbst erbrachten Leistungen, Fremdbeurteilungen und späteren Perspektiven.
- Fairness in Wettbewerb/Konkurrenz.

D: Die Verbalsprache als zentrales Medium

Die Verbalsprache ist im Schulleben, besonders im Unterricht, das zentrale Medium der Kommunikation und der Informationsvermittlung: *als Selbstdarstellung, zur Verständigung, zur Darstellung von Sachverhalten, zur Wissensvermittlung und Problemlösung – fachlich und psychosozial*. Dies ist immer eingebettet in einen räumlich-zeitlichen, sozialen und auch affektiv getönten Kontext, begleitet von stimmlichen Modulationen, Mimik, Gestik, Körperhaltungen. Letztlich ist die Standardsprache der betroffenen Sprachgemeinschaft und nicht eine Mundart gefordert. Das Niveau der geforderten Sprachfähigkeiten entscheidet maßgeblich über das erreichbare/abgefragte fachliche Niveau. Es erleichtert oder erschwert die sozialen Beziehungen. Bei fremdsprachigen Kindern gilt es als Indikator für den Erwerb interethnisch relevanter Kompetenzen (Esser H., 1989, 331). Die frühe, intensive Förderung der geforderten Standardsprache erweist sich zur Wahrung der Chancengerechtigkeit als unabdingbar (Bildungsbericht 2014, z.B. 64, 71). Sie müsste allerdings die Muttersprache eines Kindes und seiner Herkunftsfamilie/-Kultur respektieren und darf keine Entfremdung schaffen (z.B. Viernickel S. & Simoni H., 2008, 22ff, 27).

Beispiele zugehöriger Verhaltensweisen:

- Förderung aller Sinne, der Sensomotorik, der Koordination, der sensorische Integration.
- Förderung der nonverbalen Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeit (Mimik, Gestik,...), des Situationsverständnisses, von spontansprachlicher Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit: Laute, Wörter, Begriffsbildung, Sätze.
- Symbolverständnis, Verständnis von Laut - Zeichen- und Zeichen - Lautzuordnung, des Lesens und Schreibens (als zeitlich-räumlich unabhängiges Informationssystem).
- Sprache als Medium zur Pflege von Beziehungen, zur Darstellung von Sachverhalten und Übermittlung von Wissen, zur Anleitung und Darstellung von Handlung.

Es ist Erfahrungswissen, dass die Verhaltensweisen der „Eckpfeiler“ im Hinblick auf ihre „Bildungstauglichkeit“ durch Förderung früh angebahnt (Bildungsbericht 2018, 305, 306) und während der Schulzeit dauernd direkt oder indirekt berücksichtigt, „gepflegt“ werden müssen: Zeigen, besprechen, ermutigen, bestärken, unterstützen, fordern, Halt vermitteln, Weg weisen, üben, etc. – wie es der Situation und dem Entwicklungsstand entspricht.

Kindeswohl und Wohlbefinden – Leitideen des praktischen Handelns

Das Kindeswohl ist die eigentliche Leitmaxime unseres beruflichen Handelns. Die Leitideen der Volksschulgesetzgebungen der Kantone zur Bildung gelten, zusammengefasst, der Förderung einer ganzheitlichen, harmonischen Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler und Schülerinnen. Sie sind ein wichtiger Beitrag zur Wahrung des Wohls des Kindes (ZGB).

Die Annahme ist, wenn das Wohl des Kindes je und je gewahrt sei, sei auch die Zukunft gewährleistet. Oder, eine gute Kindheit zu haben sei eine wichtige Voraussetzung für ein gutes Erwachsenenleben. Und auch: Die Wahrung des Wohls der einzelnen Kinder helfe der Wahrung des Wohls der Gemeinschaft oder Gesellschaft, oder zumindest sei

dies für diese vorteilhaft und nützlich. Individualisierung und Sozialisierung verlaufen gleichzeitig, die Brücke dazu bildet in unserer Kultur die affektiv-emotionale Bindung des Kindes an seine Eltern und damit deren Übertragungsmöglichkeit selektiv auf andere, z.B. die Lehrpersonen (vgl. Inversini M., 2002, 49).

