

Reinhold Miller

PÄDAGOGIK

Beziehungsdidaktik

5. aktualisierte Auflage



BELTZ

Reinhold Miller

Beziehungsdidaktik

5., vollständig überarbeitete Auflage

BELTZ

*Dr. Reinhold Miller, Beziehungsdidaktiker in der Lehrerfortbildung, Schulberater,
Kommunikationstrainer, Supervisor, Coach. E-Mail: Miller.Reinhold@t-online.de.*

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

5., überarbeitete Auflage 2011

© 2011 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de

Herstellung: Sarah Veith
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Reihengestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlagabbildung: Mauritius Images

E-Book

ISBN 978-3-407-29211-7

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	10
I. Schule der Vielfalt	13
1. Sinn und Aufgaben.....	14
2. Qualität und Effektivität.....	16
3. Lernen und Lehren.....	18
4. Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer.....	24
5. Zusammenfassung.....	26
Exkurs	28
1. Beziehungsdidaktik in der Pädagogik und Didaktik des 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts.....	28
2. Beziehungsdidaktik in der Lehreraus- und -fortbildung.....	33
II. Grundzüge einer Beziehungsdidaktik	36
1. Konstruktivistische und systemische Sichtweisen.....	37
2. Erziehung und Beziehung.....	41
3. Begrifflichkeit und Ziele.....	47
4. Inhalte und Verfahrensweisen.....	55
5. Lernort Erwachsenengruppe.....	58
6. Beziehungslernen in der Klasse.....	63
III. Selbst-Betrachtung	67
1. Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein.....	68
2. Empfindungen und Gefühle.....	74
3. Berufsklärung und Sinnfindung.....	79
4. Belastungen und Entlastungen.....	84
5. Selbst und Umwelt.....	88
6. Hinweise für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern.....	92
IV. Beziehungsklärung	95
1. Verbale und nonverbale Kommunikation.....	96
2. Verstehensprozesse.....	104
3. Rückmeldung und Metakommunikation.....	108

4. Übertragung und Projektion	112
5. Konflikt und »Widerstand«	115
6. Hinweise für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern	120
V. Grundphänomene in zwischenmenschlichen Beziehungen	122
1. Einfluss, Macht und Liebe.....	123
2. Kränkung, Hass und Schuld	127
3. Angst, Verdrängung und Vertrauen	130
4. Aggression, Gewalt und Versöhnung.....	135
5. Sexualität, Erotik und Abhängigkeit.....	139
6. Hinweise für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern	143
VI. Modelle des Beziehungslernens in Gruppen	145
1. Selbsterfahrung.....	147
2. Supervision.....	149
3. Fallbesprechung.....	151
4. Themenzentrierte Interaktion	152
5. Transaktionsanalyse.....	154
6. Psychodrama-Arbeit.....	157
7. Gestaltarbeit.....	159
8. Neurolinguistisches Programmieren.....	161
9. Konstanzer Trainingsmodell	163
10. Transformationen.....	165
11. Gesprächstraining	168
12. Unterrichtshospitation	170
13. Pädagogischer Tag.....	172
14. Zukunftswerkstatt	174
15. Team-Kleingruppen-Modell.....	176
16. Hinweise für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern	178
Schlussbetrachtung.....	181
Literaturverzeichnis	183

Vorwort

»» *Ich unterrichte nicht Schülerinnen und Schüler,
sondern Biologie und Chemie.* ««

H. G., Lehrer

»Ich studierte Germanistik und Anglistik, unterrichte die Fächer Deutsch und Englisch, will Schülerinnen und Schülern etwas beibringen und merke jetzt, nach einigen Berufsjahren, immer deutlicher, wie wichtig die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen ist. Leider wurde sie bisher in der Aus- und Fortbildung nie zum Thema gemacht.« Diese Aussage einer Studienrätin fokussiert den Standard des Lehrberufs:

- Ausbildung: akademisches *Studium*, praxisfern
- Unterricht: zwei bis drei *Fächer* und *Themen/Inhalte*
- Adressaten: *Lehrobjekte* (Schülerinnen und Schüler)
- Nachholbedarf: »Beziehungsarbeit« in Schule und Unterricht

Es gibt eine Fülle von Publikationen zum Thema *Allgemeine Didaktik* (zu der das Thema »Beziehungen« gehört, in der es aber bisher kaum Beachtung fand); es gibt für jedes Unterrichtsfach eine eigene *Fachdidaktik*, aber es gibt bisher in der pädagogischen Landschaft keine eigene *Beziehungsdidaktik*, die die zwischenmenschlichen Beziehungen sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch für Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellt, obwohl bereits Ziehe 1983 vom Lehrer als dem »Kultur- und Beziehungsarbeiter« sprach und Reich (1996, S. x) dazu bemerkte:

»Im Blick auf Beziehungen ist die Pädagogik noch ein Entwicklungsland. Dies mag als Aussage erstaunen, da Pädagogen ja immer in Beziehungen stehen. Die theoretische Pädagogik aber hat sich von der Beziehungsseite im Zuge der Verwissenschaftlichung des Faches zu sehr abgekoppelt. Deshalb müssen wir jetzt kommunikationstheoretische Modelle ... in die Pädagogik importieren.«

