

NFP51 Integration und Ausschluss



Themenheft «Schluss»

FNSNF

SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS
ZUR FÖRDERUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN FORSCHUNG



Impressum

Herausgeber

Nationales Forschungsprogramm NFP 51
«Integration und Ausschluss»
Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung
der wissenschaftlichen Forschung (SNF)
Postfach, CH-3001 Bern
Produktionszeitpunkt: März 2006
www.nfp51.ch
www.snf.ch

Die namentlich gezeichneten Beiträge geben die Meinung
der Autorinnen und Autoren wieder. Diese entspricht nicht
zwangsläufig der Auffassung des NFP 51.

Konzept

Laura von Mandach, Mauro Amiguet und Christopher Szaday

Redaktion

Wolfgang Wettstein, Umsetzungsbeauftragter NFP 51

Übersetzungen

D–F: Sophie Neuberger, Zürich/Berlin
F–D: Ursula Winz, Neuenburg

Gestaltung

Atelier Richner, Visuelle Gestaltung, Bern
www.atelierrichner.ch

Fotos

Pia Zanetti, Zürich
www.fotozanetti.com

Die abgebildeten Kinder stehen in keinem Zusammenhang mit
dem in diesem Themenheft besprochenen Fall von Schulausschluss.

Druck

Repro Media Services AG, Bern
www.repromedia.ch

Bestellung unter Angabe des Stichworts

«Themenheft Schulausschluss»:
SNF, NFP 51, Abt. IV, Postfach, CH-3001 Bern, oder: www.nfp51.ch

Diese Publikation erscheint auch in französischer Sprache.
Cette publication paraît également en français.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

- 2 **Vorwort**
Laura von Mandach, Bern
- 4 **Schulabschluss. Ein Fallbeispiel**
Barbara Lukesch, Zürich
- Kommentare der Expertinnen und Experten**
- 11 **Die Antwort lautet: Nein. Aber was war eigentlich die Frage?**
Olivier Amiguet, Lausanne
- 15 **Weshalb das Recht versagt hat**
Daniel Kettiger, Burgdorf
- 18 **Schulabschluss oder: Vom Umgang mit schwierigen (Schul-)Situationen**
Annemarie Kummer Wyss, Luzern
- 21 **Schulabschluss: Welches ist der rechtliche Rahmen?**
Bernard Loup, Freiburg
- 24 **«Psychotische Dekompensation» der Institution im Zusammenhang mit einem Gewaltakt**
Eric Masserey, Lausanne
- 27 **Unvorbereitete Schulen sind Konflikten hilflos ausgeliefert – wie lange noch?**
Urs Vögeli-Mantovani, Aarau
- 29 **Vom Text zur sozialen Konstruktion des Schulabschlusses von Andreas Gerster**
Michel Vuille, Chêne-Bourg/Genève
- 33 **Schulabschluss – von der Überforderung der Institution**
Madeleine Wolf, Zürich
- Empfehlungen der Forschenden**
- 36 **Distanz und unterschiedliche Blickwinkel sind notwendig**
Mauro Amiguet, Lausanne
- 39 **Der Umgang mit schwierigen Schulsituationen – Botschaften an Wissenschaft und Schulpraxis**
Christopher Szaday, Zürich
- 41 **Das Nationale Forschungsprogramm NFP 51 «Integration und Ausschluss»**



Laura von Mandach
*Wissenschaftliche
Koordinatorin NFP 51*

Vorwort

Eigentlich weiss niemand so genau, wie viele Jugendliche von der Schule ausgeschlossen werden. Gesamtschweizerisch stehen keine Daten zur Häufigkeit von Schulausschlüssen oder Schulverweisen zur Verfügung. Anhaltspunkte liefert aber eine Umfrage, die die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich im Jahr 2004 bei 112 Schulkreisen der Städte Zürich und Winterthur durchführte. Die Auswertung der Antworten aus 89 Gemeinden ergab, dass allein im Schuljahr 2003/2004 119 Schulausschlüsse auf Oberstufenebene ausgesprochen bzw. gemeldet wurden.¹ Das entspricht knapp fünf Schulausschlüssen pro 1000 Schülerinnen und Schüler.²

Das erste Themenheft des NFP 51 «Integration und Ausschluss» befasst sich mit den Wirkungen von Ausgrenzungs- und Integrationsprozessen im Kontext der öffentlichen Grundschule: Welche Partizipations- und Ausschlussdynamiken werden durch den Schulausschluss in Gang gesetzt? Wie begründet die Institution Schule ihre Ausschlussentscheide? Wie wirken diese auf die betroffenen Jugendlichen, auf die Schulklassen, auf die Lehrkräfte und auf das Schulsystem?

Schulausschluss ist ein administrativer Akt – Resultat und Auslöser einer Reihe von Verfahren und Vorkommnissen. Jedem disziplinarischen Schulverweis gehen zahlreiche Interaktionen zwischen Lehrkräften, Schülern, Schülerinnen, Schulklasse, Familienmitgliedern und Vertretern der Schulleitung voraus. Die Personen, die an diesem Prozess beteiligt sind, orientieren sich sowohl an administrativen, rechtlichen und sozialen Normen als auch an persönlichen Wertvorstellungen. Ist der Entscheid für den Ausschluss gefallen, entlässt die Institution den Jugendlichen, wodurch dessen Schulkarriere unterbrochen wird. Der Schulausschluss stellt eine schwerwiegende disziplinarische Massnahme dar. Aus pädagogischer und jugendpsychologischer Sicht ist er umstritten.

Als Christopher Szaday, Verantwortlicher des NFP-Forschungsprojekts «Disziplinarischer Schulausschluss», im Rahmen einer Radiosendung zum Thema Schulausschluss interviewt wurde, meldete sich ein Lehrer, der von den Implikationen eines Schulverweises an seiner Schule berichtete und Szaday zu einem Gespräch einlud. Während zwei Stunden sprachen zwei Forscher und die Journalistin Barbara Lukesch in der Wohnung der Familie mit dem Jungen, seiner Mutter, seinem Stiefvater und einem ehemaligen Mitglied der Schulkommission. Auf der Basis dieser Aussagen und der Dokumente, welche den Forschenden zur Verfügung gestellt wurden, entstand das vorliegende Fallbeispiel.

Die Expertinnen und Experten, die in diesem Heft zu dem Fall Stellung nehmen, diskutierten darüber anlässlich eines Workshops in Bern, zu dem Christopher Szaday und Mauro Amiguet, der für das NFP-51-Forschungsprojekt «Determinanten der sozialen Integration in der Grundschule» verantwortlich ist, eingeladen

den hatten. Die Diskussion brachte erstaunlich konvergente Sichtweisen zutage. Einer der Kristallisationspunkte war die Frage nach der «guten Schulleitung». Mit welcher Führungsorganisation lassen sich systemische Fehlleistungen am ehesten vermeiden?

Kantone und Gemeinden regeln diesen Sachverhalt, die Schule befindet sich diesbezüglich in einem intensiven Reformprozess – eine Dynamik, die je nach Kanton und Sprachregion variiert, aber in eine ähnliche Richtung weist. So wird in mehreren Deutschschweizer Kantonen die Position des Schulleiters resp. der Schulleiterin erst eingeführt, während in der französischsprachigen Schweiz Schulleiter und Schulleiterin von der Schule nicht mehr wegzudenken sind. Im Kanton Waadt wurde zudem das System zentralisiert. Seit kurzem führt die Schuldirektion die Schule ohne Schulkommission. In der deutschsprachigen Schweiz wird die Schulpflege – ein im Milizsystem von Laien, häufig Vertretern und Vertreterinnen politischer Parteien, geführtes, gemeindenahes Exekutivorgan – nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Aber auch hier ist der Reformbedarf gross. Im Kanton Bern etwa haben in den letzten Jahren mehrere Gemeinden die Schulkommissionen zu effektiveren Einheiten zusammengelegt.

Parallel dazu haben Ende der 1990er Jahre viele Gemeinden der Deutschschweiz die Schulsozialarbeit eingeführt – zur Unterstützung von Lehrkräften, Jugendlichen und Schulleitungen. In den meisten Kantonen der französischsprachigen Schweiz ist die intermediäre Struktur der Schulmediation etabliert. Im Kanton Waadt nahm sie ihre Arbeit bereits 1976 auf. Inzwischen ist sie fester Bestandteil der Schulverwaltung.

Dass die Professionalisierung der Akteure der Schule jedoch nicht alle Probleme zu lösen vermag, ist ein weiteres Ergebnis des Workshops. Mangelnde Kenntnis des Rechts und der Rechtsgrundsätze kann auch die beste partnerschaftliche und gemeinsam verantwortete Schulleitung nicht kompensieren. Dieses Defizit hat im diskutierten Fall dazu geführt, dass die Entscheidungsträger/innen der Schule, hier die Schulkommission, unreflektiert eine strafende Aufgabe übernahmen, die erwünscht, aber rechtlich nicht zulässig war.

Das NFP 51 «Integration und Ausschluss» möchte mit diesem Themenheft eine Diskussion über Schulausschluss und Schulverweis sowie über die Rolle der an diesem Prozess und an der Entscheidung Beteiligten anregen. Dabei kommen die Expertinnen und Experten nicht umhin, auch grundsätzliche Fragen zu Funktion und Aufgabe der Schule in unserer Gesellschaft zu stellen.

Ich wünsche eine anregende Lektüre.



Dr. Laura von Mandach

¹ In der Fachliteratur gibt es keine allgemein anerkannte Definition des Schulausschlusses. Für die Befragung der Zürcher Oberstufengemeinden wurde in Anlehnung an das NFP-51-Forschungsprojekt von Christopher Szaday Schulausschluss wie folgt definiert: Von Schulausschluss wird gesprochen, wenn ein Schüler/eine Schülerin wegen seines/ihrer Verhaltens vorübergehend oder definitiv nicht mehr am regulären Unterricht und/oder am Schulleben teilnehmen darf.

² Mettauer, Belinda; Szaday, Christopher (2005). Befragung der Zürcher Oberstufengemeinden zum Thema Schulausschluss. Bericht der Ergebnisse. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, www.nfp51.ch/files/bericht_schulausschluss.pdf

Schulabschluss

Ein Fallbeispiel

Das Fallbeispiel wurde von Barbara Lukesch im Rahmen des NFP-51-Forschungsprojekts «Disziplinarischer Schulabschluss» (Projektleitung Christopher Szaday) verfasst.



Barbara Lukesch, lic. phil. I, studierte an der Universität Zürich Germanistik und Anglistik. Anfangs der achtziger Jahre besuchte sie die Ringier-Journalistenschule und arbeitete während fünf Jahren auf der Redaktion der «Schweizer Woche». Seit 1990 ist sie freie Journalistin und schreibt für nationale Medien wie «Facts», «Annabelle», «Weltwoche», «Tages-Anzeiger». Sie ist Mutter eines fünfzehnjährigen Sohnes und lebt in der Nähe von Zürich.
barbara@lukesch.ch
www.lukesch.ch

Es war Montag, der 28. Januar 2002, kurz nach 15 Uhr. Der Fachlehrer Karl Hutter¹ stand an der Tür des Computerraums und wartete auf die Schüler und Schülerinnen der dritten Sekundarklasse, die aus der Pause kamen. Die letzte Lektion dieses Schuljahrs in «Naturwissenschaft» stand auf dem Programm. Der 16-jährige Andreas Gerster¹ näherte sich dem Raum. Er hatte seine Baseballkappe auf, die – so will es das Reglement der Schule – im Unterricht abgenommen werden muss. Ihm war bewusst, dass Hutter als einziger Lehrer darauf pochte, dass diese Kappen bereits an der Tür abgenommen wurden. Nichtsdestotrotz wollte Andreas mit der Kappe auf dem Kopf an seinen Platz gehen.

Die Brille geht zu Bruch

Doch Hutter stellte sich ihm in den Weg. Die beiden gerieten aneinander, einer drängte den anderen zurück, und zuletzt versetzte Andreas seinem Lehrer einen Faustschlag gegen die Augenbraue. Dabei ging die Brille zu Bruch, und der Lehrer hatte eine zweieinhalb Zentimeter grosse Platzwunde. Ein Mitschüler stellte sich zwischen Hutter und Andreas, ein anderer packte Andreas am Arm, während dieser den Lehrer immer noch anschrie und mit Beleidigungen überhäufte. Als die Mitschüler und Hutter Andreas aufforderten, sich bei seinem Lehrer zu entschuldigen und anschliessend das Rektorat aufzusuchen, wollte er nichts davon wissen. Zuletzt befahl Hutter seinem Schüler, er solle verschwinden, und begab sich in ärztliche Behandlung.

Andreas verliess die Schule und ging mit einigen Kollegen in ein Restaurant, um etwas zu trinken. Am Abend erfuhr er, dass er am kommenden Morgen mit seiner Mutter zu einer Aussprache im Schulsekretariat erscheinen musste. Ein Mitglied der örtlichen Schulpflege hatte bei ihm zuhause angerufen und seinem älteren Bruder, der am Telefon war, die entsprechenden Anweisungen erteilt. Auf ebendiesem Weg erfuhr Familie Gerster auch, dass Andreas ab sofort vom Unterricht dispensiert war.

Fragt man Andreas, warum er seinen Lehrer geschlagen hat, zuckt er die Achseln. «Keine Ahnung», sagt er, «sonst habe ich nämlich ein gutes Verhältnis zu den Lehrern und neige überhaupt nicht zu Gewalt.»

Andreas Gerster, ein unauffälliger Schüler

Andreas galt unter seinen Mitschülern tatsächlich als unauffällig: «Wir erlebten ihn immer als gewaltlos und konnten auch keine Aggressionen gegen andere Lehrer feststellen» (Schreiben an die örtliche Schulpflege, 14. Februar 2002). Auch die Lehrerschaft hielt schriftlich fest: «Andreas war kein «Lamm», er war nicht der fleissigste Schüler, aber er war nicht aggressiv, war kein Problemschüler. Auch war sein Name für die Mitglieder [der lokalen Schulpflege] vor dem Zwischenfall kein Begriff, wie das bei manch anderen

¹ Namen geändert

Schüler/innen der Fall ist» (Schreiben an die kantonale Bildungsbehörde, 30. Oktober 2002). Im Führungsbericht über ihn schrieb einer seiner Hauptlehrer am 29. Januar 2002: «Das Verhalten von Andreas Gerster gab [...] nie Anlass zur Beanstandung. Andreas fiel mir nie als aufbrausend oder gewalttätig auf. Sein Ausrasten vom 28. Januar gegenüber Herrn Hutter ist für mich völlig überraschend und unerklärlich.»

Nun war das Verhältnis von Andreas und Karl Hutter schon seit Längerem angespannt. Der Lehrer, der die Klasse nur für die Dauer eines Semesters während zwei Lektionen pro Woche unterrichtete, war bei vielen Schülern unbeliebt. Er galt als autoritär. Zwischen Andreas und ihm war es schon mehr als einmal zu Konfrontationen gekommen. Und immer wieder war die Baseballkappe Stein des Anstosses.

So auch bei jenem Zwischenfall, der rund einen Monat zurücklag. Einmal mehr hatte Andreas sich geweigert, seine Kappe abzunehmen. Hutter forderte ihn etliche Male vergeblich dazu auf. Dann wurde er sauer, schrie, dass es ihm jetzt reiche, und schickte seinen Schüler mit der Aufforderung aus dem Raum, einen Strafaufsatz zu schreiben. Als Andreas im Aufenthaltsraum sass, realisierte er, dass er sein Schreibzeug am Platz vergessen hatte. Er wollte nochmals ins Schulzimmer, wurde aber von Hutter abgewiesen. Es kam zu einer Auseinandersetzung zwischen den beiden, in deren Verlauf Andreas seinen Fuss in die Türöffnung stellte. Der Lehrer befahl ihm, zu gehen und erst nach dem Ende der Lektion wieder zu erscheinen. Nach Aussagen eines Klassenkameraden soll Andreas an die Tür geschlagen haben und «sehr frech zu Herrn Hutter» gewesen sein. Schliesslich zog er ab.

Karl Hutters Unterrichtsmethoden geben zu reden

Karl Hutter war ein Lehrer, der mit seinen Unterrichtsmethoden in der Sekundarschule in B. schon verschiedentlich von sich reden machte. So kontrollierte er beispielsweise, ob seine Schüler nach dem Gang auf die Toilette die Hände gewaschen hatten. Er behauptete auch, ein Spezialgerät zu besitzen, das ihm signalisiere, wenn ein Schüler oder eine Schülerin während der Stunde ein SMS empfangt.

Anfang Januar 2002 hatte er im Chemieunterricht der zweiten Sekundarklasse mit giftigem Chlorgas experimentiert und die Schüler und Schülerinnen dazu angehalten, das beissend scharfe Gas, teilweise auch gegen ihren Willen, einzuatmen. Ein Mädchen bekam daraufhin Atembeschwerden und musste ins Spital eingeliefert werden. Einige Eltern wandten sich an die Medien und prangerten die «lebensgefährliche Idiotie» des Lehrers an. Die lokale Presse und das Lokalfernsehen berichteten ausführlich über den Fall.

Die Lehrer solidarisieren sich mit Karl Hutter

Die Lehrerschaft solidarisierte sich damals mehrheitlich mit Hutter und schrieb in einer Stellungnahme: «Der betroffene Lehrer geniesst unser vollstes Vertrauen». Gleichzeitig verurteilte sie die «sensationslüsterne Berichterstattung» der Lokalmedien. Der Präsident der örtlichen Schulpflege taxierte den Vorfall im Lokalblatt als «Zusammenspiel von unglücklichen Umständen» und bezeichnete Hutter als «erfahrene Fachkraft» (9. Januar 2002).

So viel zur Vorgeschichte des folgenschweren Faustschlags. Am Dienstagmorgen, den 29. Januar, um 7.45 Uhr, sassen nun Andreas, seine Mutter Lydia Gerster² und ihr Lebenspartner im Schulsekretariat vier Mitgliedern der lokalen Schulpflege gegenüber, darunter auch deren Präsidenten. Hutter liess sich entschuldigen und blieb dem Treffen fern.