Was ein Kind ist und was aus ihm wird, ist nur aus seinem Beziehungs- und Situationskontext heraus verstehbar (Inversini M., 2011, 49/50). Es gibt kein „Kind – an sich“ und ein Kind ist auch kein blosses „systemisches Funktional“, es „verschwindet“ nicht in der „Selbstorganisation“ eines Systems. In seiner Entwicklung geht es letztlich um die „selbst- und sozialverantwortliche Autonomie des Heranwachsenden“ (Küffer U., 1996, 24) im Hinblick auf das „reife Erwachsensein“ (Neiman S., 2014). Dieses kann sich in der Alltagspraxis, auch bezogen auf „unsere Schule“, je und je an den Aspekten

- „*Mündigkeit*“ als Anteil der Urteilsfähigkeit, der Verantwortung und Handlungskompetenz in der Lebensgestaltung,
- „*Tüchtigkeit*“ als Anteil an „Ausgerüstetsein mit“ und „Verfügenkönnen über“ das notwendige Instrumentarium für die Lebensbewältigung,
- „*Wohlbefinden*“ als Widerspiegelung des Affekthaushalts, des Anteils der Stimmungen, der Lebenszugewandtheit, der Selbstakzeptanz und Sinnorientierung orientieren. Alles Handeln aller Verantwortlichen direkt und indirekt am Kind, auch der Professionellen, muss sich fragen lassen, wie viel es zu diesen drei Bereichen beiträgt. Die Fachliteratur verwendet die Begriffe Kindeswohl und kindliches Wohlbefinden uneinheitlich (Ben-Arieh A., 2014). Wir betrachten das Konzept des Kindeswohls hier insgesamt als die „objektive“ und normative Seite der Leitideen.

Der Aspekt des Wohlbefindens im Besonderen widerspiegelt für uns die Auswirkungen, die das Kind erlebt aus dem, was man ihm zukommen lässt in den direkten und indirekten Beziehungen, an räumlich-zeitlicher Gliederung, an dinglichen Erfahrungsmöglichkeiten, als sozialer und moralischer Ordnung und an affektiver Tönung. Das Kind gibt uns „direkt zu verstehen“ wie sein Befinden ist und/oder wir erschließen dieses aus seinem Verhalten (für die Schule z.B. Hascher T., 2004, 7 ff.). Es gibt dafür weder einigermaßen umfassende noch einigermaßen befriedigende, formelle Untersuchungsmethoden (siehe z.B. Anderson Moore K. et al., 2014). Im Vordergrund steht die Einschätzung des Ausdrucks der Stimmungen, der Gefühle, des Antriebs, der Affektivität, auch des Selbstseins - die Angemessenheit, die Stabilität, die Kontrolle: z. B. die allgemeine Lebenszufriedenheit oder Heiterkeit, bzw. die Bedrücktheit, die Traurigkeit, der Missmut; das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl; die allgemeine Aktivität bzw. die Energielosigkeit; der Gefühlsreichtum bzw. die -Armut; ein konstruktives Spielverhalten bzw. Zerstreuung, Chaotismus, oder Stereotypen; Grad der Umsetzung der gemessenen kognitiven Leistungsfähigkeiten in entsprechende Schulleistungen; Verträglichkeit, Umgänglichkeit bzw. die bedrückte Abwehr; die Konfliktbearbeitung; psychosomatische Störungen und Störungen der biologischen Rhythmen; Diskrepanzen zwischen den verschiedenen Bereichen der Entwicklung.

Irritationen, Widerstände, Illusionen

Es ist anerkannt, dass Schulbildung wichtig ist. Dennoch gibt es Verunsicherungen, Widerstände, auch Illusionen:

- Das sog. „Harmos-Konkordat“ von 2006 zur Schaffung eines einheitlichen Bildungsraums Schweiz ist nicht in allen Kantonen unterschrieben, der Lehrplan 21 nicht überall eingeführt; der Fremdsprachenunterricht ist in „aller Munde“ - welche Sprache, welches Lehrmittel, die Organisation; die Wissensinhalte und Weltbilder wechseln schnell (Aerni Ph. & Oser F., 2011, 14); dass die fortschreitende Digitalisierung die Arbeit „wegfresse“ verängstigt: Das alles widerspiegelt zwar offene Fragen um die Gestalt einer zukunftstragenden Schule und deren Inhalte, tangiert aber die „Eckpfeiler“ nicht.

