

Der Lehrer in der Schule der Zukunft: Coach oder Pädagoge?

„So wie die bisherige Belehrungsschule mit ihrem lehrerzentrierten Frontalunterricht, ihrer fachbezogenen Stundengebetei und ihren selektionierenden Noten und Zeugnissen zur ausklingenden Industriegesellschaft mit ihren Bedürfnissen nach ‚funktionierenden Rädchen‘ nach Unterordnung, Anpassung und Hierarchie passte, braucht die mobile Informationsgesellschaft des nächsten Jahrtausends die Lernwerkstatt mit dem Lernberater, der als schülerzentriert vorgehender ‚Coach‘ Lernprozesse über akzeptiertes Fehlermachen und Verhaltensentwicklungen über Konfliktbewältigungsstrategien fördert.“¹

„Es handelt sich nicht darum, was man mit dem Computer alles machen kann und was nicht. Respekt, Verständnis und Liebe sind keine Probleme, die mit Technik zu tun haben.“²

Who can, does.

Who cannot, teaches.

Who cannot teach, teaches teachers.

Who cannot teach teachers, mediates everybody else.³

Persönliche Vorbemerkung

Vor mehr als 30 Jahren fing ich nach einem damals viersemestrigen Studium an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in der Grund- und Hauptschule als junger Lehrer an; und zwar ohne Referendariat und mit vollem Stundendeputat. Da ich noch nicht volljährig war, musste mein Vater meine Einstellungs-urkunde unterschreiben. Als der Schulrat einmal in der Schule war und ich einfach so ins Lehrerzimmer hereinkam, herrschte er mich an: „Kannst Du nicht klopfen!?“ , um sich dann belehren lassen zu müssen, dass ich kein Schüler, sondern der junge Kollege sei.

Inzwischen bilde ich seit fast 20 Jahren als (Hochschul-)Lehrer Lehrer aus und arbeite gelegentlich in der Lehrerweiterbildung. Ich habe keinen Zweifel, dass

¹ Struck, Peter: Die Schule der Zukunft: Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt. Darmstadt 1996, S. 181.

² Weizenbaum, Joseph: Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. Frankfurt a.M. 8. Aufl. 1980, S. 352.

³ In Erweiterung eines angeblichen Zitats von John Dewey.

die Ausbildung der Lehramtsstudenten an der Universität Gesamthochschule Kassel in (fast) jeder Beziehung meiner damaligen Ausbildung überlegen ist – aber eben nur in fast jeder Beziehung. Was war besser? Der Reformpädagoge Ernst Meyer, damals der ‚Gruppen-Meyer‘ genannt, hatte uns zwar auch ein gutes gruppenpädagogisches Rüstzeug mitgegeben – was jungen Lehrern heute fehlt –, aber vor allem hatte er uns gelehrt, dass es nicht so sehr auf das methodische Repertoire ankommt, das wir uns sowieso im Laufe der Jahre aneignen würden, sondern auf die innere Einstellung gegenüber uns selbst, unseren Schülern und Kollegen, kurz: auf unsere innere Haltung.

Lehren, so war seine Botschaft, besteht aus einer Folge von improvisatorischen Akten. Lernen ist didaktisch unverfügbar. Oder wie ich heute sagen würde:

„Guter Unterricht ist stets ein kreatives und ein dramatisches Geschehen:

- Situationen, Gegenstände, Themen werden mit Bedeutung versehen, werden persönlich bedeutsam; damit werden sie in einem schöpferischen Akt neu erschaffen. Dies ist das didaktische Arrangement des Lehrers.
- Situationen, Themen, Gegenstände mit Bedeutung zu versehen, schließt unter den Bedingungen von Unterricht stets die Gestaltung einer sozialen Beziehung mit ein; es ist das nie vorhersehbare Drama der Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden, das vom Lehrer inszeniert wird und in dem er gleichzeitig Mithandelnder ist.
- Die didaktische und methodische Kunst des Unterrichtens besteht darin, nicht zu planen, was nur als linearer Prozess steuerbar ist ..., aber auch nicht in Strudeln pseudotherapeutischer Beziehungsarbeit zu versinken ..., sondern inhaltliche Kräftefelder aufzubauen, in denen für Lehrer wie Schüler Ziel-Zug-Lagen entstehen, die es ermöglichen, äußere Aktivitäten und innere Motive als schöpferisches Drama zu inszenieren.“⁴

Persönlich bedeutsames Lernen, Bildung, Respekt, Verständnis und Liebe sind weder pädagogisch noch didaktisch, weder methodisch noch therapeutisch herstellbar oder verfügbar. Wir können uns nur mit größtmöglicher Achtsamkeit innerlich darauf einstellen und äußerlich bereit sein, wenn es sich ereignet, um dann zu versuchen, diesen Prozess empathisch (= einfühlsam) zu begleiten und zu fördern.

Dies alles ‚wusste‘ ich vor 30 Jahren noch nicht oder hätte es wenigstens nicht so ausdrücken können. Bewusst gelernt, erfahren und verstanden habe ich dies erst 20 Jahre später in meiner psychotherapeutischen Ausbildung in Gestalt- und Integrativer Bewegungstherapie. Und dennoch glaube ich, es in gewissem Maße schon damals als junger Lehrer praktiziert zu haben. Denn der reformpädagogische Geist, in dem ich das Glück hatte, ausgebildet und gebil-

⁴ Dauber, Heinrich: Unterricht als schöpferisches und dramatisches Geschehen. In: Bürmann, Jörg/Dauber, Heinrich/Holzapfel, Günther (Hg.): Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1997, S. 121.

det worden zu sein, stammt aus der gleichen humanistischen Tradition im ersten Drittel dieses Jahrhunderts, aus der später auch die humanistischen Therapierichtungen hervorgegangen sind. Diese ganze Tradition, die wir heute mühsam wiederentdecken, war uns durch die Naziherrschaft verloren gegangen – ihre Vertreter wurden ermordet oder in die Emigration gezwungen – und ist uns nach deren Ende in der nachfolgenden restaurativen Gesellschaft der Nachkriegszeit nicht zugänglich gewesen.