Andreas berichtete aus seiner Sicht, wie es zu dem Faustschlag gekommen war. Hutter war bereits von einem Mitglied der Schulpflege befragt worden. Lydia Gerster, die den Fachlehrer «Naturwissenschaft» ihres Sohnes noch nie gesehen hatte, konnte sich nach wie vor nicht erklären, warum Andreas so ausgerastet war. An diesem Treffen wurde

² Name geändert

Andreas offiziell verboten, das Schulgelände zu betreten. Der Präsident der Schulpflege warnte, dass eine weitere disziplinarische Entgleisung zu einem Schulausschluss führen würde. Die Vertreterin der Sekundarstufe innerhalb der Schulpflege, die gleichzeitig Mitglied der Disziplinarkommission war, vertrat eine deutlich härtere Position und deutete an, dass bereits jetzt die Voraussetzungen für einen Schulausschluss gegeben sein könnten. Die Sitzung wurde beendet, nachdem ein weiteres Treffen verabredet worden war, an dem auch Hutter teilnehmen sollte.

Dieses Treffen kam indes nicht zustande, weil Hutter erneut absagte, und zwar ohne Angabe von Gründen. (Lydia Gerster hat den Lehrer ihres Sohnes bis heute nicht zu Gesicht bekommen.)

Am 5. Februar 2002 erhielt Lydia Gerster Post von der lokalen Schulpflege, die die Protokolle der Anhörung von Karl Hutter und Andreas sowie den Bericht und den Antrag der Disziplinarkommission beinhaltet. Vergleicht man die Protokolle von Lehrer und Schüler, so ist der Vorfall als solcher unbestritten.

Zur Frage, wer als erster gewalttätig geworden ist, heisst es in dem einen Protokoll: «Als Herr Hutter darauf bestand, dass Andreas die Mütze vor der Tür abnehme, schubste Andreas Herrn Hutter beiseite und wollte das Schulzimmer betreten. Nun schubste Herr Hutter Andreas in gleicher Weise zurück.»

Im anderen Protokoll heisst es, Andreas habe gegen den Lehrer gedrängt und gehalten, worauf ihn der Lehrer zurückdrängte. Auf die Frage, warum Andreas «keinen Respekt gegenüber dem Lehrer habe», antwortete er, dass der Lehrer ihn schon zwei- bis dreimal angeschrien habe.

Die Disziplinarkommission schrieb unter dem Punkt «Erwägungen»:
«Die Disziplinarkommission stuft das Verschulden von Andreas als sehr schwer ein. [...] Besonders schwer wiegt die Tatsache, dass Andreas von Schülern zurückgehalten werden musste, sonst hätte er weiter auf den Lehrer eingeschlagen. So blieb es bei üblen Beschimpfungen. [...] Bei seiner Anhörung hielt er sein Verhalten für nicht besonders gravierend und glaubte, eine gewisse Berechtigung für sein Zuschlagen zu haben. [...] Da Andreas in einem starken Spannungsfeld steht, könnte bei einem anderen Problem im Schulalltag die Situation erneut eskalieren und wieder in Gewalttätigkeiten enden. Andreas' Reaktion darf niemals toleriert und muss hart geahndet werden. Die Disziplinarkommission hatte bei der Anhörung den Eindruck, dass weder Andreas noch seiner Mutter das Ausmass der Tat bewusst war. Die Disziplinarkommission beschäftigte sich schon einmal mit Andreas und seiner Mutter. Dabei ging es um unentschuldigte Absenzen, die die Mutter wenig beeindruckten. Ebenso wird bemängelt, dass die Mutter ihren Sohn nicht dazu anhielt, sich bei Herrn Hutter zu entschuldigen.»

Der Antrag der Disziplinarkommission: Andreas Gerster wird ausgeschlossen

Davon ausgehend beantragte die Kommission:

«1. Andreas Gerster entschuldigt sich schriftlich bei Herrn Hutter. 2. Andreas Gerster übernimmt sämtliche Arztkosten und die Reparaturkosten für die Brille von Herrn Hutter. 3. Andreas Gerster wird von der Schule ausgeschlossen und die Vormundschaftsbehörde wird informiert.»

Lydia Gerster nahm am 8. Februar 2002 Stellung zu diesen Ausführungen. Darin bekräftigte sie, dass «auch ich über den Vorfall schockiert bin und jede Art von Gewalt (körperlich, psychisch) [...] verurteile». Sie bestritt, dass Andreas in einem «starken Spannungsfeld» steht: «Es besteht keine Spannung von Andreas' Seite her gegenüber Herrn Hutter.» Weiter erklärte sie, dass sie nie zuvor von einem Lehrer eine Klage betreffend Andreas' Benehmen erhalten habe. Den Vorwurf, Andreas habe mehrfach unentschuldigt gefehlt, wies sie zurück. Ein einziges Mal sei dies vorgekommen, führte sie aus, und zwar weil

der angehende Automechaniker wie jedes Jahr zu seinem Geburtstag mit seiner Mutter nach Genf an den Autosalon gereist sei. Sie habe Andreas' Klassenlehrer angerufen und einen von zwei gemäss Schulreglement zur Verfügung stehenden freien Halbtagen beanspruchen wollen. Doch habe sie dies nicht drei Tage im Voraus erledigen können und damit die unentschuldigte Absenz verursacht.

Andreas Gerster entschuldigt sich nicht

Dass Andreas sich nicht bei Herrn Hutter entschuldigt hat, begründete sie damit, dass eine gemeinsame Sitzung mit seinem Lehrer nicht zustande gekommen sei: «Ich habe angenommen, dass dies der richtige Zeitpunkt für eine persönliche Entschuldigung seitens meines Sohnes [...] ist.» Später ergänzt sie: «Ich möchte anmerken, dass ich es sehr bedauerlich finde, dass ich nicht wie geplant persönlich mit Herrn Hutter ein Gespräch führen konnte.»

Zum Vorfall selber schreibt sie: «Andreas machte darauf einen Schritt gegen das Schulzimmer, Herr Hutter stiess Andreas zurück, worauf Andreas Herrn Hutter ebenfalls stiess. Herr Hutter hat ihn gehalten und wiederum zurückgestossen, was Andreas mit einem Faustschlag erwiderte.» Gemäss ihren Ausführungen war also Karl Hutter derjenige, der zuerst Gewalt angewandt hat. In diesem Punkt steht mithin Aussage gegen Aussage.

Die lokale Schulpflege verfügte am 12. Februar 2002 den sofortigen Schulausschluss von Andreas Gerster.

Andreas war sich bewusst, dass sein gewalttätiges Verhalten gegenüber Hutter ein grosser Fehler war. Trotzdem empfand er den Schulausschluss als ungerechte und überraschende Strafe. «Es kam mir so vor», sagt er heute, «als sollte an mir ein Exempel statuiert werden.»

Null Toleranz gegenüber Gewalt

Diesen Eindruck gewann auch ein Teil der Lehrer, die nach dem 12. Februar 2002 von einem Mitglied der Disziplinarkommission offiziell über Andreas' Schulausschluss informiert wurden. Dabei wurde auf die neue Linie des kantonalen Erziehungsdepartements verwiesen, die «null Toleranz» gegenüber Gewaltakten an der Schule zulasse. Die Frage eines Anwesenden, ob das auch für einen Lehrer gelte, dem die Hand gegenüber einem Schüler ausrutsche, wurde zunächst bejaht. Kurz darauf folgte die Einschränkung: Es bestehe natürlich schon ein Unterschied, schliesslich hätten die Lehrer eine Gewerkschaft, die Schüler jedoch nicht. Mit anderen Worten: Bei Lehrern müsse man damit rechnen, dass sich jemand für sie wehre, bei Schülern nicht. Der ebenfalls anwesende Karl Hutter plädierte, zumindest offiziell, nicht für den Schulausschluss von Andreas Gerster.

Am 14. Februar 2002 schrieben Andreas' Mitschüler der lokalen Schulpflege einen Brief, in dem sie ihr Unverständnis gegenüber dem Schulausschluss zum Ausdruck brachten: «Natürlich war die Reaktion von Andreas stark übertrieben [...], dies rechtfertigt aber noch lange nicht einen Schulverweis. [...] Wir glauben kaum, dass Andreas diesen Fehler jemals wieder machen wird. Wir bitten Sie, Andreas die Chance zu geben, den Schulabschluss hier in B. zu machen.»

Seine Mutter wurde in derselben Woche von der Vormundschaftsbehörde kontaktiert, die bei Schulausschlüssen aktiv wird und dafür sorgt, dass die betroffenen Kinder oder Jugendlichen die gesetzlich vorgeschriebene Schulpflicht trotzdem erfüllen. Schnell war die Rede davon, Andreas könnte bis Ende des Schulsemesters in einer geschlossenen Anstalt für schwer erziehbare Jugendliche untergebracht werden. Auf diese Weise wäre er betreut, hiess es von Seiten der Behörde, und hänge nicht unbeaufsichtigt herum.

Lydia Gerster war angesichts dieser Perspektive schockiert. Sie beschloss, einen Anwalt einzuschalten. Nach Rücksprache mit ihm erhob sie bei der Bezirksschulpflege, der übergeordneten regionalen Instanz, Rekurs gegen den Entscheid der lokalen Schulpflege. Auf dem Vormundschaftsamt räumte man ihrem Rekurs zwar keinerlei Chancen ein, setzte aber bis zu dessen Behandlung alle Bemühungen aus, Andreas in einem Heim unterzubringen.

Andreas Gerster im Wechselbad der Gefühle

In dieser Zeit erlebte Andreas ein Wechselbad der Gefühle. Da war zum einen die Angst, dass er die Lehrstelle als Automechaniker, die er im August antreten sollte, verlieren könnte. So informierte er seinen zukünftigen Lehrmeister von sich aus über seinen Schulausschluss und den zugrunde liegenden Vorfall. Er stiess auf Verständnis und Wohlwollen, wurde aber auch darauf hingewiesen, dass Gewaltakte dieser Art an seinem neuen Arbeitsort niemals toleriert würden.

Zum anderen stand nach wie vor die Frage im Raum, wo und wie sich Andreas bei Hutter entschuldigen sollte. Nachdem der Lehrer das kurz nach dem Vorfall anberaumte Treffen, an dem Andreas ihn persönlich um Verzeihung hatte bitten wollen, hatte platzen lassen, fühlte sich der junge Mann blockiert. Schliesslich verfasste er am 19. Februar 2002 eine schriftliche Entschuldigung: «Da ich zum Zeitpunkt des Vorfalls vom 28. 1. 2002 nicht in der Lage war, mich bei Ihnen zu entschuldigen, möchte ich mich hiermit für meine heftige Reaktion entschuldigen. [...] und Ihnen versprechen, dass so was nicht mehr vorkommt.»

Karl Hutter erhielt Andreas' Schreiben am 22. Februar 2002. In einem Schreiben an die Adresse der Bezirksschulpflege hielt er zwei Tage später fest: «Sobald die Zahlung des Rechnungsbetrages für die Reparatur meiner Brille eingegangen sein wird, werde ich Andreas schriftlich mitteilen, dass ich seine (etwas späte) Entschuldigung annehme, und ihm versichern, dass ich ihm persönlich schon lange verzeihen habe.»

Andreas Gerster bleibt von der Schule ausgeschlossen

Andreas war nun schon fast vier Wochen von der Schule ausgeschlossen. Nach und nach zog er sich zurück, war kaum noch ansprechbar für seine Umgebung und seine Mutter fragte sich besorgt, wie er diese schwierige Situation wohl bewältigen werde. Sie befürchtete auch, dass er mit Drogen in Kontakt kommen könnte.

Gleichzeitig nahm die Bezirksschulpflege Lydia Gersters Rekurs in Angriff. Eine ihrer Vertreterinnen führte zahlreiche Befragungen durch. Sie sprach mit Andreas, seiner Mutter, Karl Hutter, aber auch mit Mitschülern von Andreas, seinen beiden Hauptlehrern und seinem Zeichenlehrer, um sich ein Bild des Vorgefallenen zu machen. Dabei kam erneut zum Ausdruck, dass Andreas bis anhin ein unauffälliger Schüler war, der noch nie gewalttätig geworden war. Sogar Karl Hutter gab zu Protokoll: «Andreas war immer anständig, ruhig und unauffällig. [...] Herr Hutter sagt, dass er keine Aggression seitens Andreas gespürt hatte bis zu jenem Tag. Sie hatten ja kaum Berührungspunkte, da er ihn nur während einem Quartal zwei Stunden unterrichtete.» Einzig der Zeichenlehrer «stellte in den letzten drei, vier Monaten eine Veränderung [an Andreas] fest. [...] so etwas Provokatives war plötzlich da, was vorher nicht war.» Deshalb war er «nicht so sehr erstaunt, als er hörte, was geschehen war, nur ob der Heftigkeit des Ausbruchs erschrak er sehr».

Darüber hinaus verfasste die Mutter eines Mitschülers von Andreas eine Stellungnahme zum Schulausschluss, die sie der Bezirksschulpflege schickte. Darin kritisierte sie den Schulausschluss, den sie sowohl vor dem Hintergrund von Andreas' bisher tadellosem Verhalten in der Schule als auch mit Blick auf seine berufliche Zukunft als unangemessen taxierte. Sie schloss ihr Schreiben mit den Worten: «Ich wünsche mir für Andreas und zukünftig für die Schule in B. pädagogisch konstruktive Konfliktlösungen.»

Die Schulpflege verteidigt den Schulausschluss

Die lokale Schulpflege verteidigte den Schulausschluss von Andreas u.a. mit den folgenden Worten: «Das unauffällige Verhalten von Andreas in den letzten Schuljahren war für die Überlegungen der Schulpflege nicht massgebend, da [...] die Tat selbst so gravierend ist, dass wir das Vorgehen als richtig erachten» (28. Februar 2002).

Die Bezirksschulpflege kam gleichwohl zu dem Schluss, dass der Rekurs von Lydia Gerster geschützt werden müsse. Der Schulausschluss von Andreas, also die schwerste Strafmassnahme, wurde als zu streng beurteilt. Sie begründete dies mit Andreas' bisherigem gewaltfreiem Verhalten in der Schule und stellte in Rechnung, dass Lehrer Hutter's «Körperkontakte» unmittelbar vor dem Faustschlag, also sein Halten und Schieben, «bei Andreas die Aggressivität verursachten».

Andreas Gerster kehrt in die Schule zurück

Der Entscheid der Bezirksschulpflege wurde am 18. März 2002 gefällt und Andreas wurde am selben Tag telefonisch informiert. Damit war sein Ausschluss nach sieben Wochen beendet, und er hatte am folgenden Tag wieder in der Schule zu erscheinen. Seine Klasse begrüsst ihn sehr freundlich, und einer seiner beiden Hauptlehrer besprach den Fall nochmals in Kürze mit den Schülern und Schülerinnen.

Auch wenn sich Lydia Gerster über den Entscheid der Bezirksschulpflege freute, machte sie sich gleichwohl Sorgen, wie Andreas wohl reagieren würde, wenn er erstmals wieder Karl Hutter begegnen würde. Dazu sollte es allerdings gar nicht kommen. Hutter war nämlich genau an dem Tag, an dem Andreas in die Schule zurückkehrte, von der örtlichen Schulpflege B. freigestellt worden.

Karl Hutter's rabiante Lehrmethoden

Er hatte einen Schüler der ersten Sekundarklasse mit einem Kabel an seinem Stuhl fixiert, ihm ein Handtuch um den Hals gelegt, darum herum eine Schnur gebunden und ihn mit dieser Schnur an einem Haken an der Zimmerdecke festgemacht. Diese Massnahme, sagte Hutter später, hätte den Schüler vor einem Haltungsschaden bewahren sollen. Die kantonale Bildungsbehörde sprach ihm auf Grund dieses Vorfalls die Wahlfähigkeit als Lehrer ab.

Hutter's Beschwerde gegen diesen Entscheid beim kantonalen Verwaltungsgericht wurde abgewiesen. Das Gericht hielt fest: «Darin [gemeint ist der Vorfall mit Kabel und Schnur] liegt eine unerträgliche und gravierende, ja geradezu menschenunwürdige Behandlung. Diese Massnahme stellt den Schüler bloss und verletzt ihn in seiner Würde schwer.» Gleichzeitig förderten Recherchen der kantonalen Bildungsbehörde bei Hutter's früheren Arbeitgebern eine «Reihe pädagogischer Fehlleistungen» zutage, die von verbalen Respektlosigkeiten bis zu Ohrfeigen und Fusstritten gegen Schüler reichten.

Andreas Gerster konnte seinen Sekundarschulabschluss nun doch noch gemeinsam mit seiner Klasse machen und am 12. August 2002 mit seiner Lehre als Automechaniker beginnen.

Unabhängig davon trieb die örtliche Schulpflege von B. den Fall weiter und rekurrierte unter Beizug eines Anwalts bei der kantonalen Bildungsbehörde, der nächsthöheren kantonalen Instanz, gegen den Entscheid der Bezirksschulpflege. Deren Mitglieder konnten das nicht nachvollziehen und boten der örtlichen Schulpflege ein Gespräch an, um den Fall unbürokratisch zu einem Abschluss zu bringen. Dieses Angebot wurde von der Schulpflege ausgeschlagen.

Auch bei der Mehrheit der Sekundarlehrer von B. löste der Entscheid der Schulpflege, den Fall weiterzuziehen, Kopfschütteln aus. Nicht zuletzt darum, weil die Vertreter der Lehrerschaft und die Klassenlehrer von Andreas übergangen worden waren und sich

nicht zur Sache äussern konnten. So konstatierte ein Lehrer in einer E-Mail: «Nicht nur mir, sondern auch der Mehrzahl meiner KollegInnen erscheint es so, als ginge es der Schulpflege nur noch darum, unbedingt Recht zu bekommen – um Andreas selber geht es eigentlich schon längst nicht mehr. Ein Kollege warf auch die Frage auf, ob da nicht verantwortungslos Steuergelder verschleudert würden ...»

Die kantonale Bildungsbehörde bearbeitete den Rekurs zügig. Sie liess sich von den Argumenten der örtlichen Schulpflege überzeugen und hielt in ihrem Protokoll vom 16. August 2002 fest: «Das Fehlverhalten von Andreas Gerster – unkontrollierter Wutausbruch mit schweren Tätlichkeiten [...] und Beschimpfung des Lehrers – wiegt ausserordentlich schwer. Es schuf in der Klasse und im Schulhaus ein Klima der Angst und Verunsicherung, welches die Fortführung eines ordnungsgemässen Unterrichts verunmöglichte. Dies ist unakzeptabel und indiziert zur Wiederherstellung eines ungestörten, gewaltfreien sowie leistungsfördernden Schulbetriebs grundsätzlich den disziplinarischen Schulausschluss. Eine Ahndung der Verfehlungen lediglich mit der Androhung des Schulausschlusses würde zur Folge haben, dass ein Schüler zwei Mal in der beschriebenen Art gegen eine Lehrkraft tätlich werden müsste, bevor ein disziplinarischer Schulausschluss verfügt werden könnte, was nicht toleriert werden kann.»

