



Die richtige Balance finden

Bei allem Wandel pädagogischer Moden: auf die Beziehung zu den SchülerInnen kommt es an – und die verträgt keine starren pädagogischen Glaubenssätze

Vorweg: Viele Begriffe bleiben in diesem Artikel allgemein und unscharf. Eine Vertiefung würde den Rahmen sprengen.

1968 begann ich mein Studium der Psychologie und Pädagogik in HH. Drei wissenschaftliche Arbeiten hatte ich im Verlauf des Studiums zu schreiben. Dazu wurden drei bis zu 9 Monate dauernde aufeinander aufbauende Unterrichtsversuche durchgeführt: 1. Päd. Staatsexamen in HH, 2. Staatsexamen nach „Junglehrerzeit“ in West-Berlin, zuletzt die Diplomarbeit Psychologie in HH. Die z.T. aufwändigen statistischen Auswertungen mit Faktorenanalyse, Varianzanalyse, Ratingverfahren, Protokollen sollten – klar doch! – die Überlegenheit eines schülerorientierten (bravo!) Leiterverhaltens gegenüber einem lehrerzentrierten (pfui!) Leiterverhaltens untermauern: SchülerInnen lernen „besser“, wenn sie unmittelbar am Inhalt interessiert sind, als wenn sie primär für die Zensur oder „für den Lehrer“ lernen. Der Interessensfokus vieler Fragestellungen jener Zeit zur Unterrichtsforschung lag – wie bei mir - nicht darin, wie Schüler nachhaltiger und effektiver lernen können, sondern darin, ob bzw. wie sie mehr hin zu einer autarken, herrschaftskritischen demokratischen Person und weg von einer Person mit autoritären Persönlichkeitsstrukturen (Adorno: „Autoritäre Persönlichkeit“) in der Schule erzogen werden können. Vielleicht erinnern sich noch einige LeserInnen an

den Lehrfilm „Eine Erdkunde-stunde“, in der Prof. R. Tausch modellhaft eine demokratische Unterrichtsstunde nach seinen Vorstellungen durchführt oder an den TV-Dokufilm 1969 „Erziehung zum Ungehorsam“ (Autor G. Bott)?

Wie schrecklich: Die Ergebnisse der Unterrichtsversuche entsprachen nicht den erwarteten und gewünschten Hypothesen, lagen quer zum pädagogisch-psychologischen mainstream bezüglich demokratischer und auf intrinsische Motivation aufbauender Unterrichtsmethodik und stürzten mich schließlich 1976 selbst in eine fachliche wie emotionale Krise. Die Hauptergebnisse wollte ich in der Zeitschrift „Gruppendynamik“ zur Diskussion stellen – die Zeitschrift lehnte ab. Vermutlich, weil es noch nicht in die Zeit passte. Erst 11 Jahre später wurden sie a.a.O veröffentlicht (Neumann: Verlag Peter Lang Bern).

Einige Fragen, die sich mir aus den Unterrichtsversuchen differenzierend stellten:

- Kann es sein, dass sogar innerhalb einer Klasse der eine Teil der Lernenden – z.B die oberen 50% bezüglich gemessener Testintelligenz – mehr von einem Unterricht profitiert, in dem der/die LehrerIn mehr ein „Arrangeur“ der Begegnung des/der SchülerIn mit dem Inhalt ist – während der andere Teil mehr von einem lehrerzentriert strukturierten Unterricht profitiert? Verallgemeinert: Bestehen innerhalb einer Klassenge-

meinschaft Wechselwirkungen zwischen einem sich als optimal erweisenden Unterrichtsstils – schülerorientiert versus lehrerzentriert – einerseits und Schülerfaktoren – Schülerpersönlichkeit/familiäre Herkunft/gemessene Testintelligenz – andererseits? Zwischenergebnisse in dieser Richtung konnten zeitnah noch 1972 (suhkamp, Hrsg. K. Horn) veröffentlicht werden.

- Muss man im Auge behalten, dass sich bei konsequenter neuer LehrerInnenrolle die Schere zwischen den Profiteuren dieses Stils und dem Rest –mehr und mehr die Looser – in der Klasse erweitert?
- Muss ich – evtl. bei jüngeren SchülerInnen noch mehr als bei älteren – als Lehrer davon ausgehen, dass ihr „Beziehungshunger“ zum Lehrer und zu den MitschülerInnen erst einmal größer als ihr „Sachlernhunger“ ist? Erst wenn in einer 1. Phase dieser Beziehungshunger in einem gewissen Maß zu seinem Recht gekommen ist, kann sich verstärkt Energie, Neugier, Lust unmittelbar auf den Inhalt entfalten (primäre Motivation). Es klingt paradox: Damit der/die Lernende selbständig sachorientiert lernen kann, muss ich zu ihm/ihr erst einmal eine Beziehung aufbauen, was zu Beginn eine verstärkte Abhängigkeit des/der SchülerIn von mir zur Folge hat.