- Bekannte, medial präsente, allerdings fachfremde Wissenschaftler, machen sich zu Meinungsträgern fundamentaler Kritik an der gegenwärtigen Schule, zwei Beispiele: Largo, emeritierter Professor für Kinderheilkunde: „Lernen geht anders“ – er fordert selbsttätiges Lernen, Kinder würden sich aus sich heraus selber fördern; darum: Verzicht auf „Antreiber“ wie Prüfungen und Noten. Er kritisiert das Auswendiglernen als verbreitetste Methode gegenwärtigen Unterrichts. Dies verhindere Verinnerlichung (Largo R.H., 2010, 34/35, 66, 77/78).

Bemerkung: Die Schule vom Kind her zu denken, ist eine wichtige Perspektive. Aber: Menschliche Entwicklung verläuft nie nur aus sich heraus, spontan (Flammer A., 2009) und Schule als Kulturprodukt und als Aufgabe der Gesamtgesellschaft kann nicht nur der sog. „natürlichen“ Entwicklung des Kindes folgen. Dazu: Schulbildung dient den Einzelnen, aber als Allgemeinbildung ebenso der Allgemeinheit, sie ist vorgegeben. Die Schulzeit erspriesslich zu bewältigen, das braucht Unterstützung als Entwickeln, als Fürsorge, Wegweisung und auch Eingrenzung.

Precht, vielbeachteter, kritischer deutscher Philosoph, erachtet das aktuelle Bildungssystem als einen Verrat an unseren Kindern. Es erzeuge langweilige Anpasser. Nur noch eine Revolution könne die Schule zum Besseren wenden (Precht R.D., 2009).

Bemerkung: Die Bildungsgeschichte zeigt, dass sich die Schule nur langsam verändern lässt. Neues wird in die „Eigenlogik des (sehr komplexen) Systems“ übernommen (Tenorth H.-E., 2014; Steins G., 2014, 273 ff). Darum bleibt die schnelle und radikale Veränderung zur vorgestellten „guten Schule“ durch eine Revolution eine populistische Leerformel. Aber Verbesserungsvorschläge hin zum nächsten Schritt, die *Nutzung stets vorhandener Freiräume in der konkreten Situation*, haben immer eine Chance.

- Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Kinder mit einem besonderen Bedarf? Aus dem Begriff „special educational needs“, wie ihn die Warnock – Kommission 1978 erstmals begrifflich formulierte (Forster J., 2019, 42) wurden v.a. in der Sonderpädagogik verbreitet „*Kinder mit besonderen Bedürfnissen*“. Aber erst mit dem Durchlaufen dieser Schule werden die gemeinten Probleme und Nöte bestimmter Kinder auffällig, beurteilt und, *bei Bedarf*, mit besonderen pädagogischen Aufwendungen angegangen. Der Begriff „Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ ist irreführend und schafft Enttäuschungen. Es ist der Schule, den Lehrpersonen ja unmöglich auf alle allfälligen Bedürfnisse einzugehen. Korrekt ist, betroffene Kinder als Schülerinnen/Schüler mit einem besonderen Bedarf an speziellen schulischen Massnahmen anzusprechen (Nachteilsausgleich).

- Individualisieren wird propagiert und gefordert. Das entspricht der gesellschaftlichen Mentalität; Leitgedanke ist „SOL“ – das „Selbst-organisierte-Lernen“. Schwierigkeiten z. B. der Übersicht im konkreten Unterricht, die unterschiedlichen Motivationslagen und zeitlichen Rhythmen zu berücksichtigen, die günstige Arbeitsatmosphäre herzustellen, das Fehlen maßgeschneiderter Arbeitsinstrumente werden dabei oft unterschlagen, für langes Aushandeln, was zu tun ist, fehlt meist der Spielraum. Lastet die Verantwortung auf dem Kind, der Lehrperson, den Eltern? Die Fragen fallen umso mehr ins Gewicht,

als die Aufteilung der Pensen auch schon auf der Unterstufe um sich greift und einzelne Lehrpersonen einzelne Schülerinnen/ Schüler nicht mehr „richtig kennen“ (Strittmatter A., 2009). Dabei ist eines der Ergebnisse der unterdessen allbekannten Bildungsstudie Hatties, dass der Beziehung der Lehrperson in all ihren Richtungen für die Schulbildung ausschlaggebende Bedeutung zukommt (Förderliches und Belastendes) als den Strukturen. Riefling M. et al. (2016, 201) folgern: „Gerade die Lehrerzentrierung führt zu einer größeren Schülerorientierung“.