Rekurs in der Sache gutgeheissen

Der Rekurs, folgert die kantonale Bildungsbehörde, wäre somit in der Sache gutzuheissen gewesen. Da Andreas aber inzwischen die Schule abgeschlossen hatte, wurde das Rekursverfahren «als gegenstandslos abgeschrieben».

Die lokale Schulpflege von B. begrüsst diese Entscheidung. Die Mitglieder der Bezirksschulpflege hingegen reagierten ungehalten und gaben zu bedenken, dass es ungerecht sei, einen jungen Mann mit einem bis anhin «ausgezeichneten Leumund» durch die kantonale Bildungsbehörde lebenslang zu stigmatisieren. Sie betonten, dass auch die Bezirksschulpflege eine Bestrafung von Andreas verlangt hatte, nicht aber die Höchststrafe. Zudem unterstellten sie der kantonalen Bildungsbehörde, aus Angst vor möglichen Schlagzeilen in der Presse – wie «Die kantonale Bildungsbehörde lässt einen Schüler, welcher den Lehrer schlägt, unbestraft» – das harte Urteil gefällt zu haben.

Am 30. Oktober 2002 nahm auch ein Teil der Lehrerschaft ablehnend zur Entscheidung der kantonalen Bildungsbehörde Stellung. Dieses Schreiben gipfelte in der Aussage: «Einer sinnvollen pädagogischen Massnahme hat man unserer Meinung nach also keine Chance gegeben.»

Die Antwort der kantonalen Bildungsbehörde lautet in einem Satz: «Für den Rat massgebend war, dass er es für unannehmbar hält, dass ein Schüler ungestraft eine Lehrperson schlagen und ihr körperlichen Schaden zufügen kann, unter welchen Umständen das auch immer passiert.»

Andreas Gerster absolviert nun seine Lehre. Er ist nie wieder gewalttätig geworden. Karl Hutter musste aus dem Schuldienst ausscheiden und ist heute in einem Schulbuch-Verlag tätig.

Kommentare der Expertinnen und Experten

Prof. Olivier Amiguet | Haute Ecole de travail social et de la santé – Vaud (EESP) | Unité de formation continue | chemin des Abeilles 14 | 1010 Lausanne
Tel. +41 (0)21 651 03 10 | Fax +41 (0)21 651 03 15
oamiguet@eesp.ch | www.eesp.ch



Olivier Amiguet hat Theologie studiert und danach als Sozialarbeiter gearbeitet. Seit 21 Jahren unterrichtet er in Schulen für Soziale Arbeit, er ist Lehrer, Ausbildner und Supervisor für den systemischen Ansatz in der Sozialarbeit und Leiter der Abteilung für Weiterbildung an der *Haute Ecole de travail social et de la santé* in Lausanne.

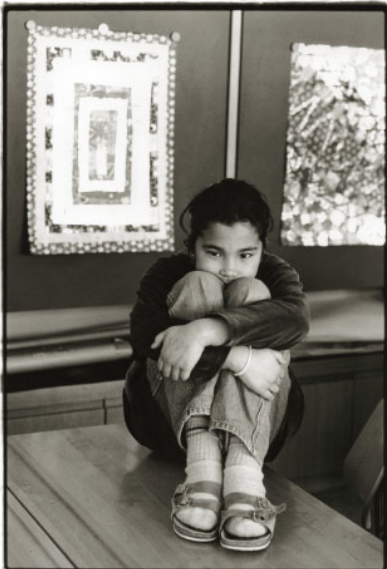
Die Antwort lautet: Nein. Aber was war eigentlich die Frage?

Beleidigung, Verachtung und Hass schliessen aus: Soll der Ausschluss ausgeschlossen werden, muss die Beleidigung verabscheut, der Hass gehasst und die Verachtung verachtet werden (Edgar Morin 2004).

Es ist eine erstaunliche Situation, die uns hier präsentiert wird: Zu keinem Zeitpunkt wird versucht, in dem Geschehen einen Sinn zu erkennen. Aktionen und Reaktionen reihen sich in rascher Folge aneinander. Hier meine Vorschläge, wie man Abstand gewinnen und zu verstehen versuchen kann, bevor man handelt.

Mein Beitrag befasst sich mit der Rolle, die eine Schulleiterin oder ein Schulleiter hätte spielen können, wenn sie/er fähig gewesen wäre, über die Art des Problems nachzudenken. Ich setze allerdings voraus, dass es in einer Schule eine entsprechend ausgebildete Person (Direktorin oder Direktor oder sonst eine offiziell mit dieser Aufgabe betraute Person) gibt, die sich solcher Schwierigkeiten annimmt und mit Abstand und mit der Fähigkeit zur Hypothesenkonstruktion an sie herangeht.

Ich will vor allem auf die Modelle der Realitätskonstruktion näher eingehen. In jeder Sekunde erhalten wir tausende von Informationen, die wir unmöglich alle erkennen oder einordnen können. Wir wählen eine bestimmte Anzahl Sinneseindrücke, Emotionen, Bewegungen und Wörter aus, die uns bedeutungsvoll erscheinen, von denen wir uns am ehesten versprechen, dass sie dem Geschehen einen Sinn geben können. Wir wissen aus eigener Erfahrung, dass zwei Beobachter/innen ein bestimmtes Ereignis nicht gleich betrachten, dass sie nicht dasselbe sehen, nicht auf dieselben Details achten und dem Geschehen nicht dieselbe Bedeutung geben. Tatsächlich lesen wir aus allen unseren Wahrnehmungen diejenigen aus, die uns etwas sagen, die für uns Sinn ergeben. Das heisst, dass wir die Realität gestalten, indem wir einige Aspekte davon auswählen. Und da wir das ständig tun, können wir die von uns konstruierte Realität auch problematisieren, sobald die Konstruktion uns nicht mehr zu leiten vermag (Neuburger und Martin, 1993).



Es ist das In-Beziehung-Stehen zu anderen Menschen, das unserer Existenz Sinn verleiht. Wir konstruieren unsere Existenz, indem wir unser Verhalten so anpassen, dass unser Umfeld uns möglichst gut leben lässt. Das bedeutet auch, dass unsere ersten Beziehungserfahrungen unsere Sicht der Welt prägen. Wenn wir von dieser Vorstellung ausgehen, lässt sich umgekehrt sagen, dass wir, wenn wir ein bestimmtes Verhalten verstehen wollen, dieses wieder in eine Beziehungsgeschichte, einen Beziehungskontext stellen müssen, in dem ein solches Verhalten Sinn ergibt (Wittezaele 2004).

Der Geschichte dieses Schulausschlusses, so wie sie präsentiert wurde, liegt ein lineares Modell zugrunde, das mit der Vorstellung verbunden ist, jedes Ereignis habe eine Ursache und eine oder mehrere Folgen und man brauche – sobald man die Ursache gefunden hat – nur die erforderlichen Korrekturmaßnahmen zu ergreifen. Die Suche nach einer in der Vergangenheit liegenden Ursache für das Geschehen durchzieht den ganzen Bericht: War Karl H. ein vertrauenswürdiger Lehrer, war er es, der die Gewalt ausgelöst hat, oder war es sein Schüler? Ist Andreas G. ein gewalttätiger Bursche? Zeigte er bereits früher ein problematisches Verhalten?

Man kann die Kontextfrage nicht ausser Acht lassen, aber welches ist der Kontext, der dem Geschehen Sinn gibt? Ist es der schulische Kontext wie etwa die Stellung von Andreas G. in seiner Klasse, seine Beziehungen zu den Lehrerinnen und Lehrern, die Stellung von Karl H. im Kollegium ...? Oder ist es ein anderer Kontext, etwa eine problematische Vaterbeziehung von Andreas G. oder Eheprobleme bei Karl H., wird der eine oder andere von Sorgen geplagt? Oder müsste man sogar eine Wechselwirkung zwischen dem schulischen Kontext und jenen der Betroffenen in Betracht ziehen? Je nach Kontext, der berücksichtigt wird, erhält das Geschehen einen anderen Sinn und folglich muss auch die Art der Intervention angepasst werden: Familiären Sorgen, Problemen in der Klasse oder Spannungen aufgrund der Kluft zwischen Theorie und Praxis des Schulalltags kann man nicht mit denselben Mitteln begegnen.

Die Wirklichkeit lässt sich auch anders konstruieren. Man kann beispielsweise feststellen, dass das Verhalten des einen beim anderen Reaktionen hervorruft. Die Gewalttätigkeit von Andreas G. war eine Reaktion auf das Verhalten seines Lehrers, genauso wie die Gewalttätigkeit des Lehrers eine Reaktion auf das Verhalten seines Schülers war. Die beiden stehen also in einer zirkulären Interaktion und beide sind Träger eines sich selbst reproduzierenden Prozesses. Warum hat sich der Schüler so verhalten? Weil sein Lehrer ... Und warum hat der Lehrer ...? Weil der Schüler ...

Bei der Suche nach einer Ursache wird lediglich von einer Handlungssequenz auf eine andere verwiesen. Jeder der beiden Protagonisten erklärt, nur auf das Verhalten des anderen reagiert zu haben. Einen Schuldigen zu suchen ist also sinnlos. Beide haben zum Vorgefallenen beigetragen. Aufgabe der Schulleitung (oder der von ihr autorisierten Person) ist es daher, diesen Prozess aufzuzeigen, damit eine Metakommunikation möglich wird, bei der jeder der Beteiligten erkennen kann, dass er in eine interaktive Situation hineingeraten ist und sich darin verfangen hat. Bei dieser Sicht der Dinge liegt die Erklärung für die Gegenwart in der Gegenwart selbst. Nicht was vorher geschehen ist und was verursacht haben könnte, dass die Situation derart entgleiste, ist von Interesse, sondern was auch jetzt noch geschieht und bewirkt, dass die festgefahrene Situation bestehen bleibt. Bei der Kausalkette gibt es wahrscheinlich zahllose mehr oder weniger

plausible Erklärungen. Das Augenmerk sollte sich jedoch auf den gegenwärtig ablaufenden Prozess richten, der bewirkt, dass der Konflikt *heute* genährt wird. Intervenierende müssen also herausfinden, wie diesem sich selbst reproduzierenden Prozess Einhalt geboten werden kann.

Es sind aber noch weitere Konstruktionen dieser Geschichte möglich.

Das Geschehen lässt sich als Symptom auffassen, als Träger einer Sinnsuche, die es zu verstehen gilt. Karl H. scheint sich als Garant einer bestimmten Auffassung der Rolle der Schule zu sehen. Er versteht sich als Hüter von Tradition und geltender Ordnung. Andreas G. hingegen scheint auf seine Weise Träger eines Veränderungsanspruchs zu sein: Er wendet sich nicht gegen die Schule als solche, sondern gegen ihr Beharren auf den althergebrachten Formen. Der Symptomträger ist zwar in seiner Art, wie er Veränderung einfordert, unangemessen, als Aufdecker einer unnötigen Strenge erfüllt er seine Funktion jedoch vorzüglich. Der Träger der Norm hingegen verhält sich insofern unangemessen, als er sich den Protesten derjenigen gegenüber taub stellt, die eine Öffnung fordern, erfüllt aber seine Funktion als Träger von Tradition und Kontinuität. Für den einen stellt die Veränderung eine Bedrohung dar, dem anderen missfällt die Inflexibilität. Diese Lesart, gemeinhin «Krise und Umbruch» genannt, verlangt zukunftsgerichtetes Denken. Es läuft alles so ab, als ob jeder Akteur versuchen würde, den Gang der Geschichte zu beeinflussen, um die Entwicklung der Schule in eine bestimmte Richtung zu lenken. Hier ist es die Zukunft, welche die Erklärung für die Gegenwart liefert. Bei einer solchen Sicht der Dinge wird der Direktor versuchen zu verstehen, welche Funktion das Verhalten von Andreas G. und das von Karl H. erfüllt. Die Akteure sind dann Träger einer legitimen Forderung, die es zu entschlüsseln gilt. Es handelt sich dabei um eine Forderung an die Adresse der Schule, die versuchen muss, sowohl der Kontinuität als auch dem Wandel gerecht zu werden. Dem Symptomträger zuzuhören und sich mit jedem der beiden Akteure zu verbünden ist ein Versuch, andere, abweichende und komplementäre Wahrnehmungen zu berücksichtigen. Die/der Intervenierende muss also die Bedeutung dieser legitimen und unauflösbaren Spannung erkennen, um eine für alle akzeptable Lösung zu finden.

Die Situation könnte aber nochmals anders, nämlich im Hinblick auf Identität und Zugehörigkeit konstruiert werden. In diesem Falle lautet die Leitidee, dass jede unserer Handlungen uns bestimmten Menschen – denjenigen, die unser Tun gutheissen – näher bringt und uns gleichzeitig von anderen – jenen, die unser Tun missbilligen – entfernt. Jede Handlung wird zum Marker für Zugehörigkeit bzw. Abgrenzung, zum Zeichen einer sozialen Einbindung.

So gesehen demonstriert Andreas G. mit seiner Basketballmütze seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation. Er entscheidet sich für einen Kleidungscode, der etwas Bestimmtes ausdrückt, und kennzeichnet damit seine Andersartigkeit gegenüber Menschen, die anderen Codes den Vorzug geben. Auch das Verhalten von Karl H. steht für bestimmte Werte. Beide bringen ihre Zugehörigkeit mittels mehr oder weniger expliziter Rituale zum Ausdruck. Bei einem auf Abgrenzung (bzw. Konformität) bedachten Verhalten sind daher nicht die Inhalte (Mütze erlaubt oder verboten), sondern die Bindungen entscheidend: Wichtig ist herauszufinden, mit wem ein Verhalten jeweils verbindet. Die Frage, die es zu beantworten gilt, lautet daher, wie man zwei Personen mit unterschiedlichen Positionen ermöglicht, sich zu begegnen und Modalitäten des Zusammenlebens zu finden. Identität und Zugehörigkeit stehen zwangsläufig in einer Spannung. Würde einer dieser beiden Pole zugunsten des anderen aufgegeben, würde dies zu einem gefährlichen totalitären Modell führen. Unter diesem Blickwinkel besteht die Rolle des Direktors darin, die Faktoren der sozialen Zugehörigkeit zu erkennen, sie aufzudecken und in Beziehung zum Auftrag seiner Schule zu setzen.

Wozu aber sollte es gut sein, die Realität auf mehrere Arten zu konstruieren? Führt es nicht eher zur Lähmung, wenn man sich den Kopf zerbricht, um alle Möglichkeiten zu erwägen? Wenn jedes Modell der Realitätskonstruktion wieder eine neue Sicht der Situation zeigt, warum sich dann auf die vorgeschlagenen Konstruktionen beschränken? Und wie weit sollte man bei der mentalen Konstruktion gehen?

Ich behaupte, dass es zu weiteren Problemen führt, wenn man sich auf ein einziges Erklärungsmodell versteift. Wenn man auf der Stelle tritt, sollte man sich fragen, ob nicht eine andere Betrachtungsweise neue Möglichkeiten eröffnen könnte. Es wird nicht mehr nach der «richtigen Sicht», sondern nach einer Betrachtungsweise gesucht, die weiterhilft. Grundsätzlich kann jede Sichtweise zu einer einschränkenden werden, denn das Problem besteht gerade in der Beschränkung auf eine einzige Sichtweise.

Die Schulleitung oder eine andere autorisierte Person hätte versuchen können, die Betrachtungsweise dieser Angelegenheit zu ergründen – alles in allem eine recht einfache Sache – und zu verhindern, dass die Situation ausser Kontrolle gerät, indem sie/er mit den Akteuren hätte herausarbeiten können, was Probleme verursachte.

Vorstellbar ist auch, dass die Schülerinnen und Schüler eine andere Sichtweise hätten vorschlagen können. Ebenso hätten die Kolleginnen und Kollegen von Karl H. oder auch ein Mitglied der Schulpflege die verkrampte Situation erörtern können. Auch wenn der Legitimität der/des Intervenierenden eine zentrale Bedeutung zukommt, tragen doch alle Akteure eine Mitverantwortung und verfügen über Handlungsspielräume.

So wie der Fall geschildert wurde, kam jedoch nur eine lineare Sichtweise zum Zug, die, obwohl sie nicht hilfreich war, von niemandem in Frage gestellt wurde.

Literatur

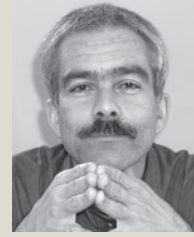
Amiguet, Olivier (1996). *L'intervention systémique dans le travail social*. Genève et Lausanne: éd. IES et EESP.

Morin, Edgar (2004). *Ethique*. Paris: Seuil.

Neuburger, Robert; Martin, Claire (1993). *Entre institutions et familles*. Paris: Croix Marine.

Wittezaele, Jean-Jacques (2004). *L'Homme relationnel*. Paris: Seuil.

Daniel Kettiger, Mag. rer. publ. | Fürsprecher | Advokatur – Beratung – Projektbegleitung | Friedeggstrasse 13 | Postfach | 3401 Burgdorf
Tel. +41 (0)31 427 10 73 | Fax +41 (0)31 427 10 11
info@kettiger.ch | www.kettiger.ch



Daniel Kettiger studierte Rechtswissenschaften in Bern und Verwaltungswissenschaften in Speyer (D). Nach langjähriger Tätigkeit in der öffentlichen Verwaltung ist er seit Anfang 2003 als selbstständiger Berater, Coach, Projektbegleiter, Rechtsanwalt und Fachhochschuldozent tätig. Daniel Kettiger führte im Jahr 2002 für eine Gruppe von Eltern beim Bundesgericht in Lausanne staatsrechtliche Beschwerde gegen den Schulausschluss-Artikel im bernischen Volksschulgesetz und befasst sich seither vertieft mit der Thematik.