Meine Sichtweisen:

- Unterricht ist ein *ganzheitliches* Geschehen, das nicht nur auf der Sachebene realisiert wird. Die *Beziehungsebene* ist in der Didaktik bisher wie ein Stiefkind behandelt worden (ausführlich: Exkurs S. 28 ff.). Eine Beziehungsdidaktik ist keine bloße Ergänzung zur bisher vorherrschenden Allgemein- und Fachdidaktik, sondern eine ebenbürtige Partnerin in Schule und Unterricht.
- Aus meiner über 35-jährigen Erfahrung in der Arbeit mit Lehrerinnen und Leh-

ern aller Schularten komme ich zu dem Ergebnis, dass für sie nicht mehr so sehr allgemein- und *fachdidaktische* Fragestellungen im Vordergrund stehen, sondern Themen zwischenmenschlicher *Beziehungen*, wie z. B. Kommunikationsfähigkeit, Sozialverhalten, Distanz und Distanzlosigkeit, Disziplinschwierigkeiten, Gewalttätigkeit, Konfliktbewältigung. »Guter Unterricht« ist heute mehr denn je abhängig von »guten Beziehungen«.

- Als Moderator und Berater für schulinterne Fortbildungen und Schulentwicklungsprozesse wird mir immer wieder bewusst, wie sehr Verlauf, Intensität und Erfolg der Arbeit in Kollegien von der Art und Weise der Kommunikation der Beteiligten abhängen. In ihren Erörterungen, Auseinandersetzungen, Problemen und Konflikten kommt häufig auch der Wunsch nach *befriedigenden zwischenmenschlichen Beziehungen* zum Ausdruck.
- Die vielfachen Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern haben ihre Ursachen auch in der bisweilen unprofessionellen Art ihres Umgangs untereinander und mit Schülerinnen, Schülern und Eltern. Förderliche Beziehungen hingegen erweisen sich als sehr wirksam bei der Entlastung im Schulalltag. Im Vergleich zu anderen sozialpädagogischen Berufen hinkt der Lehrberuf, gerade was die Beziehungsarbeit betrifft, immer noch dem professionellen Standard hinterher.
- Umfassende außer- und innerschulische Veränderungen weisen auf die Notwendigkeit schulinterner Fortbildung und schulischer Organisationsentwicklung hin, die vor allem zwei Ziele verfolgen: die Verbesserung der Strukturen, Funktionen und der Qualität einer Schule (Effizienzdimension) und die Verbesserung sowohl *zwischenmenschlicher Beziehungen* als auch des Klimas in einer Schule (humane Dimension).
- Der Erziehungsbegriff ist revisionsbedürftig, weil er zu sehr und zu einseitig die zu Erziehenden als *Objekt* und zu wenig als *Subjekt* hervorhebt und die Position der Erziehenden und die Wechselwirkungen zwischen beiden vernachlässigt. An erste Stelle setze ich deshalb den Begriff der Beziehung im Sinne einer »Begegnung von Person zu Person« und als Ausdruck der Gleichwertigkeit der Menschen untereinander, an zweite Stelle die Erziehung als eine untergeordnete Sonderform der Beziehung (mehr dazu in Kapitel II, 2).
- Es nützen alle großen Entwürfe und systemischen Betrachtungsweisen (= Makroebene) nichts, wenn die einzelnen Beziehungslinien (= Mikroebene) außer Acht gelassen werden. Beide Bereiche gehören zusammen.
- In einer Beziehungsdidaktik steht das »Beziehungslernen« der Lehrerinnen und Lehrer im Vordergrund. Es ist Voraussetzung für das »Lehren« und »Lernen« zwischenmenschlicher Beziehungen der Schülerinnen und Schüler. Erst wer sich selbst auf der Beziehungsebene sicher fühlt, kann anderen helfen, sich mit dieser Ebene vertraut zu machen.
- Eine Beziehungsdidaktik ist notwendig, um die zwischenmenschlichen Beziehungen in der Schule nicht (nur) der Spontaneität und der Beliebigkeit zu überlassen, sondern um sie bewusst zu machen und zu reflektieren, sie einer kritischen Prü-

fung zu unterziehen und um vor allem »Übungsfelder« einzurichten, in denen Beziehungslernen (als Beziehungsarbeit) für Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie für Schülerinnen und Schüler möglich ist.

Anmerkungen zur 5., vollständig überarbeiteten Auflage

1997 erschien die erste Auflage der Beziehungsdidaktik – und als ich sie jetzt zur Überarbeitung erneut las, war ich erstaunt, wie viel von damals heute immer noch Gültigkeit hat, sowohl was die Aktualität des Themas und die Realität der Schulwirklichkeit als auch meine Forderungen und Schlussfolgerungen betrifft.