- Kann man den Lehrpersonen also überlassen? Oder reproduziert das System doch bloss immer wieder die familiäre Herkunft? (z.B. u.a. Bildungsbericht 2014, 58, 82,103 ff,137,156,180). Allgemein bestätigt ist: Unterschiede der Lernleistungen (der kognitiven und der psychosozialen) zwischen den Kindern sind solche „konstitutioneller“ Begabungen, aber eben auch der Reproduktion der Hierarchie allgemein angesehener Privilegien/Prestige sozialer Herkunft (Moser U. & Lanfranchi A., 2008, 10ff; Bildungsbericht 2014; Stern E. & Neubauer A., 2013, 22ff). Zurecht plädieren Grindat und Wechsler Meier (2019, 30) „für ein intensiveres Teamwork unter allen Bildungspartnern“:

- Zudem: Anpassungsdruck, Entfremdung, Bildung als bloßer wirtschaftlicher Produktionsfaktor, Instrumentalisierung der Kinder, deren Entfremdung, Verschulung und Bürokratisierung sind in der Moderne **die** Themen der Schulkritik (Gerstner H. P. & Wetz M., 2008, 111 ff.; Koerrenz R., 2016, 53/54). Diese entflammt sich an einer vorgestellten erspriesslichen Entwicklung des einzelnen Kindes und/oder der Gemeinschaft, aber auch an anderen Interessen.

-Wer eine Schulbildung abschließt hat i.a. die besseren Chancen der sozialen Eingliederung, gesund zu bleiben und ein Arbeitsauskommen zu finden; bzw., wo die schulische Sozialisation misslingt, drohen eher gesundheitliche Probleme, Außenseitertum, Auswirkungen auf die Beschäftigung, ein Abgleiten in die Delinquenz oder Drogen (Stamm M., 2007, 11ff; Bildungsbericht 2018, 25/26, 315/316). Schule vermag mitzuhelfen Defizite der primären Sozialisationsinstanz Familie zu kompensieren (Moser U. & Lanfranchi A., 2008,10ff). Und sie leiste auch einen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt (Fend H., 2008, 46 - 54; Steins G., 2014, 261 - 265). Unsere Erfahrung ist aber auch, dass es für einzelne Kinder, für Klassen, sogar für ganze Schulhäuser sehr belastende Schulzeiten geben kann.

95% der Kinder im schulpflichtigen Alter besuchen die öffentliche Schule, 4,6% eine Privatschule, unter 1% nehmen Homeschooling in Anspruch; für 3,4% der Kinder gilt ein besonderer Lehrplan (Bildungsbericht 2018, 32, 43, 48).

Literaturhinweise

Aerni Ph. & Oser F. (2014). Einleitung. In: Aerni Ph. & Oser F. (Hrsg.), Forschung verändert Schule – neue Erkenntnisse aus den empirischen Wissenschaften für Didaktik, Erziehung und Politik (S.11 – 24). Zürich: Seismo.

Anderson Moore K., Murphy D., Bandy T., Louvner E. (2014). Indices of Child Well-Being and Development Contexts. In: Ben-Arieh A. et al. (Eds), Handbook of Child Well-Being, Vol 5, (S. 2807-2822). Dordrecht: Springer.

Ben-Arieh A., Ferran C., Fronas I., Korbin J.E. (2014). Multifacet Concept of Child Well-Being. In: Ben-Arieh A. et al. (Eds), Handbook of Child Well-Being, Vol 1 (S.1-27). Dordrecht: Springer.

Böttcher W. & Lindert M. (2009). Schlüsselqualifiziert - Schüler entwickeln personale und soziale Kompetenzen. Weinheim: Beltz.

Criblez L. (2014). Lehrplan: ein Plan – verschiedene Funktionen und verschiedene Adressaten. Öffentliches Referat, Zürich: Universität.

Esser H. (1989). Familienmigration, Schulsituation und innerethnische Beziehungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35, 3, 317 – 336.

Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Flammer A. (2009). Entwicklungstheorien. 4. vollst. überarb. Aufl. Bern: Huber.

Forster J. (2019). Auf dem Weg zu einer lösungsorientierten Schulpsychologie. In: P&E Psychologie und Erziehung, 1, 40 – 44.