Weshalb das Recht versagt hat

Das Recht stellt Verfahren zur Verfügung, die es grundsätzlich ermöglichen, Streitigkeiten in gesellschaftlichen Subsystemen jenseits von Gewalt und Willkür auszutragen. Im vorliegenden Fall hat das Recht versagt. Es wurde von den Akteuren nicht beachtet. Der Fall zeigt, wie wichtig es wäre, die Lehrkräfte und Schulbehörden im rechtlich korrekten Umgang mit schwierigen Schulsituationen zu schulen und zu unterstützen. Er zeigt darüber hinaus, dass der Zweck von Disziplinarmaßnahmen oft mit jenem von Strafen verwechselt wird.

Die Schule als komplexes System mit ungleich verteilter Macht

Die Schule ist ein hochkomplexes Subsystem unserer Gesellschaft; dies zeigt der Fall von Andreas G. anschaulich. Sie ist nicht nur Trägerin von Bemühungen um Bildung und Erziehung, sondern – wie kaum ein anderes gesellschaftliches Subsystem – auch geprägt von widersprüchlichen Interessen und von Machtansprüchen. In der Schule prallen die Interessen, Machtansprüche und Ängste der Hauptakteure aufeinander: Die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe stehen in der Pubertät, sollen sich selbst und ihre Rolle in Beruf und Gesellschaft finden und sehen sich gleichzeitig mit einem einengenden System und mit Leistungsdruck konfrontiert. Die Eltern sind mit ihrer Rolle oft überfordert und stehen nicht selten in Beziehungskonflikten. Zudem müssen sie Beruf und Familie zu vereinbaren versuchen. Die Lehrkräfte sind fachlich zwar gut ausgebildet, mit den sozialen Problemen in der Schule aber oft überfordert. Auch sie stehen unter grossem Leistungsdruck, der von Eltern wie von Schulbehörden ausgeht. Letztlich müssen sich auch die Mitglieder der Schulbehörden – meist Laien, die politisch gewählt wurden – im System behaupten, bedrängt von politischen Erwartungen und fachlicher Überforderung. Die formelle Macht im System Schule ist ungleich verteilt: Nur den Lehrkräften, der Schulleitung und den Schulbehörden ist sie zugeteilt. Eltern haben – trotz der Erziehungsberechtigung – keine formelle Macht. Schülerinnen und Schüler sind sowohl der Schule wie dem Elternhaus fast machtlos ausgeliefert. Das System Schule wird zusätzlich dadurch belastet, dass Konflikte unter den Kindern sowie Konflikte aus Familie, Kollegium und Politik direkt in die Klassen hineingetragen und teilweise dort ausgetragen werden.

Wenn ein Schulausschluss zur Diskussion steht, dann heisst dies, dass das System Schule erheblich gestört ist. Wie der Fall von Andreas G. belegt, liegt die Ursache der Störung oft nicht oder nicht nur in dem Vorfall, der vordergründig als Störung empfunden wird. Die Systemstörung kann so nachhaltig sein, dass sie nur noch behoben werden kann, indem eine Schülerin oder ein Schüler – oder, wie der Fall auch zeigt, eine Lehrkraft – vorübergehend oder dauernd aus dem System entfernt wird, um den Auftrag der Schule sicherzustellen.

Zur Rolle des Rechts

Rechtliche Regelungen können helfen, solche Konfliktsituationen besser zu bewältigen. Das Recht kann allerdings selten Einzelfallgerechtigkeit schaffen, es kann nur Verfahren bereitstellen (Regelung von Verfahrensabläufen, Verfahrensrechten und Zuständigkeiten) und Qualitätsanforderungen an Entscheidungen formulieren (allgemeine Rechtsgrundsätze, Grundrechte). Die Rechtsregeln sollen primär dazu beitragen, die gesellschaftlichen und zwischenmenschlichen Probleme im System Schule jenseits von Willkür und Gewalt zu überwinden. Das Recht ermöglicht die Teilnahme aller Betroffenen an der Entscheidungsfindung, zwingt zu Reflexion, eröffnet Möglichkeiten zum Dialog, schafft Transparenz über die Entscheidungsfindung und damit Akzeptanz und sorgt für die Revidierbarkeit der Entscheidung. Kurz: Recht kann Fairness schaffen, auch bei einem Schulausschluss.



Auch im Fall von Andreas G. hätten Rechtsregeln bestanden, welche die Prüfung und Verhängung einer disziplinarischen Massnahme – allenfalls eines befristeten Schulausschlusses – in einem fairen Verfahren ermöglicht hätten, und zwar schon auf der Ebene der Schule und Schulpflege und nicht erst im Rekursverfahren vor der Bezirksschulpflege. Zahlreiche dieser Rechtsregeln wurden im vorliegenden Fall missachtet, darunter auch von der Verfassung garantierte Grundrechte. So hat es die Schulpflege insbesondere versäumt, den Sachverhalt vollständig abzuklären, und das Recht von Andreas G., am Verfahren teilzunehmen, wurde in erheblichem Mass missachtet. Auch der Zweck einer disziplinarischen Massnahme, der in der Wiederherstellung des ordentlichen Schulbetriebs und nicht im Bestrafen besteht, wurde nicht erkannt. Für strafrechtliche Sanktionen sind nicht die Schulbehörden, sondern die Organe der Jugendrechtspflege zuständig. Die klare Trennung von Schuldisziplinarrecht und Strafrecht ist in solchen Fällen von entscheidender Bedeutung. Der Grundsatz «Null Toleranz» ist dem schweizerischen Rechtssystem fremd und steht im Widerspruch zu dem in der Verfassung verankerten Verhältnismässigkeitsprinzip. Letztlich geht aus der Fallbeschreibung nicht klar hervor, ob im betreffenden Kanton überhaupt eine genügende Rechtsgrundlage für einen Schulausschluss besteht.

Damit stellt sich die Frage, weshalb das Recht hier versagt hat, weshalb die massgeblichen Rechtsregeln erst zum Zug kamen, als mit einem Anwalt ein «Rechtsgelehrter» sich des Falles annahm. Dies drängt sich umso mehr auf, als es sich beim Fall Andreas G. nicht um einen Einzelfall handelt. Mangels empirischer

Studien muss das Suchen nach Gründen allerdings im Bereich von Annahmen bleiben: Die Rechtsregeln, die bei einem Schuldisziplinarverfahren zu beachten sind, sind weit zerstreut, vom Völkervertragsrecht über die Bundesverfassung bis ins kantonale und kommunale Schulrecht. Wie soll es da eine Schulpflege – bestehend aus juristischen Laien – bei einem Ereignis, das rasches Handeln erfordert, schaffen, sich umfassend zu informieren und sämtliche Vorschriften auch noch richtig anzuwenden? Wie sollen Eltern, Schülerinnen und Schüler sich entsprechend ihren Rechten ins Verfahren einbringen können, wenn sie ihre Rechte gar nicht kennen und vom aktuellen Geschehen überrumpelt werden? Das Handeln im Fall Andreas G. ist offensichtlich von Überforderung und von der Angst vor Gesichtsverlust geprägt. Statt, wie es die Rechtsregeln vorsehen, in einem fairen Verfahren den Konflikt im Interesse der Schule gemeinsam zu lösen, haben alle Beteiligten versucht, ihre Haut zu retten. Wenn die Rechtsregeln im erstinstanzlichen Verfahren nicht dazu genutzt werden, ein faires Verfahren durchzuführen, dann führt die Änderung oder Aufhebung des Entscheids durch eine Rechtsmittelbehörde regelmässig dazu, dass es Verlierer gibt – und dies ist bei einem disziplinarischen Schulausschluss eine schlechte Ausgangslage für die notwendige Wiedereingliederung in den Schulbetrieb.

Lessons learned

Will man aus dem Fall Andreas G. lernen, so ergeben sich aus rechtspolitischer Sicht folgende Forderungen:

- Für schuldisziplinarische Fälle müssen für alle Beteiligten, insbesondere aber für die Schulbehörden, Hilfsmittel (Leitfäden, Checklisten, Workflows) bereitgestellt werden, die eine rasche und rechtskonforme Durchführung von Disziplinarverfahren ermöglichen und damit die Chancen, die das Recht zur Konfliktbewältigung bietet, nutzbar machen.
- Schulbehörden und Lehrkräfte müssen hinsichtlich schuldisziplinarischer Massnahmen geschult, Eltern und Schülerinnen bzw. Schüler in genereller Weise informiert werden.
- Schuldisziplinarische Verfahren müssen zu einem frühen Zeitpunkt einsetzen und Methoden der Deeskalation (z.B. Mediation) und Interventionen der Schulsozialarbeit einbinden (ein gutes Beispiel stellt der Leitfaden des Kantons Solothurn dar).
- Schulleitungen und Schulbehörden müssen in der Schweiz professionalisiert, Letztere auch vom Druck der Politik und der Medien geschützt werden. Wer über das Verhalten von Schülerinnen und Schülern «richten» will, muss die nötigen Fachkenntnisse haben und unabhängig sein.



Annemarie Kummer Wyss, lic. phil. | Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Redaktorin | Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH)
Theaterstrasse 1 | 6003 Luzern
Tel. +41 (0)41 226 30 40 | Fax +41 (0)41 226 30 41
annemarie.kummer@szh.ch

Annemarie Kummer Wyss, Lehrerinnengrundausbildung im Kanton Zürich; Studium der Pädagogik, Sonderpädagogik und Publizistikwissenschaft in Zürich und Freiburg (CH). Sie war tätig in der Jugendarbeit und im Lehrberuf, am Forschungsbereich für Schulqualität und Schulentwicklung FS&S in Zürich, in verschiedenen Forschungs- und Musiktheater-Projekten sowie als Assistentin am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich. Seit 2002 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) in Luzern.

Schulabschluss oder: Vom Umgang mit schwierigen (Schul-)Situationen

Eine schwierige Situation im Klassenzimmer oder im Schulhaus wird von einer oder mehreren beteiligten Personen als so gravierend beurteilt, dass sie zum Schulabschluss führt. Hier interessiert die «Trigger-Situation»: Wer oder was bringt den Stein ins Rollen? Im konkreten Fall stellt sich die Frage: Warum hat die Situation vom 28. Januar 2002 zwischen Lehrer Hutter und Schüler Gerster zum Schulabschluss des Letzteren geführt?

Systemische Betrachtung aus heilpädagogischer Perspektive

Schwierige (Schul-)Situationen können im Alleingang meist nicht befriedigend gelöst werden. Die soziale Realität besteht aus einem Netz von Interaktionen, die sich gegenseitig bedingen und die jeweiligen Kontexte und das Verhalten der Beteiligten prägen. Schwierige Situationen sind nicht per se schwierig (ebenso wenig wie es die «schwierigen Schülerinnen und Schüler» sind) – sondern sie werden von den Beteiligten als schwierig eingeschätzt.

Einschätzung schwieriger Situationen

Schulabschluss ist eine massive disziplinarische Massnahme, die nur aufgrund einer umfassenden, möglichst systemischen Analyse als (pädagogische?) Massnahme angeordnet werden soll. Allerdings spricht die Praxis eine andere Sprache: «Insgesamt wird deutlich, dass Ursachen für die Probleme, die letztlich zum Schulabschluss führten, selten auf der Basis eines systemischen Ansatzes interpretiert wurden» (Hascher, Knauss, Hersberger 2005). Das hat nicht zuletzt damit zu tun, dass die Einschätzung von schwierigem Verhalten – in unserem Fall will Schüler Gerster entgegen dem Reglement der Schule und des Lehrers mit Baseballkappe ins Schulzimmer treten – subjektiv ist.

Zu fragen ist:

- Welche Vorgeschichte hat die Beziehung zwischen Lehrer Hutter und Schüler Gerster?
- Welches soziale Handeln praktiziert Lehrer Hutter? (vgl. Hofer 1986)
- Wie hat sich Schüler Gerster in seinem Verhalten in Schule, Familie und Freizeit bisher entwickelt?
- In welchem organisationalen schulischen Umfeld konstituiert sich die schwierige Situation (Schulleitung, Schulleitbild und -programm, Regeln der Schule, Zusammenarbeit im Kollegium etc.)?

Diese Fragen stellt man sich natürlich nicht in der konkreten Situation, in der man als Lehrer mit physischer oder psychischer Gewalt konfrontiert ist. Dann geht es um schnelle, pragmatische Lösungen, im besten Fall mit «win-win»-Resultat für alle Beteiligten.

Die Strategien, die ich aus meiner persönlichen Praxis (u. a. mit so genannten verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern) kenne, sind am ehesten als Versuche der Deeskalation zu beschreiben. Bloss nicht die Spirale noch weiter drehen, sondern die Dynamik durchbrechen und dann das Gespräch suchen – mit dem Schüler, der Schülerin, mit Kolleginnen und Kollegen, mit der Klasse und, wenn vorhanden, mit der Schulleitung, einer Schul-Heilpädagogin oder einem -Heilpädagogen, pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen und mit den Eltern.

Warum also schaltet sich bereits nach den ersten Handgreiflichkeiten zwischen Lehrer Hutter und Schüler Gerster die Behörde ein? Das deutet darauf hin, dass Hutter das «seit längerem angespannte» Verhältnis anders wahrnimmt als der Schüler Gerster, der sonst «ein gutes Verhältnis zu den Lehrern» hat, und somit das, was sich am 28. Januar 2002 zugetragen hat, als «Trigger-Situation» beurteilt. Die Spirale beginnt sich zu drehen ...

Im Fokus: Lehrer Hutter

Der Umgang des Lehrers Hutter mit der skizzierten Situation ist aus (heil-)pädagogischer Sicht unverständlich.

- Er sucht nach dem Geschehen nicht das Gespräch mit dem Schüler oder mit seinen Kollegen und Kolleginnen, geschweige denn mit der allein gelassenen Klasse – was eine nahe liegende, niederschwellige Lösung hätte ermöglichen können.
- Den Treffen mit der lokalen Schulbehörde, mit Andreas Gerster und seiner Mutter, an denen eine Aussprache möglich gewesen wäre, bleibt er fern.

Er entzieht sich der direkten Interaktion mit den anderen Beteiligten – die Kommunikation findet nur noch auf dem Weg über die Behörde und schriftlich statt. Noch unverständlicher: Zwischen den beiden direkt Beteiligten kommt es zu keiner Begegnung mehr: Am Tag der Rückkehr des Schülers wird der Lehrer freigestellt; es werden ihm eine «Reihe pädagogischer Fehlleistungen» angelastet und er verliert die Wählbarkeit.

Umgang mit schwierigem Verhalten

War das Verhalten des Schülers (Faustschlag, anschreien, beleidigen) für den Lehrer der Tropfen, der das Fass zum Überlaufen brachte? Ein Verhalten, dem er als «unbeliebter, autoritärer» Lehrer (Beschreibung des Lehrers aus dem Fallbeispiel) nur mit autoritären (rechtlichen, behördlichen) Massnahmen begegnen konnte, weil er als Pädagoge überfordert war? Oder weil er als «verantwortliche Lehrperson» in diesem Fall nicht in der Lage war, eine Situationsanalyse vorzunehmen, wie es z. B. der Leitfaden der Erziehungsdirektion Bern (2002) zum Unterrichtsausschluss vorsieht?



Ich interpretiere Hutters Reaktion auf die schwierige Situation und auf das Verhalten seines Schülers als «Überforderung». Damit steht er nicht allein. Nach einer breit angelegten Studie der European Agency for Development in Special Needs Education zur integrativen resp. inklusiven Unterrichtspraxis in 15 Ländern Europas stellen sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe I «Verhaltens-, soziale und/oder emotionale Probleme ... die grössten Probleme [bei] der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf» dar (Meijer 2002). Der Umgang mit schwierigem Verhalten betrifft die Lehrperson in ihrem sozialen Lehrerhandeln (Hofer 1986).

Gerade deshalb ist die Zusammenarbeit aller Beteiligten ausserordentlich wichtig für den Umgang mit schwierigem Verhalten oder die Bewältigung von Krisensituationen in der Schule. Nur so können sowohl Überforderung und Belastung als auch «pädagogische Fehlleistungen» früh erkannt und entschärft werden. Eine Schule, die in der Lage ist, mit «ausserordentlich schwerwiegendem Fehlverhalten» von Schülerinnen und Schülern umzugehen, respektive solches Verhalten möglicherweise gar nicht erst entstehen lässt, braucht keine Ausschlüsse.

Zusammenfassung

Die Frage nach dem Auslöser eines Schulausschlusses lässt sich nur beantworten, wenn die Situation, die dazu geführt hat, und ihr Kontext reflektiert und analysiert werden: Wer ist beteiligt? Wann, wo und wie spielt sich das Geschehen ab? Was geschah, geschieht und könnte geschehen – warum? Die Beurteilung schwieriger Situationen hängt von den beteiligten Personen, von ihren Wahrnehmungen und subjektiven Einschätzungen ab. In dem hier diskutierten Beispiel bringt der Lehrer Hutter den Stein ins Rollen, der Schüler Gerster wird von der Schule ausgeschlossen. Deshalb steht hier der Lehrer mit seinem Verhalten – soweit es aus der Fallbeschreibung nachvollziehbar ist – im Zentrum der Überlegungen. Sein Umgang mit einer schwierigen Schulsituation wird aus einer (heil-)pädagogischen Perspektive diskutiert.

Literatur

- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2002). Leitfaden zum Unterrichtsausschluss nach Art. 28, Abs. 5 des Volksschulgesetzes. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Hascher, Tina; Knauss, Christine; Hersberger, Kathrin (2005). Retrospektive Evaluation der Massnahme «Unterrichtsausschluss gemäss Art. 28 VSG». Projektbericht. www.kl.unibe.ch/kl/sla/aktuelles/proj_schulausschluss.pdf [Stand: 30.09.2005].
- Hofer, Manfred (1986). Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Handeln von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Hogrefe.
- Meijer, Cor (2002). Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis. Brüssel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Rüedi, Jürg (2002). Disziplin in der Schule: Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Klassenführung. Bern: Haupt.

**Bernard Loup | Anwalt | Avenue de la Gare 1 | Postfach 936 |
1701 Freiburg
Tel. +41 (0)26 321 12 15 | Fax +41 (0)26 321 12 17
bloup@bluewin.ch**



Bernard Loup, Jurastudium an der Universität Lausanne, danach Praktikum und Anwaltspatent in Freiburg. Seit 15 Jahren als selbständiger Anwalt tätig, Mitglied der Freiburger Anwaltskammer.

Schulabschluss: Welches ist der rechtliche Rahmen?

