

Peter Maier



# Schule - quo vadis?

**Plädoyer für eine  
Pädagogik des Herzens**

# **Schule - quo vadis?**

Plädoyer für eine Pädagogik des Herzens

**Peter Maier**

Fachbuch

Die Gleichwertigkeit weiblicher und männlicher Lehrender und Lernender ist für den Autor selbstverständlich. Deshalb möchte er sie nicht ständig betonen und verzichtet daher auf eine unnötige Textaufblähung - auch, um nicht vom eigentlichen Inhalt des Buches abzulenken. Die jeweils explizite Erwähnung beider Geschlechter hätte das Buch ohne einen größeren Erkenntnisgewinn um mehrere Seiten anschwellen lassen.

Schule - quo vadis?  
Plädoyer für eine Pädagogik des Herzens

Texte: © Copyright Peter Maier 2020

Verlag: Peter Maier

Impressum: Peter Maier, Hochfellenweg 2, 8210 Olching

Druck: epubli - ein Service der neopubli GmbH, Berlin

ISBN:

# Inhaltsverzeichnis

## Danksagung

Mein Dank gilt vor allem meiner „Compagna“ Valeria Groten, die mich in meinem Vorhaben bestärkt hat und mir bei der Entstehung des Buches vielfältig mit ihrem Rat beigestanden ist.

## Vorwort

## Einleitung

## Kapitel 1: Schulreformen – geplatzte Illusionen?

(1) Bildungsreformen: Schule – quo vadis?

(2) Methodenreformen und Digitalisierung: Lehrer – quo vadis?

(3) Strukturreformen: Schüler – quo vadis?

(4) Die Hattie-Studie: Orientierung im bildungspolitischen Dschungel

(5) Zusammenfassung

## Kapitel 2: Zum Lehrer berufen – ein persönlicher Erfahrungsbericht

(1) Warum ich Lehrer wurde

(2) Studium und Afrikareise

(3) Wechselvolle Erfahrungen als junger Lehrer

(4) Ich finde meine Rolle als Lehrer und Initiations-Mentor

(5) Zusammenfassung

## Kapitel 3: Initiation – der Schlüssel zur Pädagogik

(1) Das Fehlen der Initiations-Idee in unserer modernen Gesellschaft

(2) Initiation – die Matrix der Persönlichkeitsentwicklung

(3) Die Initiationkraft muss rechtzeitig kanalisiert werden

(4) Der Initiationsgedanke im Bildungskanon der Bundesländer

(5) Zusammenfassung

## Kapitel 4: Das Lebensrad – Grundlage einer integrativen Pädagogik

- (1) Lineares Denken und zyklisches Denken
- (2) Die Urpsychologie von Lebensrädern
- (3) Die Anwendung des Lebensrades auf die Pädagogik
- (4) Was ist die richtige Pädagogik?
- (5) Zusammenfassung

## Kapitel 5: WalkAway – Jugendliche auf dem Weg zu sich selbst.

- (1) Initiation im Spiegel des Lebensrades
- (2) Wie wird man als Schüler erwachsener?
- (3) Ergreifende WalkAway-Geschichten
- (4) Der WalkAway im Bildungskanon – eine Anfrage
- (5) Zusammenfassung

## Kapitel 6: Auf den Lehrer kommt es an<sup>176</sup>

- (1) Die Königsaufgaben des Lehrers
- (2) Der Lehrer als Magier
- (3) Der Lehrer als Psychologe
- (4) Der Lehrer als Lebensbegleiter
- (5) Zusammenfassung

## Kapitel 7: Vision einer Pädagogik des Herzens – drei Grundprinzipien

- (1) Prinzip 1: Liebe zu den Menschen – Liebe zu den Schülern
- (2) Prinzip 2: Erziehung durch Beziehung
- (3) Prinzip 3: Fördern und maßvoll fordern.
- (4) Verwandlung statt Veränderung: Das menschliche Klassenzimmer
- (5) Zusammenfassung

## Adressen

## Buchhinweise

Zwei Bücher zum Erwachsenwerden

## Autor

## Anmerkungen

# Danksagung

Mein Dank gilt vor allem meiner „Compagna“ Valeria Groten, die mich in meinem Vorhaben bestärkt hat und mir bei der Entstehung des Buches vielfältig mit ihrem Rat beigestanden ist.

Mein Dank geht an David Sedlbauer für Entwurf und Gestaltung des Buchcovers, sowie der Grafiken im Text.

