



DIE KINDLICHE PERSÖNLICHKEIT IN DER SCHULE ACHTEN UND FÖRDERN

Ich bin ich

DETLEF TRÄBERT

In den Schulgesetzen ist die Entwicklung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler verankert. In der Schulrealität gerät die Förderung der kindlichen Persönlichkeit mit ihren individuellen Anlagen in Konflikt mit dem Qualifizierungs- und Selektionsdruck der Schule – selbst wenn man die pädagogischen Freiräume nutzt und möglichst gewaltfreie Erziehung praktiziert. Entscheidend ist eine Humanisierung der schulischen Systembedingungen.

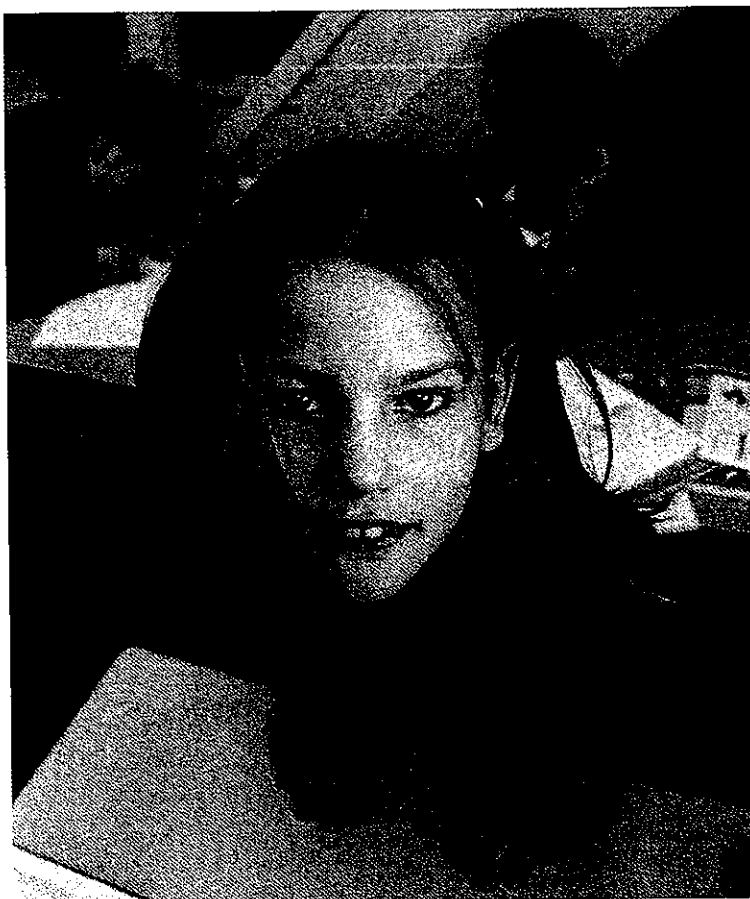


Foto: Human Touch Photography

»Kinder sind zuerst Kinder und erst in zweiter Linie Schüler.« (Aktion Humane Schule e.V.)

Das »Jahrhundert des Kindes« ist vorbei

»Die Zeit ruft nach »Persönlichkeiten«, aber sie wird vergebens rufen, bis wir die Kinder als Persönlichkeiten leben und lernen lassen; ihnen gestatten, einen eigenen Willen zu haben, ihre eigenen Gedanken zu denken, sich eigene Kenntnisse zu erarbeiten, sich eigene Urteile zu bilden; bis wir, mit einem Wort, aufhören, in den Schulen die Rohstoffe der Persönlichkeit zu ersticken, denen wir dann vergebens im Leben zu begegnen hoffen.«¹

Das schrieb Ellen Key im Jahre 1900. Ihr Buch »Das Jahrhundert des Kindes« war ein Programm für den Umbau des Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern in Elternhaus, Gesellschaft und Schule. Jetzt, im Jahre 2002, wenige Monate nach Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie, muss man feststellen, dass wir den auf Schule bezogenen Teil des Key'schen Programms nicht einmal ansatzweise realisiert und dieses viel beschworene Jahrhundert bezüglich der Schulentwicklung weitgehend ungenutzt haben verstreichen lassen.