Dennoch sind Änderungen notwendig geworden: Im Kapitel I vor allem aufgrund der intensiven Diskussionen über PISA, Bildungsstandards und die Schulentwicklung und in den Kapiteln III bis V durch neuere Erkenntnisse der Psychologie, der Kommunikationswissenschaft und der Hirnforschung. Das Literaturverzeichnis wurde aktualisiert und gestrafft.

Nicht verändert hat sich mein Motiv, dieses Buch zu schreiben: einen Beitrag zu leisten für zwischenmenschlich professionelle und damit förderliche Beziehungen in der Schule.

»Wer Kinder zu kompetenten, starken und selbstbewussten Persönlichkeiten erziehen will, muss in Beziehungen denken und in Beziehungsfähigkeit investieren. Das ist das Geheimnis einer Schulkultur, in der niemand als Verlierer zurückgelassen wird« (Hüther 2010, S. 45).

Und dies gilt für Kinder, Jugendliche und Erwachsene.

Reinhold Miller

Einleitung

»» *Das Überleben der Menschheit hängt nicht davon ab, was wir wissen, sondern wie wir miteinander umgehen.* ««

H. Sona

Das 21. Jahrhundert ist geprägt von weltweiten Krisen und Bedrohungen, von folgenschweren Umwälzungen in den Bereichen Wissenschaft und Forschung, Wirtschaft und Finanzen, Technik und Medien, von gravierenden Veränderungen in Familien und anderen sozialen Gruppen, vom Wandel und von der Relativierung individueller und gesellschaftlicher Werte, Normen und Zielvorstellungen, von persönlichen Verunsicherungen und schwerwiegenden Eingriffen in Lebensabläufe, von Arbeitslosigkeit, Zukunftsängsten und der Suche nach Orientierung und Sicherheit.

Unsere Gegenwart ist begrenzt wie noch nie, die Ressourcen Luft, Wasser, Natur werden knapp, unsere Zukunft ist mehr denn je unsicher. Umfassende Sinngebungen haben sich überholt, an ihre Stelle ist eine Vielzahl kleinerer Entwürfe und Richtungen getreten.

Das hat Auswirkungen auf die Schule:

- Die *Lebenswelt* der Kinder und Jugendlichen reicht von vernachlässigt bis überbehütet, von selbstständig bis abhängig (materiell und immateriell), von chancenreich bis chancenlos. Die Lebensprobleme der Schülerinnen und Schüler sind häufig größer als ihre Lernprobleme, die Erfahrungen außerhalb der Schule sind häufig meilenweit von denen in der Schule entfernt. Das eigentliche Leben findet außerhalb der Schule statt:

In der Grundschule fragt eine Lehrerin einen Jungen (der in sehr belastenden Familienverhältnissen lebt), wie viele Beine denn eine Heuschrecke habe, worauf dieser – nach langem Nachdenken – antwortet: »Ihre Probleme möchte ich haben!«

- Die »*Schere der Entwicklung*« geht immer weiter auseinander, das heißt, die Lebensgeschichten und Erfahrungen der einzelnen Kinder und Jugendlichen und ihre intellektuelle, emotionale und soziale Entwicklung in verschiedenen Kulturräumen sind schon längst nicht mehr unter dem Dach einer Jahrgangsklasse einzubinden, sondern klaffen weit auseinander. Es gibt keine »Normalbiografien« der Schülerinnen und Schüler mehr.

Faktisch unterrichtet an der Grundschule eine Lehrerin/ein Lehrer Kinder, die in ihrem Entwicklungsstand drei bis vier Jahre auseinanderklaffen, und das bedeutet: Abschied vom »Ein-Weg-Unterricht« hin zu prinzipieller Differenzierung.

- Die *Beschleunigung* der Veränderungen ist zum einen eine große Herausforderung

für die Schule, sich den lebensbedeutsamen Aufgaben zu stellen und die Kinder und Jugendlichen auf die rasanten Entwicklungen vorzubereiten; zum anderen stellt sich für sie aber auch die Frage, wie sie mit denjenigen umgeht, die die Schule nicht mehr aus- bzw. durchhalten und die zu den Langsamen, Minderleistenden und Außenseitern gehören.

Angesichts dieser lokalen bis globalen Veränderungen kommen auf die Schule Anforderungen in bisher nicht erlebtem Ausmaße zu, sodass die Ziele, Aufgaben und Inhalte einer Schule der Postmoderne einer kritischen Reflexion unterzogen werden müssen mit dem Ziel zeitgemäßer Veränderungen.

In der Schule der Gegenwart und Zukunft kann es nicht mehr darum gehen, bloßes Wissen zu vermitteln und auf den Beruf vorzubereiten, sondern vielmehr darum, den Kindern und Jugendlichen Hilfen anzubieten, damit sie die Gegenwart bewältigen und sich auf ihre Aufgaben und Anforderungen in der Zukunft vorbereiten können. Dies bedeutet vor allem, das Augenmerk weit mehr als bisher auf Kompetenzen, Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen zu legen (Neugier, Interesse, Offenheit, Flexibilität, Umgang mit Neuem), auf Belastungen, die auf sie zukommen können (Umweltschäden, Folgeprobleme, Krankheiten, Begrenzungen), und ebenso auf Möglichkeiten der Entlastungen.