Dank gebührt auch Ludwig Aeckerle, der mir bei der Durchsicht des Manuskripts sehr behilflich war und wesentliche Korrekturarbeiten übernommen hat.

Dank sagen möchte ich den Kolleginnen und Kollegen, die mir sehr authentische Unterrichtssituationen erzählt und einer Veröffentlichung dieser ausdrücklich zugestimmt haben.

Ich danke epubli Berlin für die Möglichkeit, dieses Buch zu veröffentlichen.

# Vorwort

Seit dem Pisa-Schock 2001 ist die Schullandschaft in Deutschland sehr in Bewegung geraten, besonders die gymnasiale. Es gibt viele kritische Stimmen, die dem alten G-9-Gymnasium nachtrauern und den gefühlten oder tatsächlichen Verlust der damit einhergehenden humanistischen Allgemeinbildung beklagen. Viele Eltern jammern zudem darüber, dass ihrer Erfahrung nach im neuen G-8-Turbo-Gymnasium, das in vielen Bundesländern nun die Regel ist, die Freizeit ihrer Kinder viel zu kurz komme. Sie meinen, dass eine fundierte Persönlichkeitsentwicklung während der Pubertät aufgrund der höheren Wochenstundenzahl entweder ganz blockiert oder zumindest merklich behindert würde. In solchen Argumenten mag ein Kern von Wahrheit stecken. Auf jeden Fall kommt die Bildungsdiskussion, die in der Bundesrepublik immer noch Ländersache ist, seither nicht mehr zur Ruhe.

Eine mögliche Kritik an der gegenwärtigen Bildungspolitik im Allgemeinen und an der „richtigen“ Form des Gymnasiums im Besonderen möchte ich bewusst anderen überlassen: etwa den Landeselternverbänden, die in vielen Bundesländern gegenwärtig mit den Kultusministerien um das „passende“ Gymnasium ringen; oder aber Kulturkritikern wie dem österreichischen Philosophen Konrad Paul Liessmann, der in seinem Buch „Geisterstunde – Die Praxis der Unbildung“ leidenschaftlich beißende Kritik an den gegenwärtigen Bildungsreformen übt und den Finger in die Wunde der Bildungspolitik überhaupt legt.<sup>1</sup> Für eine gesellschaftliche Diskussion sind solche Stimmen wie die von Herrn Liessmann sicher nötig, um neue Ideen anzustoßen oder auf Fehlentwicklung hinzuweisen, auch wenn die Kritik da und dort überzogen erscheinen mag.



Bildung und Schulpolitik sind zu einem gesellschaftlichen Megathema geworden, an dem sich viele Gruppen, Verbände und Behörden beteiligen: Bildungspolitiker aller Parteien, Kultusbehörden, Bildungsinstitute, Elternverbände, Kulturkritiker und Soziologen. Fast nie aber kommen die eigentlich Betroffenen selbst zu Wort – die Schüler, um die es doch in erster Linie gehen sollte, und die Lehrer. Diese sind hauptsächlich damit beschäftigt, immer neue Vorgaben von oben in immer kürzeren Zeitabständen umzusetzen, die vielfältigen Erwartungen der Eltern nach erfolgreicher Wissensvermittlung und vor allem nach Erziehung zu erfüllen und sich im Schulalltag mit teilweise großen „Pubertätsklassen“ und bisweilen „wilden Kinderbanden“ zu behaupten und durchzusetzen. Daher meine ich, dass mein Buch einen wichtigen Beitrag zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion leisten und eine Lücke schließen kann. Ich möchte endlich einmal Erfahrungen auch aus der Lehrerperspektive einbringen und Impulse und Anregungen aus Sicht eines praktizierenden Pädagogen geben, die vor allem auf die Schüler, ihre Situation und ihre Probleme ausgerichtet sein wollen.

Um über den Tellerrand des Schulalltags hinausschauen zu können, musste ich immer wieder die gängigen Pfade der Pädagogik verlassen. Ich wollte nicht als Fachidiot versauern oder gar in die Gefahr geraten, in ein Burn-out hineinzuschlittern. Zudem verspürte ich große Lust, auch andere Sichtweisen und neue Perspektiven kennenzulernen. Dazu musste ich zum Teil ganz individuelle, unkonventionelle und eigenwillige Wege beschreiten. Diese haben mich in meiner Tätigkeit als Pädagoge und als Autor sehr beflügelt und mit dazu beigetragen, nun ein Buch über die heutige Schule im Allgemeinen und über meine konkrete Arbeit als Lehrer im Besonderen zu schreiben.