- Kommen Kinder, die bezüglich emotionaler familiärer Zuwendung benachteiligt sind, mit einem entsprechend größeren Beziehungshunger in die Schule und bedürfen enger und länger einer Lehrerbeziehung? Für sie gilt ganz besonders „it's the teacher“. So war zumindest meine Praxiserfahrung in fast 4 Jahrzehnten Arbeit mit verhaltensauffälligen SchülerInnen an einer Sonderschule für Verhaltensgestörte und danach in Rebus. Auch bei der Förderung von ADHS-Kindern hat der Be-

ziehungsfaktor zum Lehrer dominante Bedeutung.

- „Beziehung zum Schüler herstellen“ ist anstrengend und fordert beim Lehrer zeitliche und emotionale Ressourcen. Das können auch Herausforderungen, Kämpfe, gegenseitige Verletzungen sein – und gerade dann standhalten, Kontakt halten und dadurch das Kind zumindest halb bewusst erleben lassen: Ich bin dem/der LehrerIn wichtig! Auch so entstehen lernfördernde Beziehungen.

Für mich sind die obigen Ausführungen pädagogische Grund-

fragen, die mich während meiner gesamten Zeit in meinem Tun als Schulpsychologe einem thematischen Perpetuum Mobile gleich beschäftigten.

Mögen wir als LehrerInnen die Balance erreichen, einerseits im Schulalltag individuell eine klare Linie zu finden, die wir authentisch umsetzen, andererseits weiterhin fragend diese stets als vorläufig anzusehen und neugierig zu bleiben für weitere Erkenntnisse und persönliche Weiterentwicklung!

RUDOLF ABRAMS
Ruheständler

REFORMPÄDAGOGIK

Sich erinnern und das Drehbuch weiterschreiben

Die jüngsten Debatten um Reformpädagogik sollten die unterschiedlichen Motive der am Reformprozess Beteiligten nicht unterschlagen

Da waren wir an einer Scheidelinie angekommen. Max, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der HU-Berlin und unser derzeitiger Redaktionsassistent, ist ein mutiger Streiter gegen die Weisheiten seiner 68-iger-Elterngeneration. Warum, so eine seiner zentralen Einlassungen im Zusammenhang mit unseren letzten Veröffentlichungen in Sachen Reformpädagogik, müssten wir das Mantra der Verschwörung in Hinblick auf die Einflussnahme nicht unbedeutender Unternehmen, allen voran Bertelsmann, vor uns hertragen. Und wenn auch die Orientierung selbiger Unternehmen auf den Profit kritikwürdig sei, so bleibe doch die

Frage, warum immer wieder die faschistische Vergangenheit dieser Unternehmen herangezogen werden müsse, um ihr heutiges Wirken zu diskreditieren. (s. hlz 12/2002, S. 36, aber auch LeserInnenbrief in dieser Ausgabe S.6)

Die abendliche Diskussion auf unserer Klausurtagung um diesen Punkt spitzte sich zu. Ich führte Max Horkheimer an: „Wer aber vom Kapitalismus nicht reden will, sollte auch vom Faschismus schweigen.“ Damit richtete er sich an alle bürgerlichen Kritiker des Faschismus, die nicht wahrhaben wollten, dass es sich bei der Nazi-Diktatur um eine Variante der Herrschaftsform des

Kapitals handelte; eben jener, zu der die Bourgeoisie greift, wenn sie sich als Klasse dem Untergang geweiht sieht, das System also in seinen Grundfesten gefährdet ist. Dass dies der Fall war, weiß jeder, der sich mit der Macht,ergreifung‘ der Nazis näher beschäftigt hat. Dabei spielt m.E. die Finanzierung der NSdAP durch bestimmte Kreise der Wirtschaft nur eine untergeordnete Rolle. Entscheidend ist und bleibt, dass auch nach der Machtübernahme durch die Nazis das kapitalistische System weiter Bestand hatte und die Mehrheit der einflussreichen Kreise der Wirtschaft ganz auf die aggressive Politik der Nazis

setzte, nicht zuletzt, weil man sich großen wirtschaftlichen Vorteil davon versprach. Dies ging weit über die Rüstungsindustrie hinaus, weil die Umstellung auf die Kriegsproduktion fast alle Bereiche der Wirtschaft berührte. Und auch an der vorgenommenen Gleichschaltung wurde, da sie in privatwirtschaftlicher Trägerschaft durchgeführt wurde, ordentlich verdient, wenn man bereit war, auf der ideologischen Klaviatur der Nazis zu spielen. Die Verstrickung von Bertelsmann mit den Nazis steht hierfür stellvertretend, war doch der heute mächtigste Medienkonzern der Welt (!) keineswegs ein unbedeutender ‚Partner‘ der Nazis (s. hlz 10-11/12, S. 38).