Lehrerinnen und Lehrer wiederum benötigen für ihre *Berufsvorbereitung* in der Postmoderne zur fachlichen Ausbildung deshalb eine differenzierte Fachdidaktik, eine Allgemeine Didaktik und – in besonderem Maße – eine *Beziehungsdidaktik*.

Spuren davon tauchten bereits vor dem Zweiten Weltkrieg in den USA durch Kurt Lewin und seine noch heute viel beachtete Kategorisierung der Führungsstile auf, 1963 in der Bundesrepublik durch das Hamburger Psychologenehepaar Anne-Marie und Reinhard Tausch durch ihre »Erziehungspsychologie« mit dem Untertitel »Begegnung von Person zu Person«.

Neu an diesem Buch war, dass es *Psychologen* gelang, in die Phalanx der Pädagogen einzudringen und bei ihnen Gehör zu finden, dass es Erkenntnisse aus der *Gesprächspsychotherapie* (Carl Rogers) vermittelte und dass auf *Grundhaltungen* und »förderliche Dimensionen« in der Erziehung aufmerksam gemacht wurde, die den Lehrerinnen und Lehrern unbekannt waren, nämlich Achtung/Akzeptanz, Einfühlung, Echtheit und nicht dirigistische Verhaltensweisen.

In der Zwischenzeit gab es Phasen der Diskussion über didaktische Modelle, Lernziele und Gruppenarbeit im Klassenzimmer. Und in jüngster Zeit wird, hervorgehoben durch PISA und die vielfältigen außer- und innerschulischen Veränderungen, vermehrt über die Bedeutung und Aufgaben der Schule nachgedacht und kontrovers diskutiert – und nach Möglichkeiten gesucht, Schule zeitgemäß zu gestalten. »Autonome Schule« und »Schulentwicklung« sind dabei die meistgenannten Begriffe, die den Wunsch nach stärkerer Selbstgestaltung zum Ausdruck bringen.

Im Zuge dieser umfassenden Veränderungen wird die Bedeutsamkeit kommunikativer Aspekte, zwischenmenschlicher Beziehungen und kooperativer Umgangsformen

immer klarer. Einzelkämpfertum und isolierter Stundenunterricht werden abgelöst durch Teambildung und kollegiales Miteinander, durch übergreifende Unterrichtsformen und Projekte (vgl. Mutzeck / Schlee 2008).

Um diese »Akzentverschiebungen« professionell realisieren zu können, genügt es nicht, nur *sporadisch* und *nach Beliebigkeit* im Hinblick auf die Interaktionen im Unterricht den Auszubildenden bzw. den Lehrerinnen und Lehrern Wissen zu vermitteln und einige Übungen anzubieten. Es geht im Besonderen darum, die ihnen zugrunde liegenden Einstellungen und Haltungen und entsprechenden Verhaltensweisen *systematisch* zu thematisieren, zu reflektieren und das Augenmerk auf das »Beziehungslernen« zu richten, also die zwischenmenschlichen Beziehungen unter *didaktischen* Gesichtspunkten und im *Gesamtzusammenhang* von Schule und Gesellschaft zu betrachten, was bisher in der Didaktik (*als Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*) vernachlässigt wurde.

Deshalb spreche ich von einer *Beziehungsdidaktik*, die aus folgenden Elementen besteht:

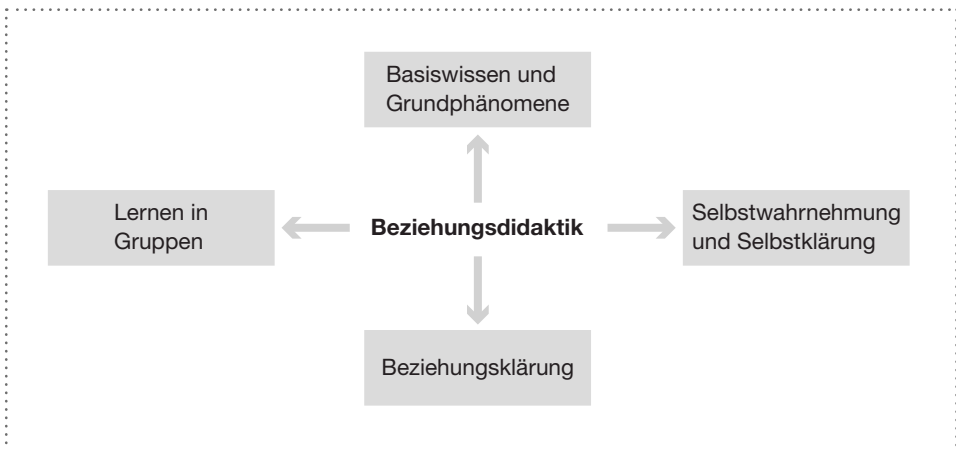


Abb. 1: Elemente einer Beziehungsdidaktik

Zum Inhalt des Buches

Im ersten Kapitel geht es, anhand der Darstellung einer »Schule der Vielfalt«, um die Begründung der Notwendigkeit des Beziehungslernens in der Schule und im anschließenden Exkurs um den Stellenwert der Beziehungsdidaktik in der Pädagogik bzw. in der bisherigen Lehreraus- und -fortbildung. Der Darlegung der Grundzüge einer Beziehungsdidaktik (zweites Kapitel) folgen Betrachtungen über den Umgang mit sich selbst (drittes Kapitel), Aspekte der Beziehungsklärungen (viertes Kapitel) und Erörterungen über Grundphänomene in zwischenmenschlichen Beziehungen (fünftes Kapitel). Den Abschluss, gleichsam das »Herzstück« einer Beziehungsdidaktik, bilden Modelle des Beziehungslernens in Gruppen (sechstes Kapitel).

I. Schule der Vielfalt

» *Wo kämen wir hin,
wenn alle sagten,
wo kämen wir hin,
und niemand ginge,
um einmal zu schauen,
wohin wir kämen,
wenn wir gingen?* «

Kurt Marti

Die Schule als gesellschaftliche Institution erlebte immer wieder Krisen und daraus erfolgende Reformen: die humboldtsche Bildungsinnovation im 19. Jahrhundert, die Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die Suche nach neuen Bildungsinhalten in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, die Emanzipationsbewegungen Mitte der 60er Jahre – und jetzt Versuche der inneren Schulreform und der Schulentwicklung mit dem Ziel größerer Selbstgestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schulen.

Angesichts der umfassenden außerschulischen Veränderungen ist die Schule in eine Identitätskrise geraten. Viele sind verunsichert: Die einen sehen durch Reformvorhaben die Schule in ihrer jetzigen Gestalt gefährdet, und die anderen können die Reformen nicht schnell genug vorantreiben. Erziehungswissenschaftler diskutieren kontrovers über den Erziehungs- und Bildungsauftrag einer modernen Schule –während Praktiker froh sind, wenn sie einigermaßen heil aus dem Schulalltag zwischen Disziplinschwierigkeiten und Gewalttätigkeiten herauskommen.

Allen gemeinsam aber ist die drängende Frage nach dem Sinn und den Aufgaben der Schule (1. Abschnitt) und nach deren Qualität und Effektivität (2. Abschnitt), die von zeitgemäßen Formen des Lehrens und Lernens abhängen (3. Abschnitt).

In einer offenen, pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft werden wir uns in Gegenwart und Zukunft mit vielfältigen Meinungen und verschiedenen Positionen auseinanderzusetzen haben und im fairen Diskurs nach Antworten suchen, die nicht für *alle* gleichermaßen zufriedenstellend ausfallen mögen, aber zumindest für diejenigen hilfreich sind, für die die Schule da ist, nämlich für die Kinder und Jugendlichen. Es wäre bedauerenswert, wenn die Schule der Zukunft nur als ein Durchgangsstadium verstanden werden würde, um Schulabschlüsse zu erreichen. Letztlich hängt es auch von den Lehrerinnen und Lehrern und deren Kompetenzen ab (4. Abschnitt), wohin die Schule geht: in eine Sackgasse oder in Richtungen, die für *alle* offen und begehbar sind und ihnen *eigene* Entwicklungsprozesse ermöglichen.

1. Sinn und Aufgaben

Die Antwort auf die Frage nach dem Sinn und den Aufgaben der Schule in einer *pluralistischen* Gesellschaft lautet, dass sie eine *multifunktionale* Schule sein muss mit *vielfachen Angeboten*: von Formen einer »Unterrichtsschule« bis hin zu Formen einer Schule als »Lebenserfahrungs- und Lernraum«, was prinzipiell in *allen* Formen ganzheitliche Sichtweisen des Lehrens und Lernens einschließt – und nicht die eine zu einer »Kopfschule« und die andere zu einer »Lebensschule« abstempelt.

Das Gemeinsame dieser unterschiedlichen Schulformen besteht darin, dass im Mittelpunkt *das Unterrichten* steht:

- gezielt, geplant, strukturiert
- kurs- bis projektorientiert
- fachunterrichtlich bis fächerübergreifend
- halbtags bis ganztags
- mit oder ohne sozialpädagogische Betreuung

Reine Wissensvermittlung genügt schon lange nicht mehr. Der »Bildungs- und Erziehungsauftrag«, den die öffentliche Schule hat, wird dadurch nicht in Zweifel gezogen, auch wenn derzeit keineswegs Einigkeit darüber herrscht, was Bildung sei, beinhalte und was man unter »Erziehung« verstehe:

- Ist ein Politiker gebildet, der promoviert ist, mit den Größen der Welt Kontakt pflegt und für sein Land Bedeutsames geleistet hat, aber weder die Weltsprache Englisch noch den Umgang mit einem Computer beherrscht?
- Ist eine Sportlerin gebildet, die den Schulabschluss »mittlere Reife« hat, die ganze Welt bereist, die Weltsprache Englisch nach ihrer Schulzeit durch die Praxis gelernt und durch ihre Leistungen viele Menschen beeindruckt hat?
- Ist eine Hausfrau gebildet, die einen Hauptschulabschluss hat, durch den frühen Tod ihres Mannes allein drei Kinder großgezogen hat, deren Lernen vor allem aus Lebenserfahrung besteht und die seit vielen Jahren Kurse der Volkshochschule besucht, um ihr Wissen zu erweitern?