Gerstner H.-P. & Wetz M. (2008). Einführung in die Theorie der Schule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Grindat M. & Wechsler Meier K. (2019). Elternarbeit als Kooperationsmodell – Wertschätzung in einer Bildungspartnerschaft. In: P&E Psychologie und Erziehung, 1, (30 – 35/38).

Hascher T. (Hrsg.). 2004. Schule positiv erleben – Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern, Bern: Haupt.

Hascher T. & Baillod J. (2004). Soziale Integration in Schulklassen als Prädiktor von Wohlbefinden. In: Hascher T. (Hrsg.), Schule positiv erleben – Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern (S. 133-158). Bern: Haupt

Inversini M. (2002). Psycho-soziale Aspekte des Kindeswohls. In: Gerber Jenni R. und Hausammann Chr. (Hrsg.) Kinderrechte – Kinderschutz (S.47-60). Basel:Helbling & Lichtenhahn.

Inversini M. (2011). Kinderschutz interdisziplinär – Beiträge von Pädagogik und Psychologie. In: Zeitschrift für Kindes- und Erwachsenenschutz (ZKE), 66, 1, 47 – 58.

Koerrenz R. (2016). Reformpädagogik. Erziehung zwischen Anwaltschaft für die Lernenden und Kulturkritik. In: Pädagogische Rundschau,5, 51 - 64.

Küffer U. (1996). Schulen mit Zukunft. Bern:Haupt

Largo R.H. (2012). Lernen geht anders – Bildung und Erziehung vom Kind her denken. München:Piper.

- Lipkina J. (2019). Passung zwischen Besonderem und Allgemeinem – identitäts- und bildungstheoretische Reflexionen zum individuellen Habitus und zum Theorem der Passung. In: Pädagogische Rundschau, 4, 225 – 139.
- Lönz M. (2003). Chancengleichheit in Bildungssystem? Eine Anfrage. In: Pädagogische Rundschau, 2, 67 – 91.
- Moser U. & Lanfranchi A. (2008). Ungleich verteilte Bildungschancen. In: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF (Hrsg.): Familien – Erziehung – Bildung (10-21). Bern.
- Moser U. (2012). Was in der Schule wirkt. In: Das Magazin, 13, 8 – 17.
- Neiman S. (2015). Warum erwachsen werden? Eine philosophische Ermutigung. Berlin:Hanser.
- Neuenschwander M.P., Lanfranchi A., Ermert C. (2008). Spannungsfeld Schule – Familie. In: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF (Hrsg.): Familien – Erziehung – Bildung (S. 68-79). Bern.
- Oelkers J. (1998). Schulen in erweiterter Verantwortung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2, 179 – 190.
- Precht, R.D. (2009). Anna, die Schule und der liebe Gott. München:Goldmann.
- Riefling M., de Moll F., Zenkel S. (2016). John Hattie Superstar - ein Bildungsforscher rockt den öffentlichen Diskurs. In: Pädagogische Rundschau, 70, 187 – 211.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Hrsg.): Bildungsbericht Schweiz 2014. Aarau.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Hrsg.): Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau.
- Stamm M. (2007). Die Zukunft verlieren? Schulabsentismus in unserem Bildungssystem. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 1, 15 – 36.
- Steins G. (2014). Sozialpsychologie des Schulalltags. 2. überarb. Aufl. Lengerich: Pabst.
- Stern E. & Neubauer A. (2013). Intelligenz – große Unterschiede und ihre Folgen. München:DVA.
- Strittmatter A. (2009). Ein zunehmender Wildwuchs der Rollen und fachlichen Konzepte. In: NZZ, 64, B3.
- Tenorth H.-E. (2014). Schule in der Moderne – Stabilität und Variation, Veränderungen und Reformen. Öffentlicher Vortrag. Bern:Universität.

Viernickel S. & Simoni H. (2008). Frühkindliche Erziehung und Bildung. In: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF (Hrsg.): Familien – Erziehung – Bildung. (S. 22-33). Bern.

Martin Inversini

Dr. phil., Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie

ehemaliger Leiter der kantonalen Erziehungsberatungsstelle Langenthal-Oberaargau (1970-2007)

und der Ausbildung für Erziehungsberatung/Schulpsychologie im Kanton Bern (1996-2007)

m.inversini@bluewin.ch