Schlimmer noch: Wir haben nicht nur zu wenige Persönlichkeiten, sondern noch nicht einmal

genügend fachlich qualifizierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Selbst dafür ist unser Bildungssystem nicht gut genug.

Aber lassen sich Persönlichkeitsbildung und Qualifizierung überhaupt trennen? Diejenigen, die einwenden, dass die Ausbildung von Persönlichkeit etwas Zweitrangiges sei, solange noch nicht genügend Qualifikation erzeugt werde, tun das. In der Tat scheint das auch die allgemein verbreitete Sichtweise in der Bildungspolitik zu sein, denn die ersten Reaktionen auf PISA zielten allesamt auf »Hebung des Leistungsniveaus« an den Schulen.

Kultusministerinnen und -minister forderten für den Elementar- und Primarbereich unter anderem:

- Definierung eines vorschulischen Bildungsauftrags,
- verbindliche Zielvorgaben für Deutsch, Mathematik und Fremdsprache in der Grundschule samt der Einführung zentraler Leistungstests (teilweise bereits in Klassenstufe 2),
- Verbesserung der Lehrerbildung (besonders hinsichtlich der Früherkennung von Teilleistungsstörungen).



Das alles ist löblich und notwendig, aber nicht hinreichend. Es ist geradezu kennzeichnend für das Dilemma des deutschen Schulsystems, Kinder nur in ihrer Rolle als Schüler zu sehen und nicht ganzheitlich.

Das kognitive Potenzial des Menschen ist nicht von seiner Gesamtpersönlichkeit trennbar. Die Betonung des Adjektivs »eigen« im Eingangszitat von Ellen Key macht das deutlich. Wer in der Organisation von Bildungsprozessen dennoch von solch einer Trennung ausgeht, muss damit zwangsläufig Schiffbruch erleiden. Stattdessen müssen wir in unseren Grundschulen dem Prinzip der Ganzheitlichkeit zu mehr Geltung verhelfen.

Kinder stark machen

Ist es nicht widersinnig, wie in unserer Gesellschaft Reden und Handeln (oder eigentlich: Wissen und Bewusstsein) auseinander klaffen?

- Da fordert die Politik, dass im Zuge eines zusammenwachsenden Europas und angesichts der Globalisierungstendenzen die Menschen flexibler werden müssten;
- die Wirtschaft verlangt nicht nur nach qualifizierten, sondern nach »schlüsselqualifizierten« Menschen und meint damit ihre Fähigkeiten zu Kooperation und Kommunikation, Kreativität und Problemlösekompetenz, Frustrationstoleranz und Innovationsbereitschaft;
- die Berufsverbände im sozialen Bereich fordern: »Macht Kinder stark!« und wissen, warum: Starke Persönlichkeiten sind weniger anfällig für Suchtverhalten, für die Opfer- oder auch Täterrolle in Gewaltzusammenhängen, für Delinquenz;
- Umweltverbände weisen darauf hin, dass für den Erhalt von nichts anderem als unserer biologischen Lebensgrundlage ökologisches Bewusstsein und Verhalten gefragt sind;
- die zunehmenden Krisen in der Welt aufgrund einer wachsenden Erdbevölkerung und damit zunehmender sozialer Spannungen machen deutlich, wie überlebenswichtig soziale Fähigkeiten wie Friedfertigkeit und Solidarität sind.

Diese Aufzählung von Widersprüchen zwischen Realitäten in unserer Gesellschaft und Prioritäten im Bildungssystem könnte noch lange fortgesetzt werden. Die Welt braucht Persönlichkeiten, heute noch mehr als vor 102 Jahren – und was tut Schule? Sie vermittelt Wissen, und das eher schlecht als recht! Doch was macht Kinder stark?