Der Gedanke der Nicht-Verfügbarkeit *persönlich bedeutsamen Lernens*, der Nicht-Herstellbarkeit von *Bildung, Respekt, Verständnis* und *Liebe* gilt in ähnlicher Weise für unseren Umgang mit der Zukunft. Auch die Zukunft haben wir nicht in der Hand. Wohl können wir für die Zukunft planen und in Zukunft manches erwarten: das ist, was die romanischen Sprachen *il futuro, le future* nennen. Was uns jedoch persönlich bevorsteht und uns zukommt, wissen wir nicht und können wir nicht kontrollieren: in den romanischen Sprachen heißt dies ‚l’avenir‘ oder ‚l’avenir‘, das was heraufkommt. In unserem persönlichen Leben ist das einzig Beständige, dass nichts so bleibt, wie es war, und das einzig Sichere, dessen wir wirklich gewiss sein können, dass wir sterben werden.

Was braucht die Schule der Zukunft? Soll sich die Schule, sollen sich Lehrer mit Zukunft überhaupt befassen? Mit welcher Haltung können wir den damit verbundenen Herausforderungen begegnen? Und was bedeutet das für die vieldiskutierte ‚Zukunft der Schule‘? Hat dies eine praktische Relevanz für den pädagogischen Alltag, für die erste längere Praxiserfahrung in der Schule, die vor Ihnen liegt? Mit welcher Haltung gehen Sie ins Praktikum?

Auf welchem (bildungs-)politischen Hintergrund muss diese Diskussion geführt werden?

Bildungspolitik hat derzeit in Deutschland bei keiner Partei Konjunktur. Dabei könnte sie – mehr als jeder andere Politikbereich – zur Grundlage einer zukunftsorientierten Politik werden, die mehr Sparsamkeit mit mehr demokratischer Selbstverwaltung und weniger Staat verbindet. Zwei Reizworte beherrschen die öffentliche Diskussion: *Globalisierung* und *Standort Deutschland*. Ihnen zugeordnet sind zwei weitere Stichworte: *Ressourcenknappheit* und *Autonomie*.

Im Klartext bedeutet dies auf allen Ebenen: Um unseren Standard zu halten, müssen wir vermehrte Anstrengungen unternehmen, um den eigenen Vorteil im lokalen und globalen Konkurrenzkampf auf immer höherem Niveau zu sichern und auszubauen. Eine Folge davon ist die allenthalben auftretende Verknappung öffentlicher Ressourcen, die nun ihrerseits dezentral gelöst werden soll

durch eine *autonome Verwaltung des Mangels*. In diesem Muster gefangen wird dann die Frage nach ‚Perspektiven der Bildung‘ oder der ‚Zukunft der Schule‘ auf Ausbildungsfragen, den sog. Qualifikationsbedarf zur Sicherung des ‚Industriestandorts Deutschlands‘, reduziert. Auf unterer Ebene geht es dann um die Sicherung von ‚Bildungsstandorten‘ u.ä. All dies geht aus meiner Sicht an den wirklichen Herausforderungen vorbei.⁵

Die umfassendste und gleichzeitig wichtigste Herausforderung lautet: *Die Lebensweise des industrialisierten Nordens ist in globalem Maßstab aus ökologischen und sozialen Gründen nicht zukunftsfähig – weder im Blick auf die kommenden Generationen noch im Blick auf die zu erwartenden globalen Verteilungskämpfe, die sich in Form von Flüchtlingsströmen schon jetzt in der Gegenwart zeigen. Diese Lebensweise und die damit verbundene bisherige Politik beschränkt und verschlechtert aber auch heute schon die materiellen und psychischen Lebensbedingungen der in der Gegenwart aufwachsenden Kinder und Jugendlichen.*⁶

Angesichts der veränderten ökonomischen Rahmenbedingungen, die eine Folge dieses Konkurrenzkampfes auf allen Ebenen sind und sich in den öffentlichen Haushalten derzeit vor allem als Zwang zum Sparen manifestieren, hat sich auch das grundlegende politische Paradigma verändert. Es geht nicht mehr um ‚Fortschritt durch Wachstum‘, sondern um ‚nachhaltige Entwicklung‘, d.h. um Qualitätsverbesserung bei geringerem Mitteleinsatz; kurz: um Optimierung statt um Maximierung, also darum, *mit weniger mehr zu erreichen*.

Die in der öffentlichen Diskussion immer wieder hergestellte Verbindung von *Ressourcenknappheit* und *Autonomie* kaschiert zunächst nur den hinter den Kulissen laufenden Verteilungskampf, in dem es mehr um Besitzstandswahrungen aller Art als um humane Arbeitsbedingungen und zukunftsfähige Arbeitsprodukte und -inhalte geht.

Autonomie, als persönliche Herausforderung und Chance ernst genommen und ernsthaft praktiziert, macht auch Angst. Angst macht dumm; und es ist immer einfacher, über schlechte Versorgung (durch Papa Staat) zu klagen, als vorhandene Spielräume neu zu gestalten. Autonomie als reine Verwaltungsaus-

⁵ Die Rede von Schlüsselqualifikationen suggeriert, das Tor zur Zukunft lasse sich über einen (oder mehrere) Schlüssel erschließen. Das dabei meist undiskutierte Hintergrundparadigma lautet: Die Zukunft lässt sich aus heutigen Trends ableiten. Diese Voraussagen orientieren sich jedoch nicht an den humanen Potentialen der Selbsterkenntnis, Selbstverwirklichung und Selbsttransformation, sondern an einer Fortschreibung von technologischen Entwicklungen und dazu ‚passenden‘ Formen der Arbeitsorganisation, resp. Qualifikationen. Wie Ivan Illich einmal sagte: „Ich fordere eine Gesellschaft, die den Menschen nicht als Werkzeug betrachtet“. Zit. nach: Illich, Ivan: Ein Plädoyer für die Erforschung der Laienbildung. In: Scheidewege, 17. Jg., 1987/88, S. 311.