Wer bestimmt und definiert, was Bildung ist? Ich habe Personen aus unterschiedlichen Ebenen der Schule befragt, was sie unter Bildung verstehen, und breit gestreute Antworten bekommen:

- die Fähigkeit, am öffentlichen Leben gestaltend teilnehmen zu können und es auch zu wollen
- die Fähigkeit, sich in Zukunft in der Gesellschaft zurechtzufinden auf der Basis eines solidarischen und demokratischen Umgangs miteinander

- die Aneignung von Wissen in möglichst vielen Bereichen, um das Leben vielfältig gestalten zu können
- die Aneignung von Kulturgütern, die für die einzelne Person und für die Gesellschaft von Bedeutung sind
- die Summe von Wissen und von Verhaltensweisen, über die ein Mensch zur erfolgreichen Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen verfügen muss
- die Vernetzung von Kenntnissen und Verhaltensweisen, die den Menschen befähigen, in seiner Lebenswelt zu bestehen und sie kompetent mitgestalten zu können
- das Zusammenwirken von Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen, die es dem Einzelnen ermöglichen, selbstständig zu sein und gesellschaftliche Belange mitzugestalten

Befragt man Laien, Stimmen aus der Bevölkerung, so verstehen sie unter Bildung vorwiegend berufliche (Aus-)Bildung – und die Schule wird danach bewertet, wie gut sie die Schüler und Schülerinnen auf Berufe vorbereitet. Hohen Stellenwert haben deshalb sprachliche und naturwissenschaftliche Fächer und weniger musisch-künstlerische oder sportliche.

Deutlich wird bei Experten wie Laien, dass Bildung ein *Prozess* ist und dass ein gebildeter Mensch nicht ein fertiger, reifer Mensch ist (wie man früher glaubte), sondern eine Person, die mit ihrem Wissen und Verstehen, mit ihrem Können und ihren Haltungen »auf dem Weg« ist.

Schule versteht sich auch als *lernende Organisation* (Schatz 1996, S. 27 ff.) und sie verändert sich von einer von oben geregelten hin zu einer von unten gestalteten Schule. Die Geschichte der Schule zeigt allerdings, dass sich Veränderungen in den Schulen nicht durch große Reformen vollzogen haben, sondern eher in kleinen Schritten geschahen. Blickt man zurück, so sieht man aus der Entfernung und im Vergleich mit anderen Epochen: »... und sie verändert sich doch!« Das ist ein sehr tröstlicher Gedanke, der manche Diskussion ad absurdum führt oder zumindest relativiert.

Die Veränderungen der Ziele und Inhalte der Schulen richten sich sowohl nach den gesamtgesellschaftlichen Erfordernissen als auch nach den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen (wahrlich ein didaktischer Spagat, der häufig schwer zu vollziehen und auszuhalten ist). Für die öffentliche Schule bedeutet das weiterhin, dass sie in einem permanenten Diskurs über ihre Ziele und Inhalte bleiben und in die Lage versetzt werden muss, auf die gegebenen Bedürfnisse, Notwendigkeiten und Veränderungen *flexibel* zu reagieren.

Dies bedeutet zweifellos einen Abbau der bisher starken hierarchischen und bürokratischen Strukturen mit dem Ziel einer dezentral geführten und (teil-)autonomen Schule. Wenn die »einzige Konstante die Veränderung ist«, dann muss die Schule *strukturell* in die Lage versetzt werden, veränderungsfähig zu sein. Bisher jedenfalls ist das deutsche »Schulschiff« kaum so manövrierfähig, dass es sich auf den Wellen des pädagogischen Weltmeeres behaupten könnte. Die PISA-Ergebnisse zeigen das überdeutlich.

Die derzeitige Krise der Schule ist aus meiner Sicht eben dieser Umwandlungsprozess, der vor allem die Veränderung der *Strukturen* zum Ziel haben muss. Ein zweiter Schritt besteht dann darin, nach Möglichkeiten der Qualität und Effektivität der Schulen zu fragen: Was macht eine »gute« Schule aus?