Der bekannte Topmanager Daniel Goeudevert meint, »... stark, im Sinne von selbstbewusst, intelligent, kreativ, fantasievoll, beweglich, werden

sie nicht dadurch, dass man sie von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde ... hetzt, um Kenntnis auf Kenntnis zu häufen. ... Bücher, Informationen, Lerninhalte sind kein Ersatz für Erfahrungen.«²

Wissen noch schneller, noch effizienter zu vermitteln bringt also keinerlei Fortschritt für Persönlichkeitsbildung; nur ein Mehr an Erfahrungsmöglichkeiten lässt Kinder sich ihrer selbst bewusster werden, fordert ihre Neugier und Fantasie heraus, lässt sie Standpunkte wechseln und ihren Horizont weiten. Gerade die modernen und von der aktuellen Bildungspolitik über die Maßen hofierten Werkzeuge der Wissensgesellschaft, PC und Internet, reduzieren aber die Möglichkeit, originäre und sinnliche Erfahrungen machen zu können, noch weiter. Nicht dass sie aus dem Bildungswesen ausgeschlossen werden sollten, aber ihr Stellenwert muss definiert und speziell für den vorschulischen sowie den Primarbereich relativiert werden. »Kids auf Trab« muss vor »Kids ans Netz« rangieren; die angeborene Neugier von Kindern braucht »Spiel-Räume«.

Ergebnisorientierung, ein Prinzip von Schule spätestens ab dem Zeitpunkt, zu dem Ziffernoten erteilt werden, ist kontraproduktiv, weil Kinder bis in die Frühpubertät hinein prozessorientiert sind. Welche persönlichkeitsfördernden Erfahrungen machen Kinder im Grundschulalter, in dem sie noch nicht zwischen sich selbst, also ihrer Persönlichkeit, und ihren Leistungen differenzieren können, wenn ständig ihre Fehler gezählt und ihre Defizite betont werden? Sie sagen selbst: »Ich bin schlecht (oder auch gut) in der Schule« und meinen: »Guter Schüler = gutes Kind, schlechter Schüler = schlechtes Kind« – eine für die Persönlichkeitsbildung verheerende Gleichung!

Der Auftrag der Schule verlangt die Persönlichkeitsförderung

Schaut man sich die Schulgesetze der Länder an, so sind sie sich relativ ähnlich. Stets geht es um einen Bildungs- und Erziehungsauftrag, der sich an den Werten von Grundgesetz und Landesverfassung orientiert (so z. B. das hessische Schulgesetz, siehe nebenstehenden Kasten)

In allen Bundesländern sollen die jungen Menschen auf die Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft sowie in der sie unmittelbar umgebenden Gemeinschaft vorbereitet oder dazu angeleitet werden. Was ist das anderes als Persönlichkeitsförderung? Die Denkschrift der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (»Rau-Kommission«) »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« machte

»Ich bin ja sehr dafür, dass jedes Kind Zugang zum Computer hat, aber vielleicht wäre es auch gut, wenn jedes Kind Zugang zu einem Musikinstrument hätte.«
(Otto Schily)³



Schulgesetz

»Die Schulen im Lande Hessen erfüllen in ihren verschiedenen Schulstufen und Schulformen den ihnen in Art. 56 der Verfassung des Landes Hessen erteilten gemeinsamen Bildungsauftrag, der auf humanistischer und christlicher Tradition beruht. Sie tragen dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Persönlichkeit in der Gemeinschaft entfalten können.«
(SchG Hessen, § 2 [1]).



deutlich, dass diese Vorbereitung auf Verantwortungsübernahme nicht durch theoretischen Unterricht geleistet werden kann: »Bildendes Lernen wird sich in der Schule der Zukunft dann vollziehen können, wenn diese in ihrer sozialen Integrationsfunktion gestärkt und als Lebensraum erfahren wird, in dem die Fähigkeit zur Selbststeuerung in gemeinsamen sozialen Erfahrungen vermittelt wird.«⁵