Beim Ausschluss eines Schülers sind auf die eine oder andere Art alle Akteure des Schullebens beteiligt: der bestrafte Schüler, seine Eltern, die Lehrkräfte, die anderen Schülerinnen und Schüler, die örtliche und die Bezirksschulpflege usw. In diesem Kontext und angesichts der unterschiedlichen Interessen ist es nicht leicht, Rechte und Pflichten der Beteiligten klar voneinander abzugrenzen, zumal sich diese aus unterschiedlichen Rechtsvorschriften – wie internationalen Konventionen, der Bundesverfassung oder kantonalen Gesetzen des Schulrechts – ableiten.

Im Fall von Andreas Gerster stellen sich zwei rechtsrelevante Fragen: Ist aufgrund der heutigen Rechtslage ein Schulausschluss aus disziplinarischen Gründen grundsätzlich zulässig und, falls ja, unter welchen Bedingungen und in welchem Rahmen kann eine solche Massnahme verhängt werden?

Artikel 19 der Bundesverfassung (BV) gewährleistet allen «ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht». Gemäss Rechtsprechung begründet dieses soziale Grundrecht einen individuellen Anspruch auf eine staatliche Leistung, nämlich auf eine Grundausbildung. Es dient insbesondere der Verwirklichung der Chancengleichheit, indem in der Schweiz alle Menschen ein Mindestmass an Bildung erhalten, das für ihre Entfaltung unabdingbar ist. Zudem anerkennt auch die internationale Kinderrechtskonvention das Recht auf Bildung (Art. 28) und bekennt sich zur Verpflichtung des Staates, den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht zu machen und den Unterricht unentgeltlich anzubieten.

Gemäss Art. 62 BV sind die Kantone für das Schulwesen zuständig. Sie haben für einen ausreichenden Grundschulunterricht zu sorgen, der allen Kindern offen steht und an öffentlichen Schulen unentgeltlich ist. Die Kantone verfügen demnach bei der Regelung des Grundschulwesens über einen erheblichen Gestaltungsspielraum. Nach der schweizerischen Rechtsprechung muss die Ausbildung angemessen sein und ausreichen, um die Schülerinnen und Schüler auf ein selbstverantwortliches Leben im modernen Alltag vorzubereiten.

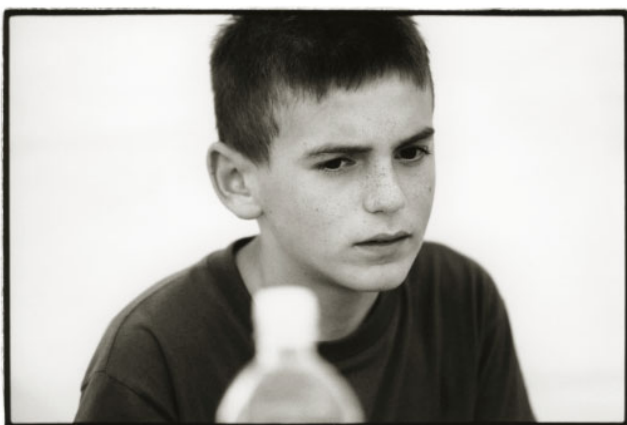
Die Vereinbarkeit eines Schulausschlusses mit dem in der Verfassung garantierten Recht auf Grundausbildung ist in der Rechtslehre umstritten, zumindest wenn es sich um einen definitiven Ausschluss handelt. In zwei seiner Entscheide im Jahr 2002 urteilte das Bundesgericht, dass ein Schulausschluss *der Bundesverfassung nicht unbedingt widerspricht*, sofern er als letztmögliche Massnahme verhängt wird, seine Dauer der Situation angemessen und die Betreuung der ausgeschlossenen Schülerinnen und Schüler gewährleistet ist. Diese Rechtsprechung hebt vor allem darauf ab, dass das *Recht der anderen Schülerinnen und Schüler* der Klasse auf einen Grundschulunterricht geschützt werden muss – ein Recht, das bei einer erheblichen Störung des Unterrichts durch eine einzelne Schülerin oder einen einzelnen Schüler in Frage gestellt wäre. Diese Argumentation ist überzeugend.

Dass ein Schulausschluss der Bundesverfassung nicht prinzipiell widerspricht, bedeutet hingegen noch nicht, dass jeder von einer Schulbehörde ausgesprochene Schulausschluss rechtsgültig wäre. Da der Schulausschluss einen Eingriff in das Recht auf Grundschulunterricht darstellt, bedarf er einer *gesetzlichen Grundlage*, d. h. er muss im kantonalen Schulgesetz vorgesehen sein. Zudem muss in jedem einzelnen Fall geprüft werden, ob der Schulausschluss tatsächlich dem *öffentlichen Interesse* entspricht und ob das Prinzip der *Verhältnismässigkeit* respektiert wurde (Art. 36 BV, sinngemäss).

Das *öffentliche Interesse* besteht hier darin, dass die Schule einen geordneten, regelmässigen und wirksamen Unterricht erteilen und so ihren Erziehungsauftrag erfüllen kann. Ebenso muss das Grundrecht der anderen Schülerinnen und Schüler auf eine ausreichende Ausbildung berücksichtigt werden. Sind diese Rechtsgüter verletzt, kann ihr Schutz einen disziplinarischen Schulausschluss durchaus rechtfertigen.

Der Faustschlag, den der Schüler dem Lehrer versetzt hat, spricht selbstredend gegen den Schüler. Ein derart gewalttätiges Verhalten einem Lehrer gegenüber, vor den Augen der anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse, ist inakzeptabel und muss mit einer strengen disziplinarischen Massnahme geahndet werden. Dennoch darf man nicht aus den Augen verlieren, dass das Verhalten von Andreas eine *Ausnahme* darstellt; er war bis zu diesem Zeitpunkt ein friedfertiger Schüler und ist niemals negativ aufgefallen. Zudem zeigen die Reaktionen der Klasse und der wichtigsten Lehrerinnen und Lehrer, dass er kein Störenfried war, der den ordentlichen Schulbetrieb gefährdet. Ich neige daher zu der Einschätzung, dass kein hinreichendes öffentliches Interesse am Schulausschluss von Andreas besteht.

Das *Prinzip der Verhältnismässigkeit* verlangt, dass eine behördliche Massnahme, mit deren Hilfe ein im öffentlichen Interesse liegendes Ziel erreicht werden soll, geeignet, erforderlich und dem Betroffenen angemessen ist. Die Behörden haben sich für eine Massnahme zu entscheiden, die nicht einschneidender ist als unbedingt notwendig. Mittel und Zweck sollen in einem vernünftigen Verhältnis stehen.



Wie bereits erwähnt, störte das Verhalten von Andreas weder den ordentlichen Schulbetrieb noch die Ausbildung der anderen Schülerinnen und Schüler. Unter diesen Umständen erscheint ein Ausschluss unangebracht und unverhältnismässig. Eine weniger strenge Strafe, die in einem für den Betroffenen zumutbaren Rahmen geblieben wäre, hätte als präventive und erzieherische Massnahme genügt. Ein Ausschluss von *allen Fächern* ist schon deshalb eine übertriebene

Massnahme, weil sich der Vorfall auf einen Fachlehrer beschränkte, der lediglich zwei Lektionen pro Woche unterrichtete. Im Übrigen hätten auch das Verhalten, die Fachkompetenz und die Methoden des Lehrers, die zumindest fragwürdig waren, bei der Beurteilung berücksichtigt werden müssen. Schliesslich ist festzuhalten, dass die Dauer des Schulausschlusses, nämlich *sieben Wochen*, der Situation keinesfalls angemessen war und das Prinzip der Verhältnismässigkeit verletzt.

Die lokale Schulkommission liess sich bei ihrer Entscheidung in erster Linie von der *Schwere des Zwischenfalls* leiten und hat diesen nicht *in seinem Gesamtzusammenhang* beurteilt. Auch für die kantonalen Schulbehörden war einzig das gewalttätige Verhalten des Schülers *«ungeachtet der Umstände»* entscheidend. Diese Umstände, ja sämtliche Aspekte des Falls hätten sie jedoch berücksichtigen müssen, um dem Prinzip der Verhältnismässigkeit Rechnung zu tragen.

Indem die Behörden sich hinter Prinzipientreue verschanzten und die individuellen Aspekte des Falls ignorierten, haben sie eine ungerechte und unangemessen strenge Strafe verhängt.

Zusammenfassung

Die Bundesverfassung garantiert allen Bürgerinnen und Bürgern das Recht auf den Grundschulunterricht; für dessen Organisation sind die Kantone zuständig. Das Bundesgericht hat unlängst entschieden, dass ein Schulausschluss mit diesem Recht vereinbar ist, sofern er als letztmögliche Massnahme verhängt wird, seine Dauer angemessen und die Betreuung der ausgeschlossenen Schülerinnen und Schüler gewährleistet ist. Damit ein Schulausschluss rechtlich zulässig ist, muss er im kantonalen Schulgesetz vorgesehen sein und einem öffentlichen Interesse dienen, namentlich dem Interesse der anderen Schülerinnen und Schüler an einer hinlänglichen Ausbildung. Zudem ist das Prinzip der Verhältnismässigkeit zu respektieren, wenn die Massnahme «Schulausschluss» angeordnet werden soll. Im vorliegenden Fall wurde der Ausschlussentscheid im Wesentlichen aufgrund der Schwere des gewalttätigen Verhaltens des Schülers gefällt, ohne dass die Umstände berücksichtigt wurden.



Dr. Eric Masserey MPH | directeur médical | Office des écoles en santé | Département de la formation et de la jeunesse
rue de la Barre 8 | 1014 Lausanne
Tel. +41 (0)21 316 47 95 | Fax +41 (0)21 316 42 72
eric.masserey@ssp.vd.ch | www.dfj.vd.ch

Eric Masserey ist Kinderarzt mit Zusatzausbildung in Public Health (MPH). Er arbeitet seit rund zehn Jahren auf dem Gebiet der Gesundheitsvorsorge und -förderung im Schulbereich. Zusammen mit einem interdisziplinären Team hat er die Aufgaben der Schulgesundheit grundlegend neu definiert und auf die Vorfälle und Probleme ausgerichtet, mit denen die Schulgemeinschaft im Alltag konfrontiert wird. Gemeinsam mit einem pädagogischen Direktor leitet er das *Office des écoles en santé* des Kantons Waadt, den Zusammenschluss der Mitglieder der Schulgesundheitsteams sowie der Lehrer/innen, Schulkrankenschwestern und Schulärztinnen und -ärzte.

«Psychotische Dekompensation» der Institution im Zusammenhang mit einem Gewaltakt

Eine Lesart der Geschichte von Andreas Gerster und Karl Hutter

Sinn ...

Lässt man einmal die Emotionen, die von einer solchen Folge von Gewalttätigkeiten unweigerlich ausgelöst werden, beiseite und versucht, die Reaktionen auf den aggressiven Akt vom 28. Januar 2002 nüchtern zu beurteilen, hat man zunächst den Eindruck, alles sei korrekt abgelaufen, alle hätten ihre Arbeit gut gemacht und seien ihrer Verantwortung nachgekommen. Um zu diesem Schluss zu kommen, muss man nur jedes Element separat betrachten.

Zum Beispiel:

- Der Schüler hat einen schweren Fehler begangen und muss deshalb eine harte und exemplarische Strafe bekommen.
- Die Mutter stellt sich der Debatte (sie kommt zum vereinbarten Treffen) und erleichtert die Suche nach einer Lösung (vor allem hinsichtlich des richtigen Zeitpunkts für eine formelle Entschuldigung).
- Die Lehrkräfte reagieren geschlossen und solidarisieren sich mit dem Lehrer.
- Die lokale Schulkommission macht ihre Arbeit, sie handelt nach dem Grundsatz, ein solcher Akt dürfe keinesfalls toleriert werden.
- Auch die Bezirksschulpflege macht ihre Arbeit, indem sie das Ereignis aus einer gewissen Distanz betrachtet und in seinen Kontext stellt.
- Das Erziehungsdepartement stellt sich hinter die Schule.
- Der Lehrer hingegen ist für diesen Beruf tatsächlich nicht geeignet, er muss suspendiert werden.
- Der Lehrmeister gibt seinem zukünftigen Lehrling eine Chance; Letzterer handelt in diesem Zusammenhang wie eine reife Person, die sich der möglichen Folgen ihrer Handlungen bewusst ist.
- Schliesslich sind die Lehrkräfte geschlossen der Ansicht, dass man beim «Fall» Andreas «einer sinnvollen pädagogischen Massnahme [...] keine Chance gegeben» habe.

... und Unsinn

Dennoch stellt sich während der Lektüre der Eindruck des Gescheitertseins ein: Ist nicht eigentlich «alles falsch» gelaufen? In meinem Kommentar gehe ich von dem Phänomen der Diskrepanz, der Dissoziation zweier Welten aus, die in einem engen Dialog stehen sollten, nämlich diejenige der Tat mit ihren Ursachen und ihren Folgen (die Welt von Andreas Gerster) und diejenige der Reaktion auf die

Tat seitens der Schule (die Welt von Karl Hutter). Die ausserordentlich defensive und altväterliche Reaktion des örtlichen Schulsystems verblüfft: als ob es sich um einen instinktgeleiteten Organismus handeln würde, der keine Alternative zum Machtkampf und keine Vermeidungsstrategien kennt und weder Widerspruch noch Streitgespräche duldet. Der Aufwand an Energie und Mitteln war zudem – angesichts eines einmaligen und vorübergehenden Ereignisses – unverhältnismässig.



Betrachtet man Andreas als zur Schule gehörig, ergibt sich ein noch drastischeres Bild: Das Schulsystem von B. musste sich zu seinem eigenen Schutz einer schnellen Selbstamputation ohne Anästhesie unterziehen.

Zwei Zwischenbemerkungen:

1. Die Gemeinschaft ist ein soziales System, bestehend aus Individuen mit gemeinsamen Aufgaben und Ressourcen. Sie entwickelt interne Diagnose- und Behandlungsverfahren, die den komplexen Gegebenheiten kritischer Ereignisse angepasst sind.
2. Für ein gesundes Aufwachsen sind nicht Reglementierungen, sondern Interaktionen auf der persönlichen und sozialen Ebene notwendig.

Aus dem Beispiel spricht die Unfähigkeit, Ursachen und Folgen zu analysieren, die auch in dem sofortigen und totalen Rückzug auf formalisierte Verfahren (Reglemente, Ad-hoc-Kommissionen) zum Ausdruck kommt. Reglemente dienen nicht mehr als Leitplanken oder Empfehlungen, sondern als Gesetze, die buchstabengetreu anstatt sinngemäss angewandt werden. Was in diesem Zusammenhang erstaunt, ist der Effekt einer «Sondergerichtsbarkeit» und die damit einhergehende Willkür.

Die Interaktionen scheinen sich auf ein Minimum zu beschränken. Die fehlende Beziehungs- und Analysefähigkeit der Schule führte dazu, dass die Schule «erkrankte». Unter solchen Bedingungen sind alle Steuerungssysteme schwach und entwickeln beim geringsten Stress Symptome. Diese Situation wird in der Gestalt zweier Individuen manifest, die in dem einen Fall schon lange (der Lehrer) und in dem andern Fall – wie man uns sagt – erst seit kurzem (der Schüler) gefährdet sind und die dafür sorgen, dass sich eine bereits länger bestehende Spannung entlädt, so wie ein Erdbeben zu einem Abfall der Spannung führt, die sich zuvor entlang der Bruchlinien der Erdkruste aufgebaut hat.

Die Wiederherstellung funktionierender individueller und kollektiver Beziehungsdynamiken könnte das Ziel sein, das es anzustreben gilt, damit die Schule «gesundet» und sich ein solches Ereignis und eine derart rigide Reaktion nicht wiederholen.

Einige Tipps:

Die Schulleitung könnte einem aus Medizinalpersonen (Schulkrankenschwestern und Schulärztinnen und -ärzte mit einer Ausbildung in Sozialpädiatrie und/ oder Adoleszenzmedizin) und Lehrer/innen mit einer Zusatzausbildung in Community Health sowie Mediator/innen zusammengesetzten «Schulgesundheitsteam» den Auftrag erteilen, das Problem zu analysieren und Vorschläge zu machen, wie die Beziehungsqualität in der Schule verbessert und solchen Ereignissen vorgebeugt werden könnte.



Unter Umständen ist es weder möglich noch notwendig, direkt auf die Art, wie auf den Vorfall reagiert wurde, einzugehen; die Verantwortlichen könnten sich angegriffen fühlen und erst recht in ihrer Verteidigungsposition verharren. Ein schulinternes Gesundheitsteam könnte aber legitimiert sein, «Verhaltensregeln» (eine Art Charta) für das Vorgehen bei Konflikten zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen auszuarbeiten mit dem Ziel, ein Gegengewicht zu den «repressiven Protokollen» (wie z. B. den Reglementen) zu schaffen.

Anspruchsvoller und wirksamer wäre es, wenn ein Selbstanalyseprozess begonnen und gepflegt würde, bei dem der Sinn der Handlungen und die Verkettung von Ursachen und Wirkungen thematisiert würden.

Für die Schule in B. wäre es sehr wichtig, wenn Verfahren entwickelt würden, die auf eine zentrale Frage antworten: Wie kann man Personen integrieren, die dauernd oder in einer bestimmten Phase ihres Lebens besondere Bedürfnisse (oder Anfälligkeiten) zeigen, und gleichzeitig sicherstellen, dass diese sich weder für die Personen selbst (autoaggressiver Akt) noch für andere und/oder für das gesamte Schulsystem katastrophal auswirken und eine Spirale von Disqualifizierung und Ausschlüssen nach sich ziehen.

Zusammenfassung

Eine oberflächliche Analyse der Tatbestände und Massnahmen gibt der Institution Recht und dem Jugendlichen Unrecht. Dass Schule und Schüler sich gegenüberstehen, ist jedoch alarmierend und zeigt die Schwächen dieser Schulgemeinschaft. Die unauflösbare wechselseitige Abhängigkeit der beiden Parteien hat zur Folge, dass das Gleichgewicht der Schulgemeinschaft Risse bekommt. Die Heftigkeit, mit der die Institution sich verteidigt, indem sie verbissen an Verfahren festhält, welche ohne Berücksichtigung der komplexen Verkettung von Ursachen und Wirkungen keinen Sinn ergeben, scheint Angst, ein irrationales Gefühl der Bedrohung hervorzurufen, welches insbesondere für Andreas gefährlich und destabilisierend ist.