Drei Zusatzausbildungen haben mir dazu verholfen, über Schule, Bildungssystem, Lehren und Lernen besser und vielleicht etwas kompetenter reflektieren zu können. Ich hoffe, dass Sie, lieber Leser, einige interessante Impulse, Anregungen und neue Sichtweisen über die „Schule von heute“ und über gegenwärtige Strömungen in der Bildungsdiskussion erhalten können. Wenn mir dies nur ansatzweise gelingen sollte, sind Sinn und Zweck dieses Buches bereits erfüllt.

Ich wurde bei der Abfassung meines Buches vor allem von zwei Überlegungen geleitet: Bei meiner Zusatzausbildung zum Initiations-Mentor, also zum Begleiter der Jugendlichen bei ihrem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung hin zum Erwachsenwerden, wurde mir bewusst, dass genau bezüglich dieser fundamental wichtigen Thematik ein gesellschaftliches und daher auch bildungspolitisches Defizit besteht. Im Bildungskanon der einzelnen Bundesländer habe ich die Initiation selbst, das Erwachsenwerden unserer Schüler, nirgends explizit thematisiert finden können. Zum anderen ist dieses Buch von der Sorge motiviert, dass in dem ganzen momentanen und beständigen Reformprozess vor allem an den Gymnasien die eigentliche Pädagogik und damit eine adäquate Betreuung und menschliche Begleitung unserer Schüler in ihrem Pubertätsprozess immer mehr auf der Strecke bleibt oder ganz unter die Räder kommt.

Dies darf nie passieren! Die Jugendlichen, ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihr Wohlergehen müssen immer im Zentrum jeder Reform bei Bildung oder Schulstruktur stehen. Deshalb möchte schon der Titel des Buches „Schule – quo vadis?“ den Finger in genau diese Wunde legen. Und daher wurde auch mit Absicht der Untertitel „Plädoyer für eine Pädagogik des Herzens“ gewählt. Der Bildungskanon verfolgt immer zwei Ziele: die Wissensvermittlung und die Persönlichkeitsbildung. Über

das erste Ziel gibt es viele wissenschaftliche Untersuchungen und Diskussionen von Fachleuten. Man glaubt, dieses Ziel steuern und kontrollieren zu können. Vielleicht.

Mein Buch hingegen möchte sich vor allem dem zweiten Ziel, der Persönlichkeitsentwicklung, Charakterbildung und Werteerziehung der Schüler, widmen, weil gerade dieses in der gegenwärtigen aufgeregten Bildungsdiskussion immer mehr ins Hintertreffen zu geraten scheint. Dieses zweite Bildungsziel, das sich mit der Realität von Jugendlichen in der Pubertät beschäftigen will, kann nicht so einfach „gemessen“, überprüft und gesteuert werden. Es ist aber deshalb nicht weniger wichtig als die eigentliche Wissensvermittlung. Und beide Ziele – Wissensvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung – gehören untrennbar zusammen.

Die Slogans „Erziehung durch Beziehung“, „Initiation als Schlüssel der Pädagogik“ und „Auf den Lehrer kommt es an“ sind es wert, näher betrachtet und untersucht zu werden. Das vorliegende Buch stellt sich die Aufgabe, zumindest punktuell einzufangen, worin denn eine „Pädagogik des Herzens“ bestehen könnte, nach der alle Sehnsucht haben, die aber eben nicht künstlich erzeugt oder autoritativ von oben her verordnet werden kann und die wohl in der Praxis von Schule und Unterricht so oft nicht gelebt und erlebt wird. Vielleicht bin ich ein unverbesserlicher Idealist, der auch nach 34 Jahren als Lehrer am Gymnasium noch immer an die Möglichkeit und an die tägliche Realisierung einer solchen „Pädagogik des Herzens“ glaubt – zumindest im Klassenzimmer.

Nach einer Einleitung soll in Kapitel 1 zunächst auf einige Aspekte der aktuellen Bildungsdiskussion eingegangen werden. In Kapitel 2, das autobiographisch ausgerichtet ist, möchte ich meinen persönlichen Werdegang als Lehrer schildern und anhand einiger exemplarisch ausgewählter

Situationen verdeutlichen, worauf es im Unterricht wirklich ankommt.

In Kapitel 3 wird schließlich der Initiations-Gedanke, also der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung unserer Schüler von der Pubertät bis hin zum Erwachsensein, ins Zentrum der Überlegungen gerückt. Denn neben der eigentlichen Wissensvermittlung muss gerade dieses Ziel stets in den Blick genommen werden. Unsere Kinder und Jugendlichen sind keine Lernmaschinen! Die Initiation kann dabei zurecht als „Matrix der Persönlichkeitsentfaltung“ gelten.