2. Qualität und Effektivität

»Gute« Schulen zeichnen sich aus:

- nicht durch Konkurrenz, sondern durch *Akzeptanz*
- nicht durch Statik, sondern durch *Dynamik*
- nicht durch Dominanz, sondern durch *Toleranz*
- nicht durch Desinteresse, sondern durch *Engagement*
- nicht durch Lustlosigkeit, sondern durch *Freude*
- nicht durch Passivität, sondern durch *Aktivität*
- nicht durch Leistungsfeindlichkeit, sondern durch *Leistungsbereitschaft*
- nicht durch Ergebnislosigkeit, sondern durch *Ergebnisse*

Mit dieser Feststellung und der *Beschreibung* »guter« Schulen ist es aber nicht getan. Die entscheidende Frage lautet, *wie* denn »gute« Schulen zu erreichen sind. Qualität und Effektivität der einzelnen Schulen hängen davon ab, ob

- sie »Spielräume« haben, sich selbst zu erneuern und zu organisieren; dafür sind *politische Entscheidungen* notwendig, damit aus einer von oben geregelten Schule eine von unten selbst gestaltete werden kann
- die Erneuerungsprozesse in den Schulen von den Betroffenen selbst in Gang gesetzt und gestaltet werden können, und zwar durch kurz-, mittel- oder langfristige Maßnahmen, angefangen von schulinternen Fortbildungen bis hin zu umfassenden Prozessen im Sinne der Organisationsentwicklung
- sich die Schulaufsicht ebenfalls auf Veränderungsprozesse einlässt und sich als ein »Amt für Verwaltung und Beratung« im Sinne eines »Dienstleistungsunternehmens« versteht (das *auch* staatliche Aufsicht ausübt)
- die betroffenen Personen in der Schule zu solch komplexen Prozessen in der Lage sind (Lehrer/innen benötigen entsprechendes Wissen, besonders kommunikative Kompetenzen und vor allem Zeit – vorausgesetzt, dass sie die Veränderungen auch *wollen*)

Meine Vorstellungen guter, qualitativvoller Schulen habe ich in drei große Wünsche gekleidet:

Mein erster Wunsch ist, dass die Schülerinnen und Schüler intensiv gefördert werden und sich nach ihren Möglichkeiten optimal entwickeln können. Elite-, Preisträger-,

Erprobungsschulen und Schulen mit besonderen Initiativen zeigen beeindruckend, dass sich mein erster Wunsch bereits erfüllt hat, allerdings noch lange nicht flächendeckend in der gesamten Bundesrepublik.

Deswegen wünsche ich mir vorwiegend Ganztagschulen, in denen Entzerrung des Lehrens und Rhythmisierung des Lernens stattfinden, in denen Lern- statt Stundenpläne angeboten werden – und angemessene Stoffmengen, die Wiederholungslernen und Nachhaltigkeit ermöglichen. Zeitgemäßer Unterricht besteht aus individuellen Lernstandserhebungen, instruierenden, konstruierenden, interaktiven und »hirngerechten« Lehr- und Lernformen, in denen körperliche und geistige Beweglichkeit, vielfältige Arbeitsweisen und mannigfaltige Lern- und Arbeitsprodukte unter der Leitung von anregenden und ermutigenden Lehrer / innen zu erleben sind.

Mein zweiter Wunsch ist, dass die Lehrenden eine berufsorientierte Ausbildung erhalten, professionell arbeiten können und entsprechend unterstützt werden. Die größte Herausforderung an die Schule insgesamt und an die Lehrerinnen und Lehrer im Besonderen sehe ich in der intellektuellen, emotionalen, sozialen und kulturellen Heterogenität der Kinder und Jugendlichen.

Die Lehrerausbildung ist immer noch zu akademisch und kaum berufsorientiert ausgerichtet. Lehramtsstudierende beklagen sich seit Jahren, wie praxisfern ihr Studium ist. Das Fächerstudium dominiert; Hirn- / Lernforschung, der allgemeinen Didaktik, dem Methodenlernen und psychologischen Themen wird zu wenig Raum gegeben. Die etwa eine Jahr dauernde Referendarausbildung der zweiten Phase (Ferien und Prüfungsphasen abgezogen) reicht bei Weitem nicht aus, Lehrerinnen und Lehrer umfassend auf ihren Beruf vorzubereiten. Vor allem praktische Sequenzen brauchen »Raum und Zeit« zur Verarbeitung und Internalisierung.

Der Lehrberuf ist ein Beziehungsberuf, der neben Fach- und Sachkompetenz vor allem Selbst- und Beziehungskompetenz verlangt. Umfangreiche Befragungen zeigen deutlich, dass die Probleme der Lehrenden weit häufiger in ihrer Persönlichkeit als sachlich-fachlich begründet sind.

Mein dritter Wunsch ist, dass die politisch und administrativ Verantwortlichen für angemessene Strukturen und Rahmenbedingungen in der Schule sorgen. Damit Referendare eine berufsspezifische Ausbildung und Lehrerinnen und Lehrer eine bedürfnisorientierte Fortbildung bekommen, um erfolgreich unterrichten zu können, bedarf es eines erheblichen Veränderungswillens seitens der Politiker und der Schuladministration. Der gute Wille und das hohe tagtägliche pädagogische Engagement vieler Lehrender allein genügen nicht. Es ist unverantwortlich, Lehrerinnen und Lehrer in eine Schulwirklichkeit zu schicken, auf die sie nur fachlich vorbereitet sind.