**Urs Vögeli-Mantovani | Schweizerische Koordinationsstelle für
Bildungsforschung (SKBF/CSRE) | Entfelderstrasse 61 | 5000 Aarau**
Tel. +41 (0) 62 835 23 92 | Fax +41 (0) 62 835 23 99
urs.voegeli@swissonline.ch | www.skbf-csre.ch



Urs Vögeli-Mantovani, lic. phil. I, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF/CSRE), Aarau. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Kommunikation zwischen Bildungsforschung und Praxis, Beurteilung von Schülerinnen und Schülern, Schulentwicklung, Sozialarbeit in der Schule.

Unvorbereitete Schulen sind Konflikten hilflos ausgeliefert – wie lange noch?

Das Fallbeispiel zeigt vor allem, wie es nicht laufen sollte: Eskalation und Deeskalationsversuche, Bericht und Gegenbericht über alle Instanzen, die ein Fall traditionell durchlaufen kann. Ich will keinen einzelnen Aspekt herausgreifen, sondern auf die Möglichkeiten hinweisen, die heute zur Verfügung stehen. Mein Beitrag ist also eher ein Mängelbericht oder eine Beschreibung ungenutzter struktureller und verfahrensmässiger Möglichkeiten.

Die Existenz einer Schulleitung ist in dem Bericht nicht auszumachen. Fach- wie Hauptlehrer sind Einzelakteure. Gemeinsame Abmachungen und Regeln gibt es von Fall zu Fall (Baseballkappe abziehen im Unterricht) und nicht als systematisch und gemeinschaftlich entwickeltes Regelwerk für ein von Wertschätzung und Respekt getragenes Zusammenleben in der Schule. Regelverstösse seitens der Lehrpersonen (Hutter weitet das Kappenverbot im Alleingang geringfügig, aber einladend provokativ aus) wie der Schüler/innen sind nicht zu vermeiden, gehören zum Alltag und sollten nicht überraschen. Provokationen (Regelverstösse) rufen wie im Fallbeispiel geradezu nach spontanen Reaktionen. Je besser die Beteiligten darauf vorbereitet sind, das «Spiel» kennen (Metaanalyse) und Verhaltenoptionen und ihre möglichen Konsequenzen antizipieren können, umso eher ist Eskalationen wirksam zu begegnen.

Konfliktverhalten und -bewältigung gehören zur Sozialkompetenz, die in jedem Lehrplan – häufig gleichrangig neben den anderen zu vermittelnden Kompetenzen – vorkommt. Auch das Leitbild einer jeden Einzelschule, so vorhanden, und das Schul- bzw. Arbeitsprogramm enthalten konsensfähige, breit abgestützte Passagen zum Zusammenleben in der Schule. Legitimation für die Prävention ist damit jederzeit und überall gegeben, und abgesprochene Interventionsstrategien gehören zum Repertoire einer Prävention.

Erst mit der Schulleitung wird die Einzelschule aus einer losen Ansammlung von Einzelfirmen (Klassen und Klassenlehrer/in) unter einem Dach ohne vereinbarte und verbindliche Grundsätze und Anwendungen zu einer Organisation mit Struktur. In der Volksschule sind Schulleitungen eine neu entstehende Institution, die ihre Aufgaben erst umzusetzen und ihre Wirkungen erst zu entfalten beginnt. Im Rahmen ihres grossen, z.T. überfordernd breiten Aufgabenkatalogs ist die Schulkultur und das Zusammenleben eines der wichtigeren Themen, wenn die Schule Eigenständigkeit beanspruchen und Profil zeigen will. Damit soll nicht an die Schulleitung delegiert werden, was eigentlich Sache eines Schulteams wäre, doch dieses muss seinerseits erst eine handlungsfähige Instanz werden.



Die angestrebte relative Autonomie der Schulen und Schulleitungen eröffnet auch die Möglichkeit, bei der Entwicklung von Teamarbeit, Ansätzen sozialer Prävention und eines schuleigenen Sozialprofils auf externe Unterstützung zurückzugreifen. Zeitlich befristet (Trouble-Shooter, Entwicklungsberatung) oder unbefristet (Schulsozialarbeit) können spezifische Ressourcen genutzt werden.

Eine Schule mit Schulsozialarbeit (SSA) hätte einen Schulausschluss vermeiden können. Die Schwächen der Agierenden im Fallbeispiel hätten durch professionelle Intervention einer Fachperson der Sozialen Arbeit höchstwahrscheinlich kompensiert werden können, weil die SSA frei ist von Rollenerwartungen und -widersprüchen, die sich aus der Lehrer-Schüler-Beziehung ergeben.

Wenn eine Schule ernsthaft Sozial- und Selbstkompetenz fördern und evaluieren will, so kommt sie um eine zeitweilige oder dauerhafte Unterstützung in diesen Bereichen nicht herum, denn Lehrerinnen und Lehrer sind nach wie vor in erster Linie für das Unterrichten ausgebildet und verantwortlich. Dies gilt umso mehr, als heute die Herausforderungen des Heranwachsens für Jugendliche komplexer sind und vor der Institution Schule nicht Halt machen.

Das Fallbeispiel zeigt allerdings, dass es nach wie vor Schulen und Schulgemeinden gibt, die auf soziale Konflikte nicht vorbereitet sind und naiv und spontan reagieren, sodass keine tragfähige, akzeptable Konfliktlösung zu erwarten ist. Es könnte dazu dienen, das Selbstbild und die Selbstwirksamkeit einer Schule im Entwicklungsprozess anhand der folgenden Fragen zu prüfen: Wie würde dieser Fall bei uns abgewickelt? Kennen alle Lehrpersonen unsere Interventionsstrategie? Welches sind die Stärken und Schwächen unserer Verfahren bei harmloseren und bei gröberen Regelverstössen?

Literatur

Hascher, Tina; Knauss, Christine; Hersberger, Kathrin (2005). Retrospektive Evaluation der Massnahme «Unterrichtsausschluss gemäss Art. 28 VSG». Bern: Universität Bern, Sekundarlehramt/Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.

CIDREE/NFER (2005). Reclaiming those disengaged from education and learning: A European perspective. (Synthesis of two CIDREE expert meetings held at NFER [Slough] in 2004).

Vögeli-Mantovani, Urs (2003). Schulen erweitern ihre erzieherische Kompetenz. Schulsozialarbeit und andere Ansätze zur Bewältigung wachsender Ansprüche und Probleme an Schulen. Biel: Pädagogische Arbeitsstelle LCH.

Vögeli-Mantovani, Urs (2005). Schulsozialarbeit kommt an! Trendbericht Nr. 8. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Prof. Dr. Michel Vuille | C.P. 242 | 1225 Chêne-Bourg/Genève
Tel. +41 (0)79 757 44 71
vuille@hotmai.com



Bis zu seiner Pensionierung vor einem Jahr arbeitete Michel Vuille in Genf als Lehrbeauftragter an der *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* (FPSE) zum Thema «Marginalités et société» (Marginalisierungen und Gesellschaft) sowie als Forscher im *Service de la recherche en éducation* (SRED: Jugend, Devianz, Sozialarbeit, alltägliche Gewalt, Zusammenleben in der Schule und im Gemeinwesen). Bis Frühjahr 2005 war er Mitglied der Leitungsgruppe des NFP 51.

Vom Text zur sozialen Konstruktion des Schulausschlusses von Andreas Gerster

Der Bericht *Schulausschluss* stellt die textuelle Grundlage für zahlreiche Stellungnahmen und eine interdisziplinäre Diskussion zum Thema dar. Der soziologische Ansatz soll in diesem Rahmen dazu beitragen, (1) den Zeitraum zu bestimmen, auf den sich die Analyse bezieht, (2) die «soziale Konstruktion» der Faktoren, die zum Schulausschluss geführt haben, herauszuarbeiten und (3) den familiären Hintergrund von Andreas und die Rolle, welcher dieser im Prozess spielt, zu analysieren.¹

1. Der Ausschluss unter dem Aspekt des zeitlichen Ablaufs

Jeder Text, in dem eine bereits abgeschlossene Geschichte von Gewalt erzählt wird, zwingt zu einer diachronen Lesart. Der Bericht enthält ein auf den Vorfall bezogenes «Vorher», «Während» und «Nachher».

Im Text *Schulausschluss* nimmt die Geschichte offenbar am Montag, dem 28. Januar 2002 ihren Anfang. In den ersten drei Absätzen wird vom Vorfall in der Schule und davon berichtet, was sich danach am selben Tag ausserhalb der Schule bei Karl Hutter und bei Andreas ereignet hat. Wir erfahren, dass «das Verhältnis von Andreas und Karl Hutter schon seit längerem angespannt» war. Diese Bemerkung verweist auf ein «Vorher», das wir aufgrund des Berichts zwar ungefähr erfassen können, das uns aber nicht näher erläutert wird. Ein systematisches Erfassen der Daten, die Aufschluss über den chronologischen Verlauf des Prozesses geben würden, ist nicht möglich. Man muss sich die Vorgeschichte vielmehr selber «zusammenreimen», indem man den Text mehrmals und auch zwischen den Zeilen liest.

Ich möchte hier drei interessante Elemente herausgreifen:

Die Vorgeschichte zum angespannten Verhältnis zwischen Hutter und Andreas wird in chronologischer Hinsicht relativ vage und verschwommen wiedergegeben. Man erfährt jedoch auch, dass Hutter «mit giftigem Chlorgas experimentiert» hatte. «Ein Mädchen bekam daraufhin Atembeschwerden und musste ins Spital eingeliefert werden.» Dazu ist festzuhalten, dass sich dieser Vorfall mindestens zwei Wochen vor demjenigen in unserem Beispiel ereignet hat und dass im Text zwischen diesen beiden Vorfällen keinerlei Beziehung hergestellt wird. *Frage: Wann beginnt die Suspendierung von Hutter und wann endet sie?*

Formell beginnt der Schulausschluss von Andreas am Montag, dem 28. Januar 2002 in der Schule und endet sieben Wochen später, am 19. März 2002, als Andreas wieder in die Schule zurückkehrt. Die Erlaubnis dazu wurde ihm am Abend vorher von der Bezirksschulpflege telefonisch erteilt.

Am 19. März 2002 ist die Geschichte jedoch noch nicht ganz abgeschlossen. Man erfährt, dass Andreas seine Lehre als Automechaniker am 12. August 2005 beginnen kann, und schliesslich, dass am 30. Oktober 2002 ein Teil der Lehrkräfte zum Entscheid der kantonalen Bildungsbehörde ablehnend Stellung nimmt.

2. Soziale Konstruktion der Faktoren, die zum Schulausschlussentscheid geführt haben

Bei der soziologischen Untersuchung geht es Demazière und Dubar (1997) zufolge darum, diejenigen Aspekte auszuwählen, welche *die soziale Welt* betreffen. Dafür werden die Elemente des Diskurses betrachtet, die die Akteure betreffen. Letztere beeinflussen die Situation entsprechend ihrer sozialen Position und des Beziehungssystems, das sich während des Schulausschlussverfahrens herausgebildet hat.

Der Text *Schulausschluss* liefert zwar Informationen zu den wichtigsten Protagonisten (Andreas, seine Mutter Lydia und Karl Hutter), das Alter der beiden Erwachsenen bleibt aber unbekannt, und von Lydia Gerster weiss man lediglich, dass sie die Mutter von Andreas ist. Mit anderen Worten, hinsichtlich der klassischen unabhängigen Variablen, die eine Situierung der Akteure erlauben würden, tapen wir im Dunkeln: Wir wissen nichts über Alter, Nationalität, Schul- und Berufsbildung, jetzige und frühere Erwerbstätigkeit, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe, private und öffentliche Funktionen in der Gemeinde etc.

So, wie sie sich aus dem Text ableiten lässt, bleibt die «soziale Konstruktion» des Prozesses des Schulausschlusses von Andreas fragmentarisch und immanent. Es wird zum Beispiel nicht mitgeteilt, welche Entscheidungsgewalt den schulischen, administrativen (politischen) und rechtlichen Instanzen (Rektorat, örtliche Schulpflege, Bezirksschulpflege, Disziplinarcommission, kantonale Bildungsbehörden, kantonales Verwaltungsgericht) nach dem Gesetz, nach Richtlinien, Reglementen usw. bei einem disziplinarischen Schulausschluss zukommt. Man vernimmt nur, dass die Bezirksschulpflege den kantonalen Bildungsbehörden unterstellt ist. *Frage: Inwiefern ist die örtliche Schulpflege der Bezirksschulpflege und diese den kantonalen Bildungsbehörden unterstellt?* Fehlen diese Angaben, muss man sich am Ergebnis der beiden Ausschlussverfahren für Andreas und Hutter orientieren, um herauszufinden, inwieweit die Akteurinnen und Akteure zur Intervention tatsächlich befugt waren.

3. Der familiäre Hintergrund von Andreas Gerster

Der Text *Schulausschluss* enthält lediglich fragmentarische Angaben zu Andreas' Familie. Man erfährt, dass er einen älteren Bruder, weiss aber nicht, ob er weitere Geschwister hat. Der Lebenspartner von Lydia Gerster wird nur einmal erwähnt, immerhin nimmt er an der Sitzung vom 29. Januar im Schulsekretariat teil. *Fragen: Welches ist die berufliche und soziale Stellung dieses «Stiefvaters»? Maurer, Heilpädagoge, Opernsänger, Garagist, Parlamentarier, Arbeitsloser oder Rentner? Welches ist sein Status in der Familie? Ist er autoritär wie Hutter oder eher «cool»? Wie steht Andreas zu ihm?*

Als Andreas Gerster von der Schule ausgeschlossen wird, wird die Vormundschaftsbehörde informiert. Diese nimmt Kontakt zu Lydia Gerster auf und macht ihr gegenüber eine Bemerkung, die unsere Aufmerksamkeit verdient: «Schnell war die Rede davon, Andreas könnte bis Ende des Schulsemesters in einer geschlossenen Anstalt für schwer erziehbare Jugendliche untergebracht werden. Auf diese Weise wäre er betreut, hiess es von Seiten der Behörde, und hänge nicht unbeaufsichtigt herum.» Auch wenn nichts Genaues darüber mitgeteilt wird, warum Lydia Gerster angesichts dieser Aussicht schockiert war, gibt diese Bemerkung zum einen zu verstehen, Andreas sei ein schwer erziehbarer Jugendlicher, und zum anderen, seine Familie sei möglicherweise nicht mehr imstande,

ihn zu beaufsichtigen. Der Text *Schulabschluss* informiert uns über die Tatsache, dass Lydia Gerster beschliesst, sich gegen eine Massnahme zu wehren, die sie als ungerecht (?), erniedrigend (?) oder unverhältnismässig (?) empfindet oder in Bezug auf Andreas' Zukunft für gefährlich hält. Sie wendet sich an einen Anwalt und legt Rekurs ein, womit sie hinsichtlich des Vorhabens, ihren Sohn in ein Heim oder eine andere Institution einzuweisen, einen Aufschub erreicht.

Glücklicherweise gelingt es dank der Intervention von Lydia Gerster und ihrem Anwalt sowie weiterer Personen und Instanzen, die sich für den Jugendlichen einsetzen, zu erreichen, dass Andreas in seiner Familie bleiben und nach sieben Wochen Schulabschluss in seine Klasse zurückkehren kann. Die Angelegenheit hätte aber auch anders ausgehen können.

In seinen Abhandlungen zur Wissenschaftslehre und zur Beziehung zwischen Geschichte und Soziologie spricht Max Weber (1864–1920) davon, dass einem Geschehen Ereignisse vorausgehen: «Die auf eine besondere historische Verkettung angewandte kausale Analyse muss einen Einzelumstand gedanklich modifizieren und sich bemühen, auf die Frage, was geschehen wäre, wenn dieser Umstand überhaupt nicht oder in anderer Weise eingetreten wäre, eine Antwort zu finden» (Aron, S. 188²). Damit ist nicht gemeint, dass «nach Belieben» alle möglichen Phantasiesituationen durchgespielt werden, es geht vielmehr darum, ernsthaft abzuwägen, welche Änderung ein einzelner anderer Umstand in der Abfolge des Geschehens bewirkt hätte.

Fragen: Was wäre geschehen, wenn Lydia Gerster gegen die von den Behörden und der Schulkommission geplanten oder verhängten Massnahmen nicht rekurriert hätte? Oder wenn die Familie Gerster zum Subproletariat gehört hätte? Oder wenn die Familie Gerster in B. nicht einen guten Ruf geniessen würde? Oder wenn Andreas tatsächlich, wie es der Zeichenlehrer behauptet, ein Provokateur gewesen wäre?





4. Zu guter Letzt ...

Bevor ich schliesse, stelle ich vier Fragen, die zum Verständnis der sozialen Konstruktion des Schulausschlusses von Andreas bedeutsam sind:

- Welches ist – nach allem, was wir von dieser Angelegenheit wissen – (im Vergleich zu anderen Vergehen) der Schweregrad des Vergehens von Andreas?
- Kann der Schulausschluss, so wie er in B. durchgeführt worden ist, als «institutionelle Gewalt» bezeichnet werden?
- Ist Andreas allein für das «Klima von Angst und Verunsicherung» verantwortlich?
- Laut den Juristen D. Kettiger und B. Loup ist das Prinzip «Null Toleranz» dem schweizerischen Rechtssystem fremd und widerspricht (im hier betrachteten Fall) dem Verfassungsprinzip der Verhältnismässigkeit. Man kann sich daher fragen, weshalb während des Schulausschlussverfahrens niemand darauf hingewiesen hat, dass die Anwendung eines solchen Prinzips in einer Schule dem schweizerischen Recht widerspricht?

Literatur

Aron, R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique*: Paris: Gallimard (Deutsche Übersetzung: *Hauptströmungen des modernen soziologischen Denkens*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1979).

Demazière, D.; Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan.

Jeunesse aujourd'hui. Analyse sociologique de la jeunesse et des jeunes dans une société en mutation rapide, Genf, SRED, August 2005 (www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2005/Vuille-Jeunesse.pdf).

Vuille, M.; Gros, D. (1999). *Violence ordinaire*. Genf, SRED, Heft 5 (vergriffen, aber online verfügbar auf der Website des Kanton Genfs www.geneve.ch/sred/publications/cahiers/1999/05violence/violence.html).

Vuille, M. (2005). *Es war einmal ... die soziale Anerkennung*. Bern, Bulletin Nr. 1 des NFP 51, Juli 2005.