Soweit ist die Geschichte bekannt und weitgehend anerkannt. Auch dass dies Bekanntwerden viele Jahre gedauert hat und allgemein als das Verdienst der 68-iger-Generation gesehen wird, gilt heute als Gemeinplatz. Diejenigen unter uns, die jahrzehntelang hierfür gestritten haben, kennen aber auch den Widerstand, den die Tätergeneration entwickelt hatte: Das „Mal müsse man doch damit aufhören...mal Schluss sein“, klingt immer noch nach. Das vergisst man nicht so schnell.

Ist also das ständige ‚Nachkarten‘ gegenüber Bertelsmann & Co vielleicht doch nur aus dieser Erfahrung heraus zu verstehen? Warum, so Max als Vertreter der jungen, politisch bewussten Generation, kann man nicht anerkennen, dass die benannten Kräfte heute eine andere Rolle spielen? Allein die Tatsache, dass hinter dem Engagement letztendlich das Motiv stehe, Profit machen zu wollen oder (systemimmanent) machen zu müssen, gebe nicht genug her, um diese Kräfte per se als fort-

schrittsfeindlich zu geißeln.

Dem ist auf der Erscheinungsebene nur wenig entgegenzusetzen. Wer kennt sie nicht, die Hochglanzbroschüren, die nur so vom Fortschrittsgeist strotzen? Wer hat nicht von den zahlrei-

Max Horkheimer: „Wer aber vom Kapitalismus nicht reden will, sollte auch vom Faschismus schweigen.“

chen Tagungen gehört oder auch an ihnen teilgenommen, die von der Wirtschaft (mit-)finanziert werden? Längst gibt es Arbeitskreise bis in die staatlichen LehrerInnenfortbildungsinstitute hinein, in denen das Verhältnis Schule/Wirtschaft in einer Weise affirmativ traktiert wird, wie dies vor ein paar Jahren noch undenkbar schien. Kritische Inhalte werden zurückgedrängt oder eliminiert. Dies geschieht keineswegs verdeckt, sondern schmückt sich bspw. mit dem Label ‚Initiative Soziale Marktwirtschaft‘, die, finanziert von Arbeitgeberverbänden, sich ganz offen auf die Fahnen geschrieben hat, den kritischen Geist aus Schulen und Redaktionen zu vertreiben. Die Hegemonie in der Meinungsbildung müsse zurückerobert werden, so das erklärte Ziel der Initiatoren.

Dass die Reformpädagogik vom Ansatz her eine offene Flanke in Bezug auf die Einflussnahme seitens der Wirtschaft bietet, hängt mit ihrer Genese zusammen. Gleich ob Freinet, Montessori - die Steinersche Pädagogik einmal ausgenommen, weil selbst mit einem ideologischen Überbau versehen - oder die zahlreichen Ansätze, die sich in den letzten Jahrzehnten

herausgebildet haben: sie positionieren sich immer *neben* der Systemfrage. Die zentrale Frage, um die sich alles dreht: Wie kann der Mensch auf eine Welt vorbereitet werden, in der nicht die Mühsal der Reproduktion im Vordergrund steht, sondern der/die aufgeklärte BürgerIn sich ein Lebensumfeld schafft, in dem sie/er als Individuum in der Lage ist, die eigenen Geschicke selbst zu bestimmen? Die Prosa des jüngst verabschiedeten ‚Orientierungsrahmen Schule‘ der BSB mag hier als beredtes Beispiel dienen. (s. hlz 11/12-2012, S. 14)