In Kapitel 4 wird das sogenannte „Lebensrad“ vorgestellt, das als Grundlage und Modell einer modernen, integrativen Pädagogik dienen kann. In Kapitel 5 wird dieses Modell des Lebensrades dann zuerst auf die Situation der Schüler angewandt. In Kapitel 6 dient es dazu, die Ausbildung der Lehrerpersönlichkeit zu untersuchen und näher zu entfalten. Im letzten Kapitel 7 schließlich habe ich einige Prinzipien dargelegt, die für mich unabdingbar für eine „Pädagogik des Herzens“ sind, um die es in der Schule immer gehen sollte.

Zum Schluss möchte ich noch darauf hinweisen, dass die sieben Kapitel eine systematische Ordnung aufweisen. Im Zentrum des Buches steht Kapitel 4, in dem mit Hilfe des Lebensrades eine integrative Pädagogik entworfen wird. Die drei Kapitel davor korrespondieren dann mit je einem Kapitel danach. Während in Kapitel 1 die reale, gegenwärtige Situation von Schule und Bildungspolitik im Fokus steht, soll in Kapitel 7 gleichsam als Antwort darauf die Vision einer „Pädagogik des Herzens“ entworfen werden. Kapitel 2, in dem es um meinen persönlichen Werdegang als Pädagoge geht, korrespondiert mit Kapitel 6, in dem die Archetypen der Lehrerpersönlichkeit ganz allgemein entfaltet werden. Kapitel 3 schließlich widmet sich ganz grundsätzlich der Initiation – der Persönlichkeitsentfaltung und dem Erwachsenwerden der

Schüler. Darauf nimmt dann wiederum Kapitel 5 Bezug, in dem mit dem exemplarisch vorgestellten und auch für Schulen geeigneten Initiations-Ritual des WalkAway eine reale Möglichkeit beschrieben wird, wie dieser Prozess des Erwachsenwerdens heute ganz konkret und im Rahmen der Schule gestaltet werden kann.

Mir ist bewusst, dass ich in diesem Buch nur einige Anregungen und Impulse geben kann. Diesen Anspruch möchte ich jedoch als mittlerweile „alter Hase der Pädagogik“ durchaus erheben – unverkrampft und bisweilen mit einem Augenzwinkern nach dem Motto: „Leute, nehmt die Bildungspolitik und vor allem unsere Schüler ganz ernst, aber vergesst dabei die Freude nicht! Schule kann doch auch im dritten Jahrtausend Spaß machen!“

Olching, im Herbst 2015

Peter Maier

Die Corona-Krise verhinderte 2020 wochenlang das Unterrichten der Kinder und Jugendlichen in der Schule. Durch die Digitalisierung war Home-Schooling jedoch möglich. Dabei zeigte sich aber, wie enorm wichtig der persönliche Kontakt zwischen den Schülern untereinander und zwischen Schülern und Lehrern für den Lernerfolg ist. Viele Kinder und Jugendliche vermissten ihre Lehrer schmerzlich. Für die Persönlichkeitsentwicklung, die Charakterbildung und die Werteerziehung ist der Lehrer-Schüler-Kontakt auch im dritten Jahrtausend unverzichtbar, da Jugendliche gerade in der Pubertät eben keine digitalisierten Lernroboter sind. Vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie erhalten die in diesem Buch vorgebrachten „Grundprinzipien einer Herzenspädagogik“ daher eine ganz neue, unerwartete Aktualität.

Olching im Frühjahr 2020

Peter Maier

# Einleitung

Wenn ich das Referendariat mit einbeziehe, dann bin ich jetzt, da ich dieses Buch schreibe, seit 34 Jahren ohne Unterbrechung als Lehrer an staatlichen Gymnasien in Bayern tätig. Und wenn man will, könnte man dies so ausdrücken: Seit 34 Jahren bin ich „an der pädagogischen Front“ im Einsatz. Im Rückblick auf diese lange Zeit kann ich sagen: Ich bin noch immer gerne Lehrer und habe die meiste Zeit auch gerne unterrichtet. Das pädagogische Feuer, das man unbedingt braucht, um heute vor großen Klassen bestehen zu können und nicht frustriert zu werden, lodert noch immer in mir.