Auf dem Papier gibt es also einen Konsens über die Bedeutung von Persönlichkeitsförderung in der Schule und durch die Schule. Vielfach wird ihr hoher Stellenwert auch dadurch zum Ausdruck gebracht, dass von »Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule« gesprochen, der persönlichkeitsfördernde Aspekt schulischer Arbeit also vorangestellt wird. Lehrerinnen und Lehrer tragen die unmittelbare pädagogische Verantwortung für die Umsetzung dieses Auftrags, weshalb ihnen das Schulrecht auch pädagogische Freiräume gibt. Ein solcher Freiraum besteht beispielsweise in der Möglichkeit, pädagogisch begründete Zensuren zu erteilen, die vom Klassenmaßstab abweichen. Oft genug jedoch wird diese Möglichkeit mit der Begründung nicht genutzt, dass das von den anderen Kindern als »ungerecht« empfunden würde und den Eltern nicht vermittelbar sei oder »falsche Hoffnungen« in Bezug auf die weitere Schullaufbahn wecke. Damit wird aber eine Chance auf Persönlichkeitsstärkung vertan; ein Primat der Wissensvermittlung vor der Persönlichkeitsförderung ist jedenfalls aus unserem Schulrecht nirgends ableitbar.

Zwischen Qualifizierungsdruck und pädagogischem Anspruch

Die Praxis von Schule sieht jedoch anders aus. Ganz besonders die Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen leiden unter dem Dilemma, dass sie einerseits erziehen und die Persönlichkeitsentwicklung sowie die begabungsmäßigen Anlagen der Kinder fördern sollen, andererseits aber zur Selektion gezwungen sind, wobei soziale (Herkunfts-)Aspekte nach wie vor bedeutsamer sind als die gezeigten Leistungen. Die bestmögliche Förderung individueller Anlagen ist eben nicht mit vergleichender Leistungsbeurteilung zu vereinbaren; die pädagogisch notwendige Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen stellt einen unvereinbaren Gegensatz zur Vergabe von Rangplätzen und daraus abgeleiteten Schullaufbahnentscheidungen dar.

Aus diesem Dilemma kann nur die Politik heraushelfen, indem sie die Strukturen unseres Schulsystems entsprechend den heutigen Erfordernissen umbaut. PISA hat deutlich werden lassen, dass die frühe Selektion in getrennte wei-

terführende Schullaufbahnen und das frühe Benoten (mit der Konsequenz von Nichtversetzungen) hemmend für die Leistungsentfaltung sind. Die verfrühte Konkurrenzorientierung destabilisiert die kindlichen Persönlichkeiten dramatisch und blockiert die pädagogischen Bemühungen engagierter Lehrerinnen und Lehrer bei der Umsetzung ihres vom Schulrecht vorgegebenen Auftrags.

Pädagogische Freiräume nutzen

Solange die Politik jedoch strukturell nichts verändert, sind alle Erwachsenen in Schule aufgerufen, pädagogische Freiräume zu nutzen. Es geht dabei nicht um »Watteschule« oder »Kuschel-eckenpädagogik«, sondern um die bestmögliche Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags unserer Gesellschaft an die Schule. Interessanterweise decken sich hier pädagogische Anliegen mit den eher ökonomischen Interessen derer, die als erstes die Optimierung von Bildungsprozessen einfordern: Ohne die Achtung der menschlichen Würde von Kindern, ohne den Respekt vor ihrer Individualität und ohne die Förderung ihrer persönlichen Stärke können sich Begabungen nicht bestmöglich (und oft genug trotz problematischer Herkunft) entfalten.