Nun war Schule nie ein herrschaftsfreier Raum. Primär hatte und hat sie immer die Aufgabe, die SchülerInnen auf eine Lebenswirklichkeit vorzubereiten, in der sie Objekt der Ausbeutung sind, sorry, heute heißt es: in der sie den Anforderungen des Beschäftigungssystems genügen. Was früher nur mit Drill zu erreichen war, nämlich, dass der Mensch sich mit mehr oder weniger Zwang einer Arbeitsdisziplin unterordnet, die das Maschinensystem erforderte, wird in der modernen Arbeitswelt durch Tugenden wie Flexibilität und Kommunikation ersetzt, durch die sich die Menschen scheinbar freiwillig dem Zwang einer fremdbestimmten Arbeit unterwerfen. Dass es hierzu anderer Lehr- und Lernformen bedarf, liegt auf der Hand. Die Reformpädagogik liefert hier sicherlich den richtigen Beitrag, richtig – sieht man von bestimmten Auswüchsen einmal ab – auch im Sinne von mehr Menschlichkeit in einer nach wie vor durch Entfremdung und Fremdbestimmung geprägten Arbeitswelt.

Denn, um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: dass der Mensch nicht mehr so wie früher einer äußeren Autorität



ausgesetzt ist, begreife ich als Fortschritt. Dies zu erreichen war und ist – davon bin ich überzeugt – der Hintergrund für das Engagement der allermeisten KollegInnen, die sich auf den Weg gemacht haben, die Kinder und Jugendlichen ein Stückweit aus äußeren Zwängen zu befrei-

Was früher nur mit Drill zu erreichen war, wird in der modernen Arbeitswelt durch Tugenden wie Flexibilität und Kommunikation ersetzt

en. Untertanengeist sollte einem kritisch-emanzipatorischen Geist weichen. Wem dies auch nur ein wenig gelungen ist, sollte dies als Erfolg ansehen.

Zur Herausbildung solch eines aufgeklärten Geistes gehört aber auch das Erkennen von gesellschaftlichen Strukturen und das Verorten der eigenen Person in

einer von Macht und Interessen geleiteten Gesellschaft. Dahinter verbirgt sich die Notwendigkeit einer Entscheidung für den einzelnen: Auf welcher Seite stehe ich? So direkt hört man es zwar nur noch selten, aber ohne diese Entscheidung bleibt Handeln beliebig und um so mehr manipulierbar.

Handeln als bewusster Vorgang setzt aber ein Denken voraus, das sich seiner Konsequenzen bewusst ist. Dazu braucht es einen festen Stand. Diesen zu haben, bedarf es Wurzeln, die man spüren kann, wenn man sich bewusst ist, dass das Hier- und Jetzt-Sein das Ergebnis eines geschichtlichen Prozesses darstellt. Wir sind das Produkt unserer Vorfahren, versuche ich meinen SchülerInnen mit auf den Weg zu geben. Das bedeutet: ohne die Beschäftigung mit unserer Geschichte, sei es auf die Familie oder die Gesellschaft bezogen, keine Selbsterkenntnis. Zu dieser wiederum gehört, dass

es sich bei dem geschichtlichen Prozess um eine Aneinanderreihung von Momentaufnahmen handelt und wir somit aufgerufen sind, darauf Einfluss zu nehmen, wie der ‚Film‘ weiterläuft. Wenn der Satz stimmt: Das einzige, was bleibt, ist die Veränderung, impliziert dies einen Auftrag zum Handeln, das naturgemäß auch immer ein Scheitern mit einschließt. Sich auf die Position des Beobachters/der Beobachterin zurückzuziehen, schafft lediglich eine scheinbare Sicherheit, gibt sie doch den Kräften, deren Handeln gegen die eigenen Interessen gerichtet sind, umso mehr Auftrieb.

Es gibt kein nicht-interessengeleitetes Handeln. Um dies deutlich zu machen, ist es m.E. nicht nur legitim, sondern notwendig, bspw. das Wirken des Bertelmann-Konzernes auch im Faschismus zu dokumentieren. Oder um im obigen Bild zu bleiben: Wie sollte jemand ein Drehbuch weiterschreiben können, wenn er/sie die (Vor-)Geschichte nicht kennt? Den Bogen zur Gegenwart kann man leicht schlagen, wenn man weiß, dass dieser Konzern mit 90 % Beteiligung quasi der Eigner von RTL ist, jener Sozialisationsagentur, die das Gegenteil dessen produziert, was wir wollen: Den Konsumjunkie, der darauf abgerichtet wird, sich diesem System zu unterwerfen.

Es bedarf vielleicht nicht immer so kerniger Worte wie der von Brecht: „Der Schoß ist fruchtbar noch, aus dem das kroch.“ Aber ohne die kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte bliebe die gegenwärtige Diskussion um den Reformprozess blass. (Vielleicht sollte man an dieser Stelle einmal anmerken, dass auch die Nazis vielen Elementen der Reformpädago-



Das kann doch nicht alles gewesen sein...

gik gegenüber durchaus aufgeschlossenen waren.)