⁶ Vgl. Hessisches Schulgesetz § 2 (2). In: Hessisches Kultusministerium (Hg.): Hessisches Schulgesetz. Wiesbaden 1997.

tonomie begriffen und praktiziert, verlagert zumeist nur den Mangel von oben nach unten und erschwert damit die gemeinschaftliche *Gestaltung von autonomen Handlungsräumen*.⁷

„Autonomie“ ist ein erstrebenswertes Ziel, wenn sie mit größeren Mitbestimmungsrechten und Selbstbestimmungsmöglichkeiten für *alle* Beteiligten, und zwar von „unten“ angefangen, verbunden ist: mithin zu mehr Entscheidungsmacht führt.

Die moderne Organisationsentwicklung und Gruppendynamik geht darum davon aus, dass es sinnvoll ist, alle beteiligten Gruppen und Personen an einen Tisch zu holen, bzw. das ganze System in einem Raum zu versammeln, da nur die Mitglieder des Systems selbst über das erforderliche Wissen für den erwünschten Wandel verfügen.

Dabei kann etwas entstehen, was die modernen Organisationsentwickler die Erfahrung *des gemeinsamen Grundes* nennen, wie ich es auf verschiedenen Lehrgängen der Hessischen Lehrerfortbildung erlebt habe.

Auf einem Lehrgang in der Reinhardswaldschule zur ‚Schule der Zukunft‘ machten wir Anfang Oktober 1997 in einer kleinen Gruppe eine kurze Phantasiereise mit einem ‚Fliegenden Teppich‘, um den eigenen Arbeitsplatz in zwei Jahren zu erkunden. So unterschiedlich die Erfahrungen im einzelnen waren, die erhofften Veränderungen bewegten sich alle in eine ähnliche Richtung:

die Räume waren anders gestaltet; sie waren mit vielfältigen Materialien zum Selber-Ausprobieren ausgestattet und offen zugänglich; es gab keine Hektik und keinen Zeitdruck; Aktivitäten konnten zu Ende gebracht werden; überall herrschte eine gelassene, freundliche Atmosphäre; die Schule hatte sich gegenüber Aktivitäten der umliegenden Gemeinde geöffnet; die eigene Rolle als Lehrer war grundlegend verändert: an die Stelle des Unterrichters war die aufmerksame Begleitung selbsttätiger Schüleraktivitäten getreten.

In den Worten eines Kollegen: „In meinem Zimmer gab es ein Kommen und Gehen. Die Schüler waren aktiv und *WIR HATTEN ZEIT*.“

⁷ Neuerdings wird diese alte Einsicht in der psychologischen Fachliteratur als *Selbstwirksamkeitserwartungen* beschrieben. Diese Theorie von Albert Bandura besagt, dass Leistungen wesentlich von den subjektiven Wahrnehmungen der eigenen Fähigkeiten und Ressourcen abhängen, die Denken, Fühlen und Handeln beeinflussen. Vgl. Bandura, Albert: *Self-efficacy. The exercise of control*. NY, 1994; Flammer, August: *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit*. Bern 1990. Inzwischen gibt es auch schon einen Modellversuch und einen *Verbund Selbstwirksamer Schulen* mit dem Ziel, durch erweiterte Arbeitsbereiche, Gestaltungsrechte und -möglichkeiten für Schüler und Lehrer positive Selbstwahrnehmungen aufzubauen. In dem 1974 in Cuernavaca veröffentlichten Manifest ‚Der Preis lebenslanger Erziehung‘ hieß es: „Nach unserer Überzeugung dürfen niemandem die Mittel verwehrt werden, von denen er glaubt, dass er sie braucht, um seine Probleme gemeinsam mit anderen anzugehen und in den Griff zu bekommen ... Wir sind der tiefen Überzeugung, dass alle Menschen, welchen Alters auch immer, das Recht haben, selbst zu entscheiden, was sie lernen wollen, wie, wann und wo.“ In: Dauber, Heinrich/Verne, Etienne (Hg.): *Freiheit zum Lernen, Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung*. Reinbek b.H. 1976, S.15/17.

Auf einer Sitzung der Zentralen Hessischen Fachkonferenz Erziehungswissenschaften in Kassel war vor Jahren eine ganz ähnliche Zukunftsvision entstanden:

Quer durch alle Gruppen wurde von Räumen ‚geträumt‘, deren Türen offen standen; in denen Menschen sich zwanglos treffen konnten; in deren Regalen keine Akten, sondern Bücher und interessante Lernmaterialien standen.

Beide Beispiele zeigen, dass es an unseren pädagogischen Institutionen einen tiefen Wunsch nach Autonomie i.S. von *selbstbestimmten und selbstverfügbaren Zeiten und Räumen* gibt. Dies weist allerdings in eine ganz andere Richtung als die verordnete Beschleunigung in der effizienten Nutzung von Ressourcen, wie sie den Modellen der Organisationsentwicklung in der Wirtschaft abgeschaut sind.

Der Lehrer der Zukunft: Organisationsentwickler und Methoden-Coach oder Humanistischer Pädagoge?

Wie soll der Lehrer der Zukunft aussehen? Soll er gebildet oder nur qualifiziert *ausgebildet* sein? Dies ist keine akademische Spitzfindigkeit in der Begriffswahl. Dahinter verbergen sich m.E. grundlegend unterschiedliche Konzeptionen einer zeitgemäßen Lehrer(aus)bildung.