Wer Deutschland als das führende Bildungsland ausruft, der kann die Schulen und Lehrpersonen nicht im Stich lassen und Veränderungen zum Nulltarif proklamieren. Nötig sind grundsätzliche System- und Strukturveränderungen. Und schließlich: Wenn Schulen qualitativ und effektiv sein sollen, dann brauchen die in ihr Lehrenden und Lernenden Respekt und Würdigung ihrer Arbeit durch die Öffentlichkeit. Wie gut tut da das Buch von Joachim Bauer mit dem ermutigenden Titel »Lob der

Schule« (2007) – und ein Ausspruch, den ich auf einem Plakat entdeckt habe, allen Lehrerinnen und Lehrern zur Ermutigung und Stärkung: »Dass du diese Zeilen lesen kannst, verdankst du deinem Lehrer.«

3. Lernen und Lehren

*Ich habe gehört, ihr wollt nichts lernen.
Daraus entnehme ich: ihr seid Millionäre.
Eure Zukunft ist gesichert – sie liegt
Vor euch im Licht. Eure Eltern
Haben dafür gesorgt, daß eure Füße
An keinen Stein stoßen. Da mußt du
Nichts lernen. So wie du bist,
Kannst du bleiben.*

*Sollte es dann noch Schwierigkeiten geben, da doch die Zeiten
Wie ich gehört habe, unsicher sind
Hast du deine Führer, die dir genau sagen
Was du zu machen hast, damit es euch gut geht.
Sie haben nachgelesen bei denen
Welche die Wahrheiten wissen
Die für alle Zeiten Gültigkeit haben
Und die Rezepte, die immer helfen.*

*Wo so viel für dich sind
Brauchst du keinen Finger zu rühren.
Freilich, wenn es anders wäre
Müßtest du lernen.*

Bertolt Brecht

Der Begriff Lernen hat eine steile Karriere erlebt. »Lernen« ist nicht länger beschränkt auf den Lebensraum Schule. Überall liest man Begriffe wie lebenslanges Lernen, Lernkulturen, Lernwelten, lernende Gesellschaft, lernende Schule, lernende Organisation.

Peter Senge, ein Lehr- und Lernforscher aus den USA, der durch sein Buch »Die fünfte Disziplin« (1996) auch in Deutschland bekannt wurde, nennt fünf bedeutsame Merkmale einer lernenden Organisation:

- Selbstführung/ Persönlichkeitsentwicklung
- mentale Modelle
- gemeinsame Visionen

- Lernen im Team
- systemisches Denken

Von bloßer Wissensvermittlung ist also keine Rede mehr, sondern von Grundqualifikationen, von Kompetenzen, von Einstellungen und Verhaltensweisen und von »systemischer Veränderung durch permanentes Lernen«. Lernhürden sind in diesem Zusammenhang Belehrung, Beharren auf Sachentscheidungen, Angst und mangelnde Vertrauenskultur. Förderlich sind dagegen Offenheit und Vorleben, Entwicklung gemeinsamer mentaler Modelle, lernende Führungskräfte, Ermutigung zum Risiko und zur Fehlertoleranz.

»Echtes Lernen berührt den Kern unserer menschlichen Existenz. Lernen heißt, daß wir uns selbst neu erschaffen. Lernen heißt, daß wir neue Fähigkeiten erwerben, die uns vorher fremd waren. Lernen heißt, daß wir die Welt und unsere Beziehung zu ihr mit anderen Augen wahrnehmen« (S. 24).

Blicke in die Schullandschaft:

1949:

Ich kam mit 62 anderen Jungen (die Mädchen gingen in die Mädchenschule) in die Volksschule: Alle stammten aus dem gleichen Ort, das Welt- und Gottesbild war für alle gleich (Evangelische kannte ich nicht!), ebenso die bisherigen Lebenserfahrungen der Nachkriegszeit. Nur die Personen waren unterschiedlich, aber durch entsprechende disziplinarische Maßnahmen wurden alle in den vorgeschriebenen Bahnen gehalten. Meine Welt ohne Telefon, ohne Fernsehen und Internet; mein Schulweg ohne Litfaßsäulen und Werbeplakate; meine Schulwelt realistisch und fantastisch zugleich, weil die Lehrer mir meinen engen Horizont erweiterten und mir die Welt eröffneten ...

2010:

- Von einer Jahrgangsklasse kann nur noch numerisch gesprochen werden. Heute weist eine 3. oder 4. Grundschulklasse einen Entwicklungsunterschied von drei bis vier Jahren im Lern- und Leistungsstand auf.
- In einer Grundschule einer mittleren Großstadt leben Kinder, die (zusammen mit ihren Eltern) aus über 30 verschiedenen Ländern kommen.
- In einer Berufsschule einer Kleinstadt werden »Schülerinnen und Schüler« im Alter von 16 bis 53 Jahren unterrichtet, in einer Klasse besteht ein Altersunterschied von annähernd 30 Jahren.
- In einer Gesamtschule einer Großstadt gibt es Kinder und Jugendliche mit extrem unterschiedlichen Lebensgeschichten: Einheimische und Kinder von Migrant*innen, Behütete und Verwahrloste, Unbescholtene und Kriminelle, Drogenunerfahrene und Drogensüchtige.