Reine Wissensvermittlung ohne persönlichen Bezug stiftet keinen Sinn, bleibt also »sinnlos«; Inhalte werden nicht nachhaltig in die kognitive Struktur eines Lernenden integriert, wenn sie nicht auch emotional ansprechen. Goeudevert spricht vom »Geheimnis der roten Wangen«⁷ und meint damit Pädagogik, die emotional anspricht, weil ohne Ich-Beteiligung nichts verinnerlicht wird. Der Weg zur Verinnerlichung führt stets über persönliche Erfahrungen.

Pädagogische Freiräume zu nutzen verlangt nach Konkretisierung. Hier nur drei allgemeine Anregungen:

- Lassen Sie die Kinder Erfahrungen machen. Das gelingt am besten mit Unterrichtsformen, die viel Eigenaktivität zulassen (z. B. Projekte, Freiarbeit, Lernen durch Lehren u. a.) und beim Ansprechen möglichst aller Sinneskanäle. Das Reflektieren dieser Erfahrungen in der Gruppe unter Ansprechen der damit verbundenen Gefühle ist noch weitgehend unüblich, aber für die Persönlichkeitsentwicklung von unschätzbarem Wert.
- Da Ängste blockierend wirken, muss der Selektionsdruck reduziert werden. Das ist möglich durch die ausdrückliche Unterscheidung zwischen Lern- und Leistungssituationen und den Verzicht auf Benotung, wo immer es geht: nicht mehr Tests und Klassenarbeiten als zwingend vorgeschrieben, kein überflüssiges Examinieren.

Das Dilemma

»Unser Schulsystem beispielsweise soll doch in erster Linie die Vorauswahl für den Arbeitsmarkt treffen. Für die Entfaltung des Einzelnen ist in unseren Unterrichtsschulen ganz gewiss kein Platz. Wie aber ließe sich das eine mit dem anderen zusammenführen?«



- Nicht zuletzt unter dem Beurteilungsgesichtspunkt muss Elternarbeit dringend intensiviert werden, um die pädagogischen Anliegen zu vermitteln. Jede Lehrerin und jeder Lehrer darf mehr Elternabende durchführen als das gesetzlich vorgeschriebene Minimum. Die Betonung der Persönlichkeitsförderung in der Unterrichtsgestaltung macht das Einbeziehen der Eltern in den Bildungs- und Erziehungsprozess sinnvoll, von der Vorstellung von Projekten über die Beteiligung an der (Be-)Schaffung von Unterrichtsmaterialien bis hin zur Elternmitwirkung im Unterricht.

Schlüsselqualifikation Menschlichkeit

In »Die Schule neu denken« formuliert Hartmut v. Hentig im Rahmen einer seiner Thesen zur Umgestaltung von Schule: »In der neuen Schule wird ... versucht, soviel Belehrung wie möglich durch Erfahrung zu ersetzen oder doch durch Erfahrung zu ergänzen. Man lernt gleichsam auch an der Schule und an dem in ihr vor sich gehenden Leben, nicht nur in der Schule – wie man sonst sagt und denkt⁸. Damit gewinnt der Begriff des ganzheitlichen Unterrichts eine doppelte Bedeutung: Er muss zum einen die ganze Persönlichkeit des Kindes (und nicht nur die Schülerrolle) im Blick behalten, und er muss zum anderen selbst Gegenstand des Unterrichts werden. Unterricht über den Unterricht, Auseinandersetzung mit den für ihn förderlichen Bedingungen, Beteiligung der Kinder an seiner Vorbereitung und Durchführung, Reflexion von Unterrichtsphasen gemeinsam mit der Klasse auf ihre emotionalen, sozialen und kognitiven Effekte hin – das sind Skizzen von Grundgedanken für die Entwicklung des »Habitus Menschlichkeit«. In einem so verstandenen Schulleben werden Kinder ernst genommen und können sich als Subjekte von Lernprozessen fühlen. So lange sie jedoch als Objekte von Belehrung gelten, werden sie Ich-Beteiligung, werden sie eigene Standpunkte, werden sie soziales Bewusstsein nicht im gewünschten Maß entwickeln.