Reformpädagogik ist daher nicht gut oder schlecht, sondern das eine oder das andere, je nachdem, wie Form und Inhalt korrespondieren und abhängig davon, wie es gelingt, den Kindern und Jugendlichen etwas mit auf den Weg zu geben, das sie befähigt, an solcher gesellschaftlichen Entwicklung teilzunehmen, die mehr von Solidarität und Gerechtigkeit geprägt ist als von Konkurrenz, gleich ob in materieller oder kultureller Hinsicht.

Insofern wünschte ich mir eine stärkere Ausrichtung darauf

und Diskussion darüber, was inhaltlich in der Schule vermittelt wird, als den Fokus auf die Form zu legen. Hierzu gehörte dann

Ohne die kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte bliebe die gegenwärtige Diskussion um den Reformprozess blass

auch ein genauerer Blick auf die Erfolge ‚der anderen‘, sei es bei Pisa oder Hattie (die Liste ließe sich beliebig verlängern), ge-

nauer darauf, was da gemessen wurde. Der Verdacht, dass es sich primär um kognitive Ziele handelt, lässt sich nicht ausräumen, da sich repetitives Wissen vergleichsweise einfach messen lässt. Alles andere zu messen, was mit Pädagogik verbunden sein sollte, nämlich affektive Lernziele, bei denen es um Einübung demokratischer Prinzipien, um Toleranz und Gerechtigkeit oder Mitgefühl gegenüber den Schwächeren geht, um Empathie schlechthin, dies zu messen – wenn es denn überhaupt geht – steht immer noch aus.

JOACHIM GEFFERS

GLOSSE

Das Geheimnis des guten Lehrers

Jahrhunderte lang hat man geforscht, nachgedacht und experimentiert. Wie macht man aus Schülern gute Schüler? Eine knifflige Frage, die Experten bis heute zur Verzweiflung bringt.

Man hat ja schon alles versucht. Zwergschule, Riesenschule; Vormittagsschule, Ganztagschule; dreigeteilte Schule, Gesamtschule; Staatsschule, Privatschule; Klosterschule, Reformschule; Frontalschule, Plauderschule; Tanzschule, Fahrtschule. Um nur eine kleine Auswahl zu nennen. Doch die Frage, wie man aus Schülern gute Schüler macht, blieb unbeantwortet. Bis, ja bis der neuseeländische Experte John Allan Clinton Hattie jetzt mit einer merkwürdigen Idee an die Öffentlichkeit trat.

Hattie behauptet: Es kommt auf die Lehrer an! Gute Lehrer, gute Schüler.

Das ist ja der Hammer! Man darf davon ausgehen, dass Hatties Feststellung eine Schockwelle unter Kultusministern und Schulräten ausgelöst hat. Gute Lehrer sollen gute Schüler machen? So eine verrückte Idee kann ja nur aus einem entlegenen Inselstaat am anderen Ende der Welt kommen.

Hier bei uns, im Zentrum des Weltgeschehens, weiß man natürlich, dass es vor allem darauf ankommt, ob das Gymnasium acht oder neun Jahre dauert, ob es Geld kostet oder nicht, ob die vorgeschriebenen Lehrinhalte statistisch nachprüfbar abgearbeitet werden oder nicht, und ob der Kultusminister der einen

oder der anderen Partei angehört.

Sicher, ganz ohne Lehrer geht es auch bei uns nicht. Aber nun kommt dieser Neuseeländer daher und behauptet, die Lehrer seien entscheidend für den Erfolg der Schüler. Die Lehrer, nicht die Politiker, nicht die Schulräte und nicht die Ministerialdirigenten!

Vielleicht ist das ja in Neuseeland tatsächlich so. Wahrscheinlich hat das Land keine ausgereifte Schulbürokratie und muss sich notgedrungen auf die Qualität seiner Lehrer verlassen.

Aber das kann man doch nicht eins zu eins auf unsere Verhältnisse übertragen. Gute Lehrer, gute Schüler. Das ist dann doch ein bisschen abwegig. Gute Lehrer, gute Schüler. Nein wirklich, diese Neuseeländer. Gute Lehrer, gute Schüler. Lächerlich. Gute Lehrer, gute Schüler. Eigentlich eine Unverschämtheit. Gute Lehrer, gute Schüler. Wo kämen wir da hin.

Deutschlandradio, 20.01.2013