¹ Es sei darauf hingewiesen, dass der Text Schulausschluss auch vom Ausschluss des Lehrers Karl Hutter handelt. Darauf gehe ich hier zwar nicht ein, aber dies soll nicht unerwähnt bleiben, denn das rigide Verhalten des Lehrers ist für die gewalttätige Reaktion von Andreas zumindest mit verantwortlich.

**Madeleine Wolf, lic. phil. | Leiterin Stab Schulentwicklung |
Volksschulamt/Bildungsdirektion Kanton Zürich | Walchestrasse 21 |
8091 Zürich
Tel. +41 (0) 43 259 22 84 | Fax +41 (0) 43 259 51 31
madeleine.wolf@vsa.zh.ch | www.vsa.zh.ch**



Madeleine Wolf, lic. phil., Ausbildung als Primar- und Sekundarlehrerin in Zürich und langjährige Unterrichtstätigkeit an der Sekundarstufe. Praxis- und Übungsschullehrerin am ehemaligen Real- und Oberschullehrerseminar Kanton Zürich. Studium und Lizentiat an der Universität Zürich in Sonderpädagogik und Pädagogischer Psychologie. Leiterin des Stabs Schulentwicklung mit dem Schwerpunkt Weiterentwicklung der Sekundarstufe I und Neugestaltung des 9. Schuljahrs.

Schulabschluss – von der Überforderung der Institution

Subjektive Wahrnehmung und Wertung des Konflikts anstelle von Konfliktklärung

Bei Konflikten ist das System Schule gefordert, den «schulischen Störfall» im Geflecht aller Betroffenen – den Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Institutionen und Hierarchien – zu analysieren und zu verstehen (Thomann 1998). Das Fallbeispiel zum Thema Schulabschluss zeigt, wie wichtig es für eine konstruktive Konfliktbearbeitung ist, dass auf der Ebene von Schule und Schulpflege die Konfliktodynamik erkannt wird, um adäquat handeln zu können.

«Wir erlebten ihn immer als gewaltlos und konnten auch keine Aggressionen gegen andere Lehrer feststellen». «Das Verhalten von Andreas Gerster gab [...] nie Anlass zur Beanstandung. Andreas fiel mir nie als aufbrausend oder gewalttätig auf. Sein Ausrasten vom 28. Januar 2002 gegenüber Herrn Hutter ist für mich völlig überraschend und unerklärlich».

So äussern sich die Mitschülerinnen und Mitschüler und einer seiner Hauptlehrer über Andreas. Von seiner Schulumgebung wird Andreas, übereinstimmend als gewaltlos wahrgenommen. Umso grösser ist das Erstaunen über den eskalierenden Konflikt zwischen ihm und dem Lehrer Hutter, als der Schüler seinem Lehrer einen Fausthieb versetzte. Der Umgang mit dem Konflikt durch die schulischen Funktionsträger und die örtliche Schulpflege ist offensichtlich von der subjektiven Wahrnehmung der Akteure und ihrer Wertung des Vorfalls bestimmt. Angesichts der Eskalation des Konflikts bringt die Lehrerschaft gegenüber der Schulpflege ihr Unbehagen zum Ausdruck:

■ Andreas ist im schulischen Kontext zuvor nie durch aggressives Verhalten aufgefallen. Sein Ausrasten wird vom Kollegium als ein Störsignal empfunden, für das es keine plausible Erklärung gibt. Entsprechend gross ist die Verunsicherung unter der Lehrerschaft, was den Vorfall angeht, und das Bedürfnis nach einer Klärung.

■ Die Diskrepanz wird auch seitens der Schulpflege registriert. Der Konflikt wird insofern als atypisch taxiert, als es sich um einen erstmaligen aggressiven Akt des Schülers handelt. Oftmals seien Schüler bereits im Vorfeld des Konfliktgeschehens in der Schule als so genannte Störenfriede bekannt.



Aktion und Reaktion anstelle von Konfliktklärung

Anstelle einer fundierten Konfliktklärung auf der Grundlage der geltenden Rechts- und Verfahrensregeln setzt die Schulpflege die ihr zur Verfügung stehenden *Machtmittel* ein und verordnet die härteste Sanktion, den sofortigen Schulausschluss. Dieser wird als eine abschliessende Massnahme deklariert und soll exemplarischen Charakter haben:

«Andreas' Reaktion darf niemals toleriert und muss hart geahndet werden».

Die Schulpflege verzichtet auf eine umfassende Klärung der Situation und missachtet die rechtlichen Bestimmungen, denen eine schuldisziplinarische Massnahme unterliegt. Es fragt sich also, warum die Schulpflege es versäumt, die Situation zu analysieren, bevor sie die *repressive* Massnahme des definitiven Schulausschlusses anordnet.

Aus der Fallbeschreibung geht hervor, dass die Schulbehörde bei der Konfliktbehandlung keine alternativen Sanktionen oder Handlungsmöglichkeiten erwogen hat. Mit der Anordnung des Schulausschlusses geht es ihr in erster Linie darum, möglichst rasch und unmissverständlich ein Signal zu setzen. Die Entscheidung der Schulpflege beruht auf einer einseitigen Betrachtung des Vorfalls. Dieser wird weder im schulischen Gesamtkontext gesehen, noch werden allfällige systemische Zusammenhänge und Wechselwirkungen eruiert, die zur Eskalation beigetragen haben könnten. Die Schulpflege versucht zwar, die verbale und körperliche Interaktion zwischen Andreas und Hutter zu rekonstruieren, ein Zusammenhang des seit längerem schwelenden Konflikts zwischen Lehrer und Schüler mit dem Ausrasten wird jedoch nicht hergestellt. So wird einzig das Verschulden von Andreas fokussiert und entsprechend geahndet.

Die weitere Entwicklung des Falls – Gutheissung des Rekurses und Aufhebung des Schulausschlusses durch die Bezirksschulpflege, erfolgreiche Integration von Andreas in den Schulbetrieb nach sieben Wochen Schulausschluss, gleichzeitige Freistellung von Herrn Hutter wegen einer «Reihe pädagogischer Fehlleistungen» durch die vorgesetzte kantonale Bildungsbehörde – hat die Mängel der Schulpflege offenbart. Diese jedoch lässt, indem sie gegen die Aufhebung des Schulausschlusses rekurriert, keinerlei Bereitschaft erkennen, ihre Vorgehens- und Entscheidungsweise zu reflektieren.

Lösungsansätze

Der Fall zeigt, wie *ungenügendes Konfliktmanagement* zur *Unsachlichkeit* und zur *Emotionalisierung* beiträgt. Korrigierend wirken dagegen die Interventionen des Anwalts von Familie G. und diejenige der Bezirksschulpflege.

Aus der Diskussion dieses Falls lassen sich zusammenfassend folgende Schlüsse ziehen, welche zugleich den Entwicklungsbedarf spiegeln:

- Die Schulpflege verfügt als «strategisches Gremium» nicht über das notwendige Wissen und die entsprechenden Handlungskompetenzen, den latenten Unterrichtskonflikt im Schulbetrieb rechtzeitig zu erkennen, zu analysieren und angemessen zu bearbeiten. Grundregeln wie beispielsweise die Anwesenheit aller Beteiligten bei der Fallbesprechung werden missachtet; weder die Vorgeschichte des Konflikts noch die Rolle und das pädagogische Verhalten des Lehrers werden bei der Fallbearbeitung thematisiert.

- Entsprechende Hinweise von LehrerkollegInnen, die ein komplexeres Verständnis von Ursache und Wirkung haben und die sich konstruktive Lösungen wünschen, werden nicht berücksichtigt. Die Rückmeldungen aus dem Lehrkörper lassen darauf schliessen, dass es unter den Lehrpersonen durchaus das Bedürfnis gibt, (sonder)pädagogische Verhaltensregeln zu entwickeln und das Handlungsrepertoire im Umgang mit schwierigen Schulsituationen zu erweitern, dem die Schulpflege mit entsprechenden Weiterbildungsangeboten Rechnung tragen könnte.

- Der Fall offenbart, dass Richtlinien und Systematisierungen für die Behandlung von schwerwiegenden und hochambivalenten Konflikten im Schulbetrieb fehlen. Die örtliche Schulpflege kann sich nicht auf ein bereits vorhandenes «Case Management» mit verbindlichen, standardisierten Abläufen abstützen, das bei Bedarf auch eine professionalisierte Unterstützung in Form von Coaching (Pallasch 1999) vorsehen würde.

Zusammenfassung

In der Perspektive der Schulentwicklung ist der Fall von Andreas G. ein Anstoss für überfällige Klärungen im System Schule. Dazu ist es notwendig, unterschwellige Konflikte im komplexen sozialen Zusammenspiel der Beteiligten sichtbar zu machen und danach zu fragen, wo im schulischen Kontext Auseinandersetzungen vermieden werden. Konkrete Konfliktsituationen müssen aus systemischer Perspektive analysiert und bearbeitet werden.

Schule als lernende Organisation setzt Aushandlungsprozesse voraus, was ermöglicht, die unterschiedlichen Sichtweisen und Positionen klar zu deklarieren und die erforderlichen Verständigungsprozesse bei der konstruktiven Konfliktbearbeitung einzuleiten. Das Fallbeispiel zeigt, wo die Schwierigkeiten und Stolpersteine der Konfliktbearbeitung liegen und wie überfordert die institutionellen Protagonisten sind. Das Fehlen von Verfahrensrichtlinien im Sinn eines «Case Managements» verhindert eine sachliche und professionelle Auseinandersetzung mit manifesten oder latenten Konflikten.

Literatur

Glasl, Friedrich (1997). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Bern: Paul Haupt Verlag.

Pallasch, Waldemar (1999). *Konflikte durch Coaching regeln*. In: *Journal für Schulentwicklung*, 2/1999: S. 26–50.

Thomann, Christoph (1998). *Klärungshilfe: Konflikte im Beruf. Methoden und Modelle klärender Gespräche bei gestörter Zusammenarbeit*. Reinbek: Rowohlt Verlag.

Empfehlungen der Forschenden



Prof. Mauro Amiguet | Haute Ecole Pédagogique (HEP-Vaud)

Avenue de Cour 33 | 1014 Lausanne

Responsable cantonal des médiateurs scolaires

Office des Ecoles en Santé (ODES), BAP | 1014 Lausanne

Tel. +41 (0)79 467 77 67

amiguetloup@bluewin.ch

Nach dem Studium der Biologie und der Erziehungswissenschaften unterrichtete Mauro Amiguet während mehr als zwanzig Jahren auf allen obligatorischen und nachobligatorischen Sekundarstufen. Als Mediator (European Master in Mediation) ist er gegenwärtig kantonaler Leiter der Waadtländer Schulmediatorinnen und -mediatoren und unterrichtet zudem an der HEP (Haute école pédagogique) des Kantons Waadt, wo er Lehrer/innen und Schulmediator/innen ausbildet. Seit 2003 leitet er das NFP-51-Forschungsprojekt «Determinanten der sozialen Integration in der Grundschule: Beispiele aus der Praxis».

Distanz und unterschiedliche Blickwinkel sind notwendig

Ich wurde wütend, als ich diesen Fallbericht las. Wie kann in einer Schweizer Schule heutzutage noch etwas so Dummes vorkommen? (Bemerkung eines Workshop-Teilnehmers)

Disziplinarische Schulausschlüsse haben oft emotionale Reaktionen zur Folge. Die Gefühle der Machtlosigkeit und der Wut übertragen sich auf die Leser/innen. Die Situation sollte jedoch aus einer gewissen Distanz heraus betrachtet werden. Eventuell ist es sogar sinnvoll, auch äusserlich auf Distanz zu gehen, die Schule zu verlassen und die Angelegenheit ausserschulischen Fachleuten zu unterbreiten.

Wie die Geschichte erzählt wird

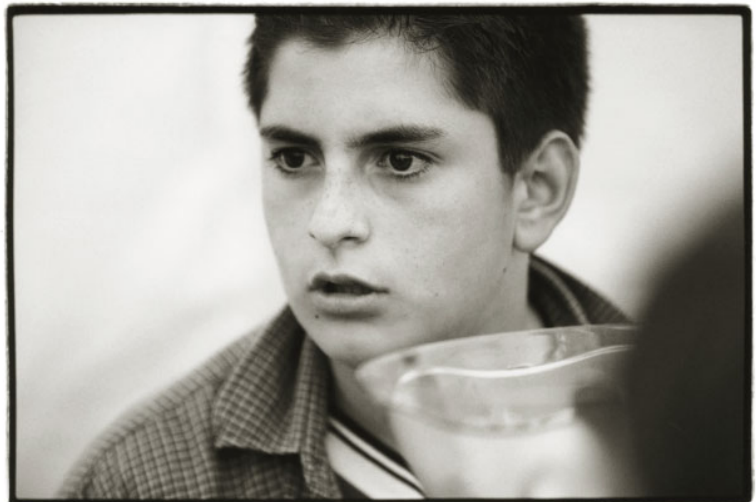
Bei der Diskussion des Fallberichts unter den Expertinnen und Experten, die an diesem Themenheft beteiligt waren, war man sich rasch einig, dass nicht nur die in dem Fallbericht enthaltenen, sondern ebenso die darin fehlenden Informationen von Bedeutung sind. So ist im Text zwar der Ablauf des Vorfalls beschrieben, Informationen zum sozialen Status der Beteiligten fehlen aber weitgehend. Man muss sich davor hüten, den Text mit der Realität zu verwechseln. Er berichtet zwar über das Geschehene, es handelt sich dabei aber um eine Konstruktion, um eine Re-Inszenierung der Ereignisse.

Weil es sich um einen Text über einen Vorfall handelt, gibt es zugleich die Möglichkeit, den Vorfall anders zu betrachten. So ist vorstellbar, dass der Fall sich anders entwickelt hätte, wenn ein Aspekt verändert worden wäre. Was wäre zum Beispiel geschehen, so fragt Michel Vuille in seinem Artikel, wenn die Mutter von Andreas nicht in der Lage gewesen wäre, sich einen Anwalt zu nehmen und einen Rekurs frist- und formgerecht einzureichen? Auf diese Weise wird schnell klar, dass die einseitige Lesart selbst bereits eine der Problemquellen sein kann.

Fehlende Steuerung

Der erste Punkt, der in der Diskussion über den Fall zur Sprache kam, war die fehlende Steuerung. Oder vielleicht gab es auch zu viele «Steuermänner» – in jeder Sequenz einen anderen, aber keinen, der einen Gesamtüberblick gehabt hätte und auf dieser Grundlage hätte intervenieren können. Die fehlende Steuerung hatte gravierende Folgen. Die Schule hat wie ein «Organismus reagiert, der sich eines schädlichen Elements entledigen will» (Eric Masserey).

Im Idealfall ist eine Schule eine lernfähige Institution, die in der Lage ist, bei krisenhaften Vorfällen die zugrunde liegende Dynamik zu erkennen und zu entschärfen und damit einer Eskalation entgegenzuwirken. Die Funktion der Steuerung könnte von der Schulleitung oder aber auch von einer Person übernommen werden, die sich gerade nicht im Zentrum des Schulbetriebs befindet und schon deshalb mehr Distanz hat, wie z.B. Schulsozialarbeiter/innen oder Schulmediator/innen.



Fehlende Kompetenz

Ferner wurde von den Workshop-TeilnehmerInnen moniert, die Entscheide der verschiedenen Instanzen stützten sich durchweg auf anfechtbare Grundlagen. Jede Instanz hält sich allein für kompetent und berechtigt, Entscheidungen zu fällen. Die Schulkommissionen orientieren sich bei ihren Entscheiden an moralischen und politischen Werten. Der Lehrkörper legt eine korporatistische Haltung an den Tag und die kantonalen Instanzen stellen sich hinter die Schule, indem sie die Entscheidungen der örtlichen Schulpflege gutheissen.

Unzureichende Verfahren

Eine direkte Folge der fehlenden Kompetenz ist das Fehlen von Regeln und Richtlinien. Auch über die Grundprinzipien des Rechtssystems herrscht vielfach Unkenntnis. Gute Absichten allein reichen nicht aus. Wenn niemand die grundlegenden Regeln und Verfahren der Konfliktbewältigung in der Schule kennt, sind der Willkür Tür und Tor geöffnet.

Das Prinzip «Null Toleranz», auf das die Schulkommission hier zurückgegriffen hat, steht nicht nur im Widerspruch zum Prinzip der Verständigung, sondern es ist dem schweizerischen Rechtssystem völlig fremd und widerspricht dem Verfassungsprinzip der Verhältnismässigkeit, wie die beiden am Workshop anwesenden

Anwälte darlegten. Das Prinzip «Null Toleranz», so wie es im vorliegenden Fall angewendet wurde, scheint davon auszugehen, dass jedem Vergehen unabhängig vom Kontext eine bestimmte, vorab festgelegte Strafe entspricht. Solche starren Züge weisen noch zahlreiche Schulreglemente auf. Die Behörden sind jedoch verpflichtet, alle Umstände jedes einzelnen Falls zu erfassen und zu prüfen. Das Prinzip der Verhältnismässigkeit verlangt zudem, dass von zwei in Frage kommenden Strafen immer die leichtere gewählt werden muss.

Der Wille zu bestrafen

Schliesslich ist festzuhalten, dass die Schulkommissionen im vorliegenden Fall, ohne dass es ihr Amt gewesen wäre, wie Richter gehandelt haben. Sie haben Urteile gefällt, die schwer wiegende Folgen für die Betroffenen haben, und zwar unter – willentlicher oder unwillentlicher – Missachtung der Grundregeln der Rechtsprechung.

Beim Schulausschluss von Andreas G. scheint es der Schule ausschliesslich darum gegangen zu sein, den Schüler für seine gewalttätige Reaktion zu bestrafen. Disziplinarmassnahmen sollten jedoch auch dazu dienen, den normalen Schulbetrieb wiederherzustellen. Der Fallbericht sagt darüber nichts. Man hat allerdings den Eindruck, die Akteure hätten sich hauptsächlich darum gekümmert, eine Strafe zu finden, ohne sich nach dem Sinn zu fragen. Damit waren, wie Daniel Kettiger ausgeführt hat, die Voraussetzungen für ein faires Verfahren (klare Verfahrensregeln, gleiche Rechte für alle Betroffenen, ein bestehendes oder anzustrebendes gemeinschaftliches Ziel) nicht gegeben.