Recht auf gewaltfreie Erziehung

Ein solches Schulleben bedeutet jedoch die Umdefinierung des veralteten, in der Schulpraxis aber weithin noch lebendigen Rollenverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern. Der Wandel vom »Be-Lehrer« zum »Entwicklungshelfer« für Lernen und Persönlichkeit beinhaltet den Verzicht auf die Durchsetzung von Macht. Die unverzichtbare Disziplin im Schulleben wird nicht durch Disziplinierung, sondern durch qualifizierte Beziehungsarbeit angestrebt.

Die Persönlichkeit von Kindern lässt sich nicht durch Machtausübung stark machen; das traditionelle Schulsystem beruht jedoch auf struktureller Macht. Es ist nach wie vor hierarchisch gegliedert, und auch Lehrerinnen und Lehrer stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Macht der Schulobrigkeit. Sie erfahren sie schulalltäglich und spüren dabei, wie sie Motivation raubt, statt zu stärken. So wird die Einlösung des Rechts auf gewaltfreie Erziehung in unseren Schulen nicht von heute auf morgen gelingen, weil die Mündigkeit der Lehrerinnen und Lehrer nicht von heute auf morgen ermöglicht wird. Ohne wirklich (auch strukturell) gewaltfreie Erziehung werden jedoch Bemühungen um die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in der Schule nicht zufrieden stellen können.

Grundorientierung für die Grundschule

Persönlichkeitsförderung in der Schule ist somit zwar die Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, die sie auf keinen Fall vernachlässigen dürfen. Sie lässt sich aber nur unter veränderten Systembedingungen optimal von ihnen realisieren. Solange die Systembedingungen noch teilweise inhuman sind, gilt die pädagogische Maxime: »Das Kind ist das Curriculum.« Wer sie vernachlässigt, erfährt immer wieder, dass weder effektives Unterrichten und zufrieden stellende Lernergebnisse noch verantwortungsbewusste und gemeinschaftsfähige, starke Schülerpersönlichkeiten möglich sind. Es erfordert ein eminent politisches Bewusstsein in der Lehrerschaft, diese Einsicht nicht nur (für) wahrzunehmen, sondern sie im Alltag auch zu berücksichtigen und gegenüber der Schuladministration zur Geltung zu bringen. Doch Lehrerinnen und Lehrer sind beamtenrechtlich verpflichtet, ihre Vorgesetzten zu beraten. Zumindest sollten sie aber die Lebensprobleme, die oft genug das Lernen der Kinder überlagern, wahr- und annehmen, in der Klasse wie auch bei Konferenzen thematisieren und sich um die Gestaltung von verlässlichen Beziehungen zu Kindern wie zu Eltern und im Kollegenkreis bemühen. Das ist die Basis für erfolgreiche und die Lehrkraft selbst befriedigende Schularbeit.



Anmerkungen

- ¹ Ellen Key, zit. n. Goeudevert, Daniel: *Der Horizont hat Flügel*, München, ECON, 2. Aufl. 2001, S. 35
- ² Goeudevert, Daniel: *Mit Träumen beginnt die Realität*. Reinbek, rororo (Band 60938) 2000, S. 146 ff.
- ³ Bundesinnenminister Otto Schily während einer Rechtsextremismusdebatte im deutschen Bundestag, in: *Humane Schule*, 27. Jg., Okt. 2001, S. 5
- ⁴ *Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied, Luchterhand 1995
- ⁵ A.a.O., S. 32
- ⁶ Goeudevert, Daniel: *Der Horizont hat Flügel*, a.a.O. S. 62
- ⁷ Goeudevert, Daniel: *Mit Träumen beginnt die Realität*, a.a.O. S. 143 ff.
- ⁸ Hentig, Hartmut von: *Die Schule neu denken*. München, Hanser 1993, S. 226

Autor

Dipl.-Päd. Detlef Träbert
Merheimer Straße 484
50735 Köln