In Deutschland sind die weiterführenden staatlichen Schulen „Mainstream-Schulen“, da die meisten Eltern ihre Kinder in genau diese Schularten schicken. Ich persönlich halte unser gegenwärtiges Schulsystem trotz der sehr aufgeregten bildungspolitischen und gesellschaftlichen Dauer-Diskussion auch im internationalen Vergleich grundsätzlich für geeignet, den Kindern und Jugendlichen das Wissen zu vermitteln, das sie für die Erfordernisse unserer heutigen Bildungsgesellschaft in einer globalisierten Welt benötigen.

Ich selbst würde mich einerseits als „konservativen Lehrer“ in einem wörtlichen Sinne bezeichnen, der das, was sich beim jahrzehntelangen Unterrichten bewährt hat, erhalten und weitergeben will. Ich bin etwas skeptisch, wenn in immer kürzerer Taktung wieder eine „neue pädagogische Sau“ durchs „Schul-Dorf“ getrieben wird, von der es heißt, sie würde alle Schulprobleme schnell beseitigen oder „die“ Lösung für einen exzellenten Unterricht bringen. Im Rückblick betrachtet gab es aber drei entscheidende Entwicklungen, die mich zwangen, meinen Standpunkt als Lehrer in seinen Grundlagen neu zu überdenken. So

gesehen halte ich mich persönlich auch für einen fortschrittlichen, suchenden und „progressiven Pädagogen“.

Die erste dieser Entwicklungen wurde in mir zu einer Zeit ausgelöst, in der am Gymnasium bildungspolitisch gesehen noch relative Ruhe herrschte. Denn vor 20 Jahren wurde mir in einer Lehrerkonferenz schlagartig bewusst, dass ich motivationslos und krank werden könnte, wenn ich nicht sofort etwas für mich selbst unternehmen und meine Lehrerpersönlichkeit entscheidend weiterentwickeln würde. Und so begann ich 1995 mit der ersten meiner drei Zusatzausbildungen, die sich dann über 15 Jahre hinweg erstreckt haben:

- zum Lehrer für Gruppendynamik nach der Methode der „Themenzentrierten Interaktion“ (TZI) nach Ruth Cohn;
- zum Supervisor an der Katholischen Stiftungsfachhochschule München, einem Institut, das nach dem Standard der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSV) ausbildet;
- und zum Initiations-Mentor in der Tradition der nordamerikanischen „School of Lost Borders“.<sup>2</sup>

Diese drei Weiterbildungen haben mich ziemlich verändert – als Mensch und als Lehrerpersönlichkeit. Ja, sie haben mir erst die Augen dafür geöffnet, was in der Schule und beim Unterrichten möglich und für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler nötig ist. Dafür bin ich auch aus heutiger Sicht noch sehr dankbar. Denn dadurch wurde mein Unterricht viel lebendiger, meine Beziehung zu den Schülern intensiver und, davon bin ich überzeugt, meine Effektivität als Lehrer größer.

Und dann platzte 2001 mit dem sogenannten Pisa-Schock eine bildungspolitische Bombe in das herkömmliche, etwas behagliche und betuliche deutsche Schulsystem, die alles



veränderte. Danach war nichts mehr, wie es einmal war. Dies war die zweite wesentliche Entwicklung, die ich als Lehrer erlebte und die diesmal von außen kam. Dazu hieß es unter der Überschrift „Der heilsame Schock“ in ZEIT ONLINE vom 2. Dezember 2011:

„Vor zehn Jahren, am 4. Dezember 2001, schockte die erste Pisa-Studie die deutsche Öffentlichkeit. Denn die Leistungen unserer Schüler im Lesen, in der Mathematik und den Naturwissenschaften erwiesen sich im internationalen Vergleich als unterdurchschnittlich. Noch schlimmer: Jeder vierte 15-Jährige konnte nicht richtig lesen und schreiben.“<sup>3</sup>

Die Folge dieser Pisa-Studie, die das deutsche Bildungssystem im Allgemeinen und das Gymnasium im Besonderen eher schlecht wegkommen ließ, war, dass mehrere westliche Bundesländer bald darauf und überstürzt das verkürzte, achtjährige Gymnasium einführten, das in den ostdeutschen Ländern bereits die Regel war. Ein entscheidendes Argument zur Verkürzung der Schulzeit bei einer gleichzeitigen Beibehaltung des Abiturniveaus war auch der Druck aus der Wirtschaft. Deutsche Uni-Absolventen sollten in Zukunft, so wie in vielen Vergleichsländern, schon früher, das heißt schon Anfang zwanzig, für den Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen können.

Infolge dieser Reformen wurden in den einzelnen Bundesländern zudem