Die gesellschaftliche Bestimmung der Berufsaufgaben des Lehrers war (und ist) stets zu sehen auf dem Hintergrund des Verhältnisses von Wirtschafts- und Gesellschaftsverfassung zur Verfassung der Schule.

Grob vereinfachend könnte man sagen: Die institutionelle Verfasstheit der Schule und damit die Berufsaufgaben des Lehrers waren stets ein Reflex auf Veränderungen der Wirtschafts- und Gesellschaftsverfassung. Der industriellen Massenproduktion mit ihrer hohen Arbeitsteilung entsprach die schulformbezogene Leistungsdifferenzierung mit einem Lehrer, der sich in erster Linie als Fachlehrer und in zweiter Linie als Laufbahnberater in einer demokratischen Leistungsschule verstand. Den in den letzten Jahren entstandenen neuen Produktionsweisen (‚lean production‘), die sich durch hohe Automatisierung in dezentralen Produktionseinheiten mit sofortiger Fehlerkorrektur auszeichnen, korrespondiert ein dezentralisiertes Bildungswesen: die Stufenschule mit besonderem pädagogischen Profil und weitgehender Selbstverwaltung. In einer solchen binnendifferenzierten Stufenschule ist der Lehrer gefragt als Lernberater, Gruppenorganisator, Vermittler von wissenschaftlichen und technischen Basisqualifikationen, last but not least als Kommunikations- und Interaktions-

trainer: als „Coach“.

Viele Jahrzehnte wurde die Bildungsaufgabe der Schule, zumindest im Bewusstsein einer kritischen Lehrergeneration nach '68, im Gegensatz zur ‚kapitalistischen‘ Wirtschaftsverfassung definiert: Selbstverwirklichung und Autonomie gegen Anpassung und Unselbständigkeit. Seit wenigstens 10 Jahren scheinen sich diese Fronten langsam aufgelöst, ja scheinbar umgekehrt zu haben: Die Wirtschaft fordert kreative, kooperative Persönlichkeiten, während die Schule (und die Hochschule) nach wie vor vor allem rezeptive Wissensproduktion belohnt. Ist die Wirtschaft etwa kreativer, innovativer, partizipatorischer und entwicklungsorientierter als die ‚antiquierte‘ Schule? Ist dieser, der Schule, nur noch ein hoffnungsloser Modernitätsrückstand gegenüber den gesellschaftlichen Entwicklungen zu bescheinigen?

Das Hessische Schulgesetz definiert noch ganz traditionell als Berufsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern: erziehen, unterrichten, beraten und betreuen. (Allein diese Reihenfolge spiegelt eine ganze Schulgeschichte.) Dennoch, so scheint mir, ist ein neues Lehrerbild im Entstehen. In Zukunft sollen Lehrer sich als pädagogische Entwicklungsexperten verstehen, deren Geschäft es ist, auf allen Ebenen mit neuen kreativen Methoden ungenutzte Ressourcen zu mobilisieren.

Der Lehrer und Schulleiter soll als Methoden-Coach befähigt werden, seine Schule als ‚learning organization‘ zu entwickeln.⁸ Aber ist dies der Lehrer, den wir angesichts der großen gesellschaftlichen sozialen und ökologischen Herausforderungen, angesichts der Lernfelder der Zukunft wirklich brauchen?

Bildungsreform sollte sich nicht darin erschöpfen, Schulen unter organisatorischen Gesichtspunkten effektiver zu gestalten, billigere Modelle zur Verteilung von Bildungsressourcen vorzuschlagen, den Lehrern neue, kreativere Unterrichtsmethoden beizubringen, sondern sich auf Fragen einer inhaltlichen Reform konzentrieren und geistige Perspektiven eröffnen im Blick auf die großen Lernfelder der Zukunft: EINE Welt, Ökologie, Frieden, soziale Gerechtigkeit und damit verbunden: die Neubewertung und -verteilung von Arbeit.⁹

EINE Welt: nicht nur globale Märkte, sondern auch neue globale Möglichkeiten sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verständigung über unterschiedliche Traditionen und gemeinsame Werte.

Ökologie: erkennen und praktisch erfahren, dass wir Teil eines größeren Ganzen sind, dass wir uns selbst immer nur ‚in Beziehung zu und Bezug auf‘ verstehen können.

Frieden: die Fähigkeit mit Unterschieden zu leben, heißt vor allem: anzuerkennen, dass unsere Sicht der Welt nur eine von verschiedenen Sichtweisen ist. Wer glaubt, die Welt

⁸ Vgl. z. B. Krichbaum, Gabriele: Coaching für eine Schulleiterin ... und was man damit erreichen kann. In: Praxis Schule 5-10, Heft 5, 1997, S. 19-21.

⁹ Vgl. Dauber, Heinrich: Lernfelder der Zukunft, Perspektiven integrativer humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn 1996.

sei so und müsse so sein, wie sie ihm erscheint, ist ein Fundamentalist, ganz gleich ob er Wissenschaftler, Papst oder Mullah ist.

Soziale Gerechtigkeit: die Bereitschaft zu teilen, heißt vor allem: neue Wege zu beschreiten im Blick auf die Verteilung und – vor allem – gesellschaftliche Bewertung von Arbeit. Eine Gesellschaft, die die einen darin erschöpft, immer mehr zu arbeiten und zu konsumieren und die anderen zwingt, Nischen im täglichen Überlebenskampf zu sichern, hat keine Zukunft.¹⁰

Um sich diesen Fragen zu stellen, brauchen wir Lehrer, die in der kritischen Tradition einer Humanistischen Pädagogik stehen und deren Praxis darin besteht, persönliche Erfahrungen zu würdigen, Sachzusammenhänge als Sinnzusammenhänge zu klären und soziale Beziehungen zu gestalten.

Dabei ist der Lehrer der Zukunft sicherlich mehr als der ‚Organisator von Lernprozessen‘ der 70er und 80er Jahre, dessen Aufgabe darin bestand, sich möglichst bald überflüssig zu machen. Der Lehrer der Zukunft wird selbst als Person sein wichtigstes Medium sein. Wie glaubwürdig er/sie ist, wird wesentlich davon abhängen, wie authentisch er/sie mit diesen Fragen umgeht, wie akzeptierend er/sie sich auf die lebensweltlichen Fragen und Probleme der Schüler und Schülerinnen eingeht und wie kongruent er/sie sich (zu sich selbst) verhält. Der Lehrer/die Lehrerin der Zukunft wird sich in diesem Sinne weniger durch seine *Methodenkompetenz* definieren als durch seine *Haltung* und die daraus erwachsende *Praxis*.

¹⁰ Parallel zu einer offensichtlich unumkehrbaren Abnahme traditioneller Industriearbeitsplätze zugunsten automatisierter Produktionsformen mit einer kleinen Elite von Steuerungsspezialisten und einem gleichfalls begrenzten Angebot an Arbeitsplätzen im Staatssektor entsteht ein bislang eher informell geregelter Bereich als neuer Arbeitsmarkt: Hilfe und Unterstützung in alltäglichen Lebenssituationen, die Bereitstellung selbstorganisierbarer und selbstorganisierter (‚erzieherischer‘) Umwelten – in seiner Doppelpoligkeit und Doppelbödigkeit von kapitalintensiver Professionalisierung einerseits und selbstbestimmter Sicherung des Gemeinwohls andererseits ein zutiefst ambivalenter Prozess. Vgl. z.B. Rifkin, Jeremy: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt a.M. 1997; sowie: Gorz, André/Keane, John: ... und jetzt wohin? Technologie, Ökonomie, Ökologie und die Zukunft der Arbeit. In: Lettre International, 1990, Heft 8, S. 62-69.

Methoden und Praxis in der humanistischen Tradition

Seit den späten Griechen, vor allem aber in der neuzeitlichen Wissenschaft nach Descartes, wird unter Methode ein planvolles, zielgerichtetes Vorgehen verstanden, ein zeitlos gültiges, überall und von jedermann anwendbares, *geregeltes* und darum auch *lehrbares Verfahren*, frei von ‚subjektiven und situationsbedingten Verunreinigungen‘. Seither wird getrennt zwischen Wissenschaft und Methodenlehre, Form und Inhalt, i.w.S. zwischen Ursachen und Zielen, Verstand und Gefühl, Geist und Materie. Viele unserer heutigen ökologischen und sozialen Probleme sind Folgen dieser Abspaltungen. Die Aufhebung dieser Trennungen und Abspaltungen steht im Zentrum einer Humanistischen Pädagogik, besonders in der sog. Gestaltpädagogik.

Humanistische Pädagogik ist in ihrem Kern *integrative* Pädagogik, der es mehr um Kohärenz, um die Stiftung von Sinnzusammenhängen geht und weniger um die effektive Erreichung bestimmter Zwecke. Der Mainstream erziehungswissenschaftlicher Diskussion geht allerdings noch in die andere Richtung.

In der Kommission, die in den letzten Jahren eine Neuordnung der (hessischen) Lehrerbildung ausgearbeitet hat, der sog. Bohnsack-Kommission, deren Vorschläge sich weitgehend mit denen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Neuordnung der Lehrerbildung decken, hatte die Stimme eines Schweizer Kollegen, Fritz Oser, besonderes Gewicht. In einem Grundsatzpapier ‚Kompetenzen für den Lehrerberuf‘ schreibt er:

„Im Mittelpunkt steht komplexes Lehrerhandeln, ... das dazu da ist, dass die Lehrperson jederzeit und auf vielfältigste Weise optimale und differenzielle Bedingungen der Möglichkeit für Lernen bereitstellen kann... Es ist deshalb notwendig, jene Handlungsbestände zu nennen, die bezüglich ... [von 11 (!), Einfügung H.D.] Wissensbereichen notwendigerweise angeeignet werden müssen und die auch einem Gütemaßstab standhalten. Wir nennen diese Handlungsbestände Standards. Dieser Begriff enthält einen minimal notwendigen Beweis, dass die aufgezählten Handlungsformen im Rahmen vieler anderer Handlungsformen und im Kontext komplexer Lehr-Lernsituationen flexibel und meisterlich zur Anwendung gelangen.“

Ich halte wenig von dieser Art von ‚standardisierbaren Handlungsbeständen von Wissensbereichen‘. Ich halte das für eine reine Kopfgeburt, am Schreibtisch ausgedacht und dann in einer Form empirisch quantifizierend verifiziert, in der die wesentlichen, weil so nicht messbaren Dimensionen verloren gehen.

Ich nenne nur zwei Begriffe, die mir persönlich in den Vorbereitungsseminaren für Schulpraktische Studien besonders am Herzen liegen: *Spürfähigkeit i.S. leiblicher Resonanz* als Voraussetzung empathischer Einfühlung und die *Fähigkeit zum inneren Perspektivwechsel* als Voraussetzung dialogischen Leh-

rens und Lernens.

Die folgenden drei Elemente aus Vorbereitungsseminaren für das Blockpraktikum können vielleicht veranschaulichen, was damit gemeint ist:

- a) In Anlehnung an Vorschläge von Jane Nelson, einer Schülerin von Rudolf Dreikurs, werden verschiedene Verhaltensweisen von Kindern beobachtet und auf die ihnen zugrundeliegenden Motive besprochen, im Verständnis der Psychologie Alfred Adlers insbesondere das Motiv, dazuzugehören. Um diese Motive innerlich nachzuvollziehen, werden die eigenen inneren Resonanzen (körperliche und emotionale Empfindungen) gelegentlich durch Nachahmen der (äußeren und damit inneren) Haltung des Schülers erspürt und überprüft. Dies führt in der Regel dazu, in Schülern künftig nicht mehr Träger von festen Persönlichkeitseigenschaften zu sehen, sondern sich der zugrundeliegenden sozialen *Interaktionsmuster* bewusst zu werden.
- b) Regelmäßig wird folgende nicht untypische Situation im Rollenspiel durchgespielt: Am 2. Tag des Praktikums werden die Praktikanten von der Schulleiterin gebeten, gerade mal eben eine erkrankte Kollegin zu vertreten. Sie betreten eine ihnen unbekannte Klasse (gespielt durch die Seminargruppe) und stellen sich vor. Die ersten 20 Sek. werden per Video aufgezeichnet und ausgewertet, nicht zuletzt unter dem Gesichtspunkt, welcher erste Eindruck bei den ‚Schülern‘ entstanden ist.
- c) In einer größeren Einheit werden mit den Studierenden die verschiedenen Perspektiven erarbeitet, die – in der Regel – mit dem Aufwachsen in einer bestimmten Geschwisterkonstellation verbunden sind: als Älteste(r), mittleres Kind, Jüngste(r), Einzelkind. Sobald die damit verbundenen Selbst- und Fremdbilder etwas bewusst geworden sind, wird ein wechselseitiger Rollenwechsel erprobt und werden dabei ‚typische‘ Übertragungsmuster erfahren, die nicht nur im Klassenzimmer wirksam sind, sondern häufig auch die Kooperation im Kollegium unbewusst bestimmen.

Leibliche Resonanz, Spürfähigkeit und *dialogischer Perspektivwechsel* verweisen auf eine ältere, grundlegendere Bedeutung in der Wortgeschichte des Begriffs *Methode* im Griechischen.

Im älteren, wörtlichen Sinn bedeutet *μεθοδος*, Methode, das *Nach-gehen*, die Spurensuche. In diesem Sinn ist Humanistische Pädagogik eher eine *Haltung* als eine Methode im nachsokratischen Sinn. Spurensuche erfordert eine besondere leib-seelisch-geistige Haltung des ‚Hin- und Nach-spürens‘: besonders aufmerksam zu sein für das, was man JETZT und HIER sieht, hört, riecht, schmeckt, spürt, fühlt und denkt; in der Aufmerksamkeitshaltung fokussierend und doch schweifend; auf das kleinste Detail achtend und gleichzeitig weit zurück – und vorausschauend, Anfang und Ende verknüpfend – Spuren suchend, aber auch Spuren hinterlassend.

Kompetenzen, die mit einer solchen Haltung verknüpft sind, können nicht in kurzfristigen Ausbildungsprogrammen antrainiert, sondern nur in langfristigen Bildungsprozessen erworben werden, in deren Mittelpunkt die Veränderung der persönlichen Paradigmen des Lehrerhandelns steht.¹¹

¹¹ Burow, Olaf-Axel: Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch. Paderborn 1993; Heinel, Jürgen: Der König ruht im Klassenzimmer. Gestaltpädagogik zum

In integrativer, humanistischer Perspektive geht es darum, Lehren und Lernen als gemeinsamen, ganzheitlichen Erkenntnis- und Handlungsprozess zu begreifen, wobei lebensgeschichtlich frühere Erfahrungen wie künftige Handlungsperspektiven in die gegenwärtige Situation (,Hier und Jetzt') mit einfließen und dabei körperliche Empfindungen, Gefühle und Gedanken integrativ erlebt und reflektiert werden können.

Dabei gehe ich von zwei einfachen Grundvoraussetzungen aus:

- (1) Alles was wir lernen, hat etwas mit der sozialen Beziehungssituation zu tun, in der wir lernen. Oder ganz einfach: Der Inhalts- und der Beziehungsaspekt von Kommunikation sind untrennbar verbunden.
- (1) Alles was wir lernen, baut auf früheren Lernerfahrungen, kognitiven Strukturen, Motivationen etc. auf und muss diese integrieren. Ganz einfach: Lernen ist nie voraussetzungslos.

Um solches Lernen zu ermöglichen, bedarf es anderer Formen des Lehrens. Um anders zu lehren, bedürfen wir anderer Lehrer. Lehrer, die intellektuell autonom, sensibel für ihre eigene Leiblichkeit und die Realität des Unbewussten sind; Lehrer, die in sozialer und ökologischer Hinsicht einfühlsam und psychisch stabil sind; kurz: ebenso selbstbestimmt wie achtsam sind. Auf diesem Hintergrund zeichnen sich aus meiner Sicht ‚gute‘ Lehrer durch vier Kriterien aus:

- die Kenntnis der eigenen Lerngeschichte¹² und Bildungsbiographie¹³ sowie Offenheit gegenüber neuen (Lern-)Erfahrungen und (insbesondere!) Gefühlen,
- inneren Zugang zu und Interesse an den Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen sowie Respekt vor ihren Gefühlen,¹⁴

Kennenlernen. Frankfurt a.M. 1993; Bürmann, Jörg/Heinel, Jürgen (Hg.): Wege zu verändertem Unterricht – Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit. Bad Heilbrunn 1997; Affeldt, Manfred: Reformorientierte Institutionalisierungsmodelle in der Referendaraus- und Fortbildung, Modell des Lehrertrainings im Hamburger Referendariat. In: Bürmann, Jörg/Dauber, Heinrich/Holzapfel, Günther (Hg.): Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Lehren und Lernen in neuer Sicht. Bad Heilbrunn 1997.

¹² Eine sehr eindrückliche gestaltpädagogische Übung ist z.B., sich selbst in einer Phantasie- reise nochmals als Erstklässler zu begegnen und einen inneren Dialog mit diesem Kind zu Beginn der eigenen Schulkarriere zu führen.

¹³ Insbesondere für Studierende aus sogenannten bildungsfernen Schichten, d.h. Studierenden, die als erste in der Familiengeschichte Abitur gemacht haben, ist von zentraler Bedeutung, zu verstehen, dass ihre Fremdheitserfahrungen und -gefühle gegenüber der Universität und deren Wissenschaft nicht von ihnen selbst schuldhaft verursacht, sondern unvermeidlicher Ausdruck von Entfremdungserfahrungen zwischen sozialen Milieus sind.

¹⁴ Die beste Lektüre, um diesen Respekt zu wecken, sind die Schriften des polnischen Schriftstellers, Arztes und Pädagogen Janusz Korczak, der mit den Kindern und MitarbeiterInnen seines Warschauer Waisenhauses 1942 in den Gaskammern von Treblinka er-

- fortwährende Neugier (nicht nur) gegenüber den eigenen Fächern und die Bereitschaft, sich kritisch mit dem bisher Gelernten auseinanderzusetzen,
- Bereitschaft und Engagement, die sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse im eigenen Rahmen bewusst zu gestalten.

Dabei müssen diese Kriterien in einer Weise aufeinander bezogen werden, die es ermöglicht, inhaltliche Zusammenhänge herzustellen und Selbstbildungsprozesse zu ermöglichen.¹⁵ Das ist oft nicht einfach, da die sich über Jahrzehnte verfestigten sozialen und institutionellen Strukturen in den Schulen wie den Hochschulen ein großes demotivierendes Potential angehäuft haben. Umso dringender sind deshalb auch für Schulen wie Hochschulen neue Perspektiven für eine verstärkte Praxisorientierung der Lehrerbildung.

πραξις, Praxis, bedeutet im Griechischen: die Tätigkeit und Handlungsweise, aber auch die realen, bedeutsamen Verhältnisse, nicht zuletzt die gesellschaftlichen. Praxis ist ganz gewiss nicht das Gegenteil von kritischer Reflexion, wie es gelegentlich in der Diskussion um Praxisphasen oder ein Praxissemester scheint.

In der neueren Philosophiegeschichte hat insbesondere der von Charles S. Peirce begründete Pragmatismus, dessen bedeutendster pädagogischer Vertreter John Dewey war, gezeigt, dass Wahrheit weder mit Erfolg gleichgesetzt werden kann – eine vulgärpragmatische Verkürzung – noch dass die theoretische Begriffsklärung von einer an Handlungsregeln orientierten Praxis abgetrennt werden darf. In pragmatischer Sicht kommt es vielmehr darauf an, sich in der Klärung der Begriffe gemeinsam über Handlungskonsequenzen zu verständigen. Ich kann daher die in der Diskussion gelegentlich vertretene und mir äußerst willkürlich erscheinende Trennung von wissenschaftlichem Wissen, das ‚wahr‘ sein soll, und Handlungswissen, das ‚angemessen‘ (i.S. von erfolgreich) zu sein hat, nicht nachvollziehen. Fatal wird diese Unterscheidung vor allem dann, wenn daraus abgeleitet wird, dass Praxisphasen/Praktika in der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung sich auf forschungsorientierte Reflexionsprozesse zu beschränken hätten, wohingegen die zweite und dritte Phase auf theoretische Zielbestimmungen zugunsten persönlich erworbener Praxiserfahrung verzichten könne.

Im mangelnden Praxisbezug in diesem weiten Sinne liegt zweifellos ein großes Defizit universitärer Lehrerbildung. Die wenigsten Vorlesungen und Seminare, und das gilt nach Berichten von Studierenden für das Kernstudium wie für die Fächer, orientieren sich nicht an kritischen Fragen und Problemen im Blick auf das spätere Berufsfeld, sondern zumeist an den aktuellen Forschungsinteressen der HochschullehrerInnen. (Das ist nicht völlig unverständlich, da deren Presti-

mordet wurde.

¹⁵ Oskar Negt nennt in diesem Zusammenhang fünf Grundkompetenzen: Identitätskompetenz, technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz, historische Kompetenz. Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997.

ge wie das der ganzen Hochschule wesentlich vom Forschungsoutput abhängig gemacht wird.) Nach den ersten intensiven Praxiskontakten sind die Studierenden in der Regel dann sehr motiviert, praxisorientiert weiterzustudieren. Ein Teil von ihnen sucht dann allerdings nach überall methodisch einsetzbaren Handlungsrezepten, auch in Seminaren, die ihnen dann häufig als ‚theoretisch‘ i.S. von irrelevant erscheinen. *Hier zu einer ‚synergetischen Rückkoppelung‘ von Erfahrung der Schulpraxis, deren kritischer Reflexion unter Handlungsge-sichtspunkten, weiterführenden Forschungsfragen und Angeboten der Lehrerweiterbildung zu kommen, stellt m.E. die wichtigste Herausforderung der Reform dar.*¹⁶

Die Reform der Schule wie die der Hochschule ist in allen Phasen der Lehrerbildung so miteinander zu verzahnen, dass LehrerstudentInnen wie LehrerInnen, HochschullehrerInnen wie FachleiterInnen, SchulforscherInnen wie SchulverwaltungsbeamtenInnen Gelegenheit gegeben wird, ihre jeweils unterschiedlichen Perspektiven auszutauschen und voneinander zu lernen. Wie kann dies geschehen?

Sicher nicht so wie in der Geschichte von der Henne und dem Schwein: Eine Henne sagt zu einem Schwein: „Weißt du, wir sollten eigentlich kooperieren. So viele Menschen lieben *ham and eggs*. Sollten wir nicht kooperieren?“ Da sagt das Schwein: „Das ist eine wunderbare Idee.“ Aber dann denkt es noch einmal nach und sagt: „Und was passiert dann eigentlich mit mir?“ „Ja“, sagt das Huhn, „einer geht bei der Kooperation immer drauf.“

Schlussbemerkung

Aus meiner Sicht besteht noch erheblicher Beratungsbedarf über die künftigen Kooperationsstrukturen zwischen Hochschule, Schule, Studienseminaren, Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulverwaltung, die schrittweise erprobt und den jeweiligen Bedingungen vor Ort angepasst sein müssen.

Dabei sind die vorhandenen Spielräume in autonomer Weise so zu gestalten, dass sich die zweifellos vorhandenen Kompetenzen aller Beteiligten bündeln und im Interesse der Schülerinnen und Schüler zu einer Schulreform führen, in der diese frei sind, sich selbst in der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ihres Lebens zu bilden.

Die Kompetenz, solches Lernen bei Schülern zuzulassen und zu fördern, setzt grundlegende Veränderungen in der persönlichen Haltung der LehrerInnen voraus. Mehr denn je gilt: Die Person des Lehrers ist sein wichtigstes Medi-

¹⁶ Solche Rückkoppelungen, in den technischen Bereichen der Hochschule z.T. über Transfer-Zentren organisiert, fehlen bislang im Bereich Hochschule – Schule, Schulforschung – Schulentwicklung fast gänzlich und sind zu entwickeln.

um. Nur aus einer anderen Einstellung zu sich selbst kann auch ein veränderter Umgang mit Schülern und Kollegen erwachsen. Dazu müssen zunächst die Lehrer wieder lernen, selbstbestimmt und selbsttätig zu lernen, achtsamer mit sich selbst umzugehen und sich gegenseitig aufmerksamer wahrzunehmen. Wenn sie sich auf diesen Weg begeben, werden die Schüler „ihnen fröhlich folgen“, wie es zu Beginn des ‚Orbis Pictus‘ von J. A. Comenius heißt, werden sich weder belehrt noch trainiert, weder gecoacht noch behandelt, sondern in ihrer Einzigartigkeit und Unterschiedlichkeit ernstgenommen fühlen und werden ihre eigenen Lernwege entdecken.

Und nochmals: Die wichtigste Bedingung dafür ist frei verfügbare Zeit und frei gestaltbarer Raum. Zeit und Raum sind keine Ressourcen. Sinnvoll erfahrene Lebenszeit und sinnvoll gestalteter Lebensraum kann man weder sparen noch kaufen. Damit verbinde ich einen Wunsch und zwei Vorschläge:

- Ich wünsche Ihnen, dass Sie sich Zeit nehmen, die Veränderungen ihrer eigenen Haltung – vor, während und nach dem Praktikum – behutsam wahrzunehmen und innerlich in einer Weise zu begleiten, die es Ihnen erlaubt, neugierig auf weitere Veränderungen zu bleiben. (Dafür kann ein täglich geführtes Tagebuch sehr hilfreich sein.)
- Ich schlage Ihnen vor, sich eine Stunde Zeit zu nehmen, um in Ihrer Erinnerung die LehrerInnen durchzugehen, die Ihnen wichtig waren. Welche Haltung zeigten sie gegenüber sich selbst und gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern? Welche Szenen und Geschichten fallen Ihnen dazu ein?
- Ich schlage Ihnen weiter vor, Ihre Mentorin/Ihren Mentor zu befragen, wie diese sich selbst als Lehrer sehen, worauf es ihnen in der Beziehung zu den Kindern ankommt.

Bei Angelus Silesius, alias Johannes Scheffler, der von 1624–1677, also mitten im 30jährigen Krieg gelebt hat, findet sich ein gutes Motto für diesen Weg:

„Blüh auf gefrorener Christ, der Mai ist vor der Tür,
Du bleibest ewig tot, blühst du nicht jetzt und hier.“¹⁷

Literatur

Affeldt, Manfred: Reformorientierte Institutionalierungsmodelle in der Referendarausbildung, Modell des Lehrertrainings im Hamburger Referendariat. In: Bürmann, Jörg/ Dauber, Heinrich/Holzapfel, Günther (Hg.): Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Lehren und Lernen in neuer Sicht. Bad Heilbrunn 1997.

Bandura, Albert: Self-efficacy. The exercise of control. NY, 1994.

Bürmann, Jörg/Heinel, Jürgen (Hg.): Wege zu verändertem Unterricht – Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit. Bad Heilbrunn 1997.

Burow, Olaf-Axel: Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch. Pa-

¹⁷ Zitiert nach: Conrady, Karl Otto: Das große deutsche Gedichtbuch, Frankfurt a.M. 1987, S. 130.

- derborn 1993.
- Dauber, Heinrich/Verne, Etienne (Hg.): Freiheit zum Lernen, Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Reinbek b.H. 1976.
- Dauber, Heinrich: Lernfelder der Zukunft. Perspektiven integrativer humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn 1996.
- Dauber, Heinrich: Unterricht als schöpferisches und dramatisches Geschehen. In: Bürmann, Jörg/Dauber, Heinrich/Holzapfel, Günther (Hg.): Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1997, S. 115-129.
- Flammer, August: Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Bern 1990.
- Gorz, André/Keane, John: ... und jetzt wohin? Technologie, Ökonomie, Ökologie und die Zukunft der Arbeit. In: Lettre International, 1990, Heft 8, S. 62-69.
- Heinel, Jürgen: Der König ruht im Klassenzimmer. Gestaltpädagogik zum Kennenlernen. Frankfurt a.M. 1993.
- Illich, Ivan: Ein Plädoyer für die Erforschung der Laienbildung. Scheidewege, 17. Jg., 1987/88, S. 308-329.
- Krichbaum, Gabriele: Coaching für eine Schulleiterin ... und was man damit erreichen kann. In: Praxis Schule 5-10, Heft 5, 1997, S. 19-21.
- Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997.
- Rifkin, Jeremy: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt a.M. 1997.
- Struck, Peter: Die Schule der Zukunft: Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt. Darmstadt 1996.
- Weizenbaum, Joseph: Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. Frankfurt a.M. 8. Aufl. 1980.