Fazit

Aus der Diskussion mit den Workshop-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern ging hervor, wie wichtig es ist, dass die Schule sich immer wieder hinterfragt. Einerseits meinen viele innerhalb und ausserhalb der Institution Tätigen, Lösungen für die Probleme der Schule zu haben, andererseits neigt die Schule zu sehr dazu, die Probleme allein und nach ihrer eigenen Logik zu lösen. Es scheint daher ein interessanter Weg zu sein, Diskussionsforen unterschiedlichster Gesprächspartnerinnen und -partner zu etablieren, um die Schulgemeinschaft aus möglichst vielen Blickwinkeln zu betrachten. Die Analysefähigkeit und die Analyseunfähigkeit sind zwei Pole eines Kontinuums und gehen einher mit Integrationsfähigkeit bzw. der Tendenz zu Ausschlüssen: Je besser es dem System gelingt, zu verstehen, mit Konflikten umzugehen und sich selber zu hinterfragen, umso grösser ist seine Integrationsfähigkeit. Mit den Ausschlusstendenzen verhält es sich genau umgekehrt. Diskussionsforen könnten zu einer Stärkung der Analysefähigkeit und damit auch der Konflikt- und Integrationsfähigkeit beitragen.



Christopher Szaday | Limmattalstrasse 281 | 8049 Zürich
Tel. 044 341 24 26
christopher.szaday@bluewin.ch



Christopher Szaday ist Schulpsychologe und leitet die Fachstelle für schwierige Schulsituationen der Schule Urdorf im Kanton Zürich. Im Rahmen des NFP 51 leitet er das Projekt «Disziplinarischer Schulausschluss». Er war bisher in der Lehrerweiterbildung und Schulberatung in Australien und in der Schweiz tätig. Seine beruflichen Schwerpunkte sind – neben Schulausschluss – Mobbing, Gewaltprävention und Verhaltensauffälligkeiten in der Schule.

Der Umgang mit schwierigen Schulsituationen – Botschaften an Wissenschaft und Schulpraxis

Der Schulausschluss¹ von Andreas Gerster unterscheidet sich in zweierlei Hinsicht von den meisten anderen Schulausschlüssen in der Schweiz: Der Schüler fiel bis zu dem ursächlichen Gewaltakt nicht negativ auf und der Ausschluss vom Schulbetrieb hatte keinen nachhaltigen negativen Effekt auf sein Leben. Angesichts der schwer wiegenden Konsequenzen, welche die meisten Schulausschlüsse nach sich ziehen, fordert der Autor taugliche Fehleranalyse-Instrumente für die Schulpraxis und standardisierte Verfahren für die Intervention im Krisenfall.

Wissenschaftliche Erkenntnisse aus der internationalen Forschung über Auslöser, Ziele und Wirkung des Schulausschlusses, über die Merkmale betroffener Schülerinnen und Schüler sowie über Strategien zur Verhinderung und Überwindung der Massnahme «Schulausschluss» werden Ende 2006 im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms NFP 51 veröffentlicht. In der Deutschschweiz wird diese Problematik erst seit kurzem erforscht.

Der Fall von Andreas Gerster, der am Workshop analysiert und diskutiert wurde, unterscheidet sich in zwei wesentlichen Aspekten von den meisten Schulausschlüssen, die in der Forschungsliteratur und aus der Schulpraxis geschildert werden:

- a) Der Schulausschluss von Andreas Gerster hatte keinen nachhaltigen Effekt auf sein Leben. Nach seiner Rückkehr zur Schule absolvierte er die obligatorische Schulzeit und trat anschliessend, wie geplant, seine Lehrstelle an. Trotz des Schulausschlusses kam es nicht zu einschneidenden Einschränkungen in seiner weiteren persönlichen und beruflichen Laufbahn.
- b) Der Schulausschluss wurde aufgrund eines einmaligen und sehr heftigen Vorfalls angeordnet. Im Vorfeld hatte es keinerlei Auffälligkeiten wie etwa wiederholte Unterrichtsstörungen seitens des Schülers oder Anzeichen von Schulumüdigkeit gegeben.

Nichtsdestotrotz bietet das Fallbeispiel die Gelegenheit, Schulausschlussmechanismen näher zu betrachten und wichtige Fragen für die Schulpraxis und die Forschung zu diskutieren. Im Folgenden werden zwei Empfehlungen an Wissenschaft und Schulpraxis formuliert.

Botschaft 1: Instrumente der Fehleranalyse einsetzen

Die Expertenbeiträge in diesem Heft weisen auf die Fehler hin, die Karl Hutter (als Lehrer) und Andreas Gerster (als Schüler) vor jener Schulstunde im Januar 2002 begingen. Andreas widersetzte sich der Anweisung seines Lehrers und Hutter provozierte eine Eskalation des Konflikts. Der Schüler schlug seinen Lehrer. Es kam zu einer Krise. Die Leserinnen und Leser dieses Heftes sind nun aufgefordert, ähnlich wie die Experten und Expertinnen in ihren Beiträgen, den Vorfall kritisch zu analysieren und Konsequenzen daraus zu ziehen.

Aufgabe der Wissenschaft ist es, taugliche Fehleranalyse-Instrumente für die Schulpraxis zu entwickeln. Diese sollen helfen, das Entstehen und den Verlauf von Lehrer-Schüler-Konflikten besser zu verstehen, um aus solchen Vorfällen zu lernen. In anderen Bereichen (z.B. in der Zivilluftfahrt) ist es längst üblich, Unfälle systematisch zu untersuchen und die daraus resultierenden Erkenntnisse zu kommunizieren (z.B. in Form von Nachbereitung, Aus- und Weiterbildungen sowie Veröffentlichungen).

Botschaft 2: Verfahren für die Intervention im Krisenfall standardisieren

Im Schulausschlussfall «Andreas Gerster» wurde eine ganze Reihe von Fehlern gemacht. Damit setzte sich die Schulbehörde erst sehr viel später auseinander. Der Schulausschluss von Andreas wurde beschlossen, obwohl die direkt Beteiligten, die Lehrer und die Klasse, diese Massnahme und das Vorgehen der Schulbehörde als unangemessen und teilweise sogar als ungerecht beurteilten.

Das Fehlen eines Krisenmanagements an der Schule wird auch in den meisten Beiträgen der Experten und Expertinnen in diesem Themenheft beklagt. In Analogie zu dem erwähnten Beispiel der Zivilluftfahrt müsste man im Umgang mit solchen schwierigen Schulsituationen auf so genannte *Standard Operating Procedures*, standardisierte operative Verfahren, zurückgreifen können.

Die Bereitstellung professioneller und juristisch abgestützter Richtlinien und Verfahren würde es der Schulleitung und den Laienbehörden erlauben, Entscheide und Massnahmen zu treffen, die sowohl der Wiederherstellung von Ordnung und Sicherheit im Schulbetrieb dienen als auch das in der Schweizer Bundesverfassung verankerte Recht aller Schülerinnen und Schüler auf eine Grundausbildung gewährleisten.

Literatur

Hascher, T.; Knauss, C.; Hersberger, K. (2004). Retrospektive Evaluation der Massnahme «Unterrichtsausschluss gemäss Art. 28 VSG»: Projektbericht. Bern: Universität Bern, Sekundarlehramt/Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.

Mettauer, B.; Szaday, C. (2005). Befragung der Zürcher Oberstufengemeinden zum Thema Schulausschluss: Bericht über die Ergebnisse. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.

Minelli, M. (2003). Endstation Schulausschluss? Bern: Verlag Paul Haupt.

¹ Im Rahmen des Forschungsprojekts, das ich leite, sprechen wir von disziplinarischem Schulausschluss, wenn ein Schüler oder eine Schülerin wegen seines/ihrer Verhaltens teilweise oder ganz, vorübergehend oder definitiv nicht mehr am Unterricht und/oder am Schulleben teilnehmen darf.

Das Nationale Forschungsprogramm NFP 51 «Integration und Ausschluss»

Das NFP 51 thematisiert Schlüsselfragen von Staat und Gesellschaft in der Schweiz. Über hundert Forschende untersuchen in 37 Projekten anhand einer spezifischen Fragestellung, wie soziale, institutionelle, kulturelle und ökonomische Integrations- und Ausschlussmechanismen entstehen und sich durchsetzen.

Die Forschenden des NFP 51 erarbeiten wissenschaftliche Grundlagen, um den Umgang mit Differenz in der Schweiz kritisch zu reflektieren, Ausschluss Tendenzen zu erkennen, die Toleranz im Umgang mit Minderheiten zu fördern und die Reintegration ausgegrenzter Individuen und Gruppen zu unterstützen.

Konzept und Aufbau des Programms

Das NFP 51 ist überwiegend sozial- und geisteswissenschaftlich ausgerichtet. In den meisten Projekten wird interdisziplinär geforscht. Im Programm wirken Forschende aus Geschichtswissenschaft, Soziologie, Recht, Politologie, Medizin, Psychiatrie, Psychologie, Pädagogik, Ethnologie, Geografie und Volkskunde mit.

Finanzieller Rahmen

12 Mio. Schweizer Franken

Programmablauf

August 2000	Beschluss Bundesrat
März 2002	Öffentliche Ausschreibung
April 2003	Forschungsbeginn
Dezember 2006	Forschungsabschluss
2007	Synthese der Projekte und Programmabschluss

Programmleitung

Die Leitungsgruppe

Präsident

Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder
Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz
Zofingen
hans-ulrich.grunder@fhnw.ch

Prof. Dr. Walter Leimgruber
Seminar für Volkskunde/Europäische
Ethnologie
Universität Basel
walter.leimgruber@unibas.ch

Prof. Dr. Andrea Baechtold
Institut für Strafrecht und Kriminologie
Universität Bern
andrea.baechtold@krim.unibe.ch

Prof. Dr. Véronique Mottier
Institut d'études politiques et internationales
Université de Lausanne und Jesus
College
University of Cambridge
veronique.mottier@iepi.unil.ch

Prof. Dr. Christoph Conrad
Département d'histoire générale
Université de Genève
christoph.conrad@lettres.unige.ch

Delegierte des Nationalen Forschungsrats

Dr. Claudia Kaufmann
Leiterin Ombudsstelle
Stadt Zürich
c.kaufmann1@bluewin.ch

Prof. Dr. Béatrice E. Veyrassat-Herren
Département d'Histoire économique
Université de Genève
beatrice.veyrassat@histec.unige.ch

Wissenschaftliche Koordinatorin

Dr. Laura von Mandach
Schweizerischer Nationalfonds (SNF)
Abteilung IV NFP 51
Postfach 8232
3001 Bern
Tel. +41 (0)31 308 23 79
Mobile +41 (0)79 293 97 84
lvonmandach@snf.ch

Programmkoordinatorin SNF

Dr. Stephanie Schönholzer
Schweizerischer Nationalfonds (SNF)
Abteilung Orientierte Forschung
Nationale Forschungsprogramme (NFP)
Postfach 8232
3001 Bern
Tel. +41 (0)31 308 22 22
Fax +41 (0)31 305 29 70
sschoenholzer@snf.ch

Umsetzungsbeauftragter

Wolfgang Wettstein
PR-Berater BR-SPRG
Forchstrasse 70
8008 Zürich
Tel. +41 (0)44 420 18 60
Fax +41 (0)44 420 18 61
wwettstein@access.ch

Weitere Informationen zum NFP 51:

www.nfp51.ch

Was ist ein Nationales Forschungsprogramm und welche sind seine Ziele?

Im Rahmen eines Nationalen Forschungsprogramms (NFP) werden Forschungsprojekte durchgeführt, die einen Beitrag zur Lösung wichtiger Gegenwartsprobleme leisten. Die Fragestellung und die Schwerpunkte eines NFP bestimmt der Bundesrat. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen erfordert in der Regel interdisziplinäre Forschungsansätze und eine enge Zusammenarbeit der Forschenden mit den in der Praxis Tätigen. Die Forschungsprogramme dauern 4 bis 5 Jahre und sind mit 5 bis 20 Millionen Franken dotiert. Für die Durchführung der NFP ist der Schweizerische Nationalfonds (SNF) verantwortlich.

Weitere Informationen zum Schweizerischen Nationalfonds (SNF): www.snf.ch

Die sechs Forschungsbereiche des NFP 51

Soziale Arbeit und Sozialpolitik

Aus aktueller, historischer und vergleichender Perspektive werden in diesem Modul Entstehung und Praxis der sozialen Arbeit als Institution und Berufsfeld untersucht.

Verantwortliches Mitglied der Leitungsgruppe: Prof. Christoph Conrad

Gesundheitsvorstellungen und Gesundheitsmodelle

Die Projekte in diesem Modul untersuchen Ausgrenzungsmechanismen in der Gesundheitspolitik in Geschichte und Gegenwart. Im Zentrum stehen die Fragestellungen, ob und wie sich in der Schweiz eugenisches Gedankengut auf die Praxis der Medizin, Psychiatrie, Sozialarbeit und Einbürgerung auswirkte und wie Psychiatrie, Genetik und Reproduktionsmedizin ein- oder ausschliessen.

Verantwortliches Mitglied der Leitungsgruppe: Prof. Véronique Mottier

Erwerbstätigkeit und Existenzsicherung

In diesem Modul wird die integrative und ausschliessende Wirkung von Normen der Erwerbsarbeit, von Regelungen der Sozialversicherungen und von staatlichen Massnahmen zur Sicherung der Erwerbsarbeit untersucht.

Verantwortliches Mitglied der Leitungsgruppe: Dr. Claudia Kaufmann

Konstruktion von Identität und Differenz

Die Rolle, Aktivitäten und Diskurse der institutionellen Akteure in Politik, Rechtssetzung, Rechtspflege und Öffentlichkeit, die über Integration und Ausschluss mitentscheiden, werden in diesem Modul hinterfragt. Untersucht wird auch, wie das Handeln von Institutionen und Behörden die Identität der Betroffenen beeinflusst.

Verantwortliches Mitglied der Leitungsgruppe: Prof. Walter Leimgruber

Öffentliche Räume und soziale Positionierung

Dieses Modul befasst sich mit der Nutzung sozialer Räume. Untersucht wird, welche Faktoren die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben begünstigen oder erschweren und welche Kräfte Individuen und Gruppen an den Rand der Gesellschaft bewegen.

Verantwortliches Mitglied der Leitungsgruppe: Prof. Andrea Baechtold

«Schulpraxis und Bildungswege»

Dieses Modul befasst sich mit dem schweizerischen Bildungswesen. Es wird – auch aus historischer Perspektive – untersucht, welche Schulpraktiken einschliessen und welche ausgrenzen, wie der Eintritt in die Schule und der Übergang in die Berufswelt gestaltet werden, an welchen Leitbildern und institutionellen Richtlinien sich Jugendliche und Eltern in Übergangssituationen orientieren und nach welchen Kriterien kleine und mittlere Unternehmen ihre Lehrlinge auswählen.

Verantwortliches Mitglied der Leitungsgruppe: Prof. Hans-Ulrich Grunder

Die Projekte des Forschungsbereich «Schulpraxis und Bildungswege»

Rückkehr zur Schule: Wie Schülerinnen und Schüler, Eltern, Gleichaltrige und Lehrpersonen einen Schulverweis bzw. -ausschluss erleben: Konsequenzen für die Bildungspolitik und Schulpraxis in der Schweiz

Diese Studie untersucht, wie betroffene Kinder und Jugendliche, Mitschüler/innen, Eltern, Lehrpersonen und Fachstellen einen disziplinarischen Schulausschluss verhindern oder überwinden können. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Bildungspolitik und die Schulpraxis in der Schweiz.

Projektverantwortlicher

Christopher Szaday

Tel. +41 (0)44 341 24 26 | christopher.szaday@bluewin.ch

Determinanten der sozialen Integration in der Grundschule:

Beispiele aus der Praxis

Die Studie untersucht, wie in Waadtländer Schulen Integration gefördert und Ausschluss in der Schullaufbahn verhindert wird. Das theoretische Modell wird an der Strukturierung der Integration im Kanton Waadt überprüft.

Projekverantwortlicher

Prof. Mauro Amiguet

Office des écoles en santé (ODES)

Département de la formation et de la jeunesse (DFJ)

Tel. +41 (0)21 316 33 36 | amiguetloup@bluewin.ch

**Geschichte der Beratung als Instrument der sozialen Integration:
Eine Studie am Beispiel der Stadt Basel, 1950er bis 1990er Jahre**

Die historische Studie thematisiert Teilhabe und Zugehörigkeit anhand der Beratungspraxis von Institutionen, die für das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen zuständig sind. Welche Vorstellungen von Differenz und Partizipation sind hier wirksam geworden.

Projektverantwortliche

Dr. Sibylle Brändli Blumenbach
Historisches Seminar
Universität Basel
Tel. +41 (0)61 295 96 66 | Sibylle.Braendli@unibas.ch

Lehrlingsselektion in kleinen und mittleren Betrieben (KMU) – Integration und Ausschluss beim Übergang von der Schule in die Berufslehre

Untersucht werden die Argumentationsweisen bei der Lehrlingsselektion in Klein- und Mittelbetrieben (KMU). Die Studie soll den Eingangsbereich der dualen Berufsbildung aus einer betrieblichen Perspektive theoretisch fassen und für integrationsfördernde Massnahmen sensibilisieren.

Projektverantwortlicher

Prof. Urs Haeberlin
Heilpädagogisches Institut
Universität Freiburg
Tel. +41 (0)26 300 77 05 | urs.haeberlin@unifr.ch

Kontaktperson


Dr. Christian Imdorf
Heilpädagogisches Institut
Universität Freiburg
christian.imdorf@unifr.ch

Ein- und Ausgrenzungsstrategien von Jugendlichen in Schule und Ausbildung

Die Studie untersucht Gruppenbildungsprozesse von Jugendlichen in Schule und Ausbildung. Sie konzentriert sich auf die Schulklasse in der Übergangsphase zwischen Schulabschluss und Berufsanfang.

Projektverantwortliche

Dr. Johanna Rolshoven
Volkskundliches Seminar
Universität Zürich
Tel. +41 (0)44 634 24 31 | Rolshoven@access.unizh.ch



Schweizerischer Nationalfonds
zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung
Nationales Forschungsprogramm NFP 51
«Integration und Ausschluss»
Wildhainweg 3, Postfach 8232, CH-3001 Bern
Telefon +41 (0)31 308 22 22
www.nfp51.ch | www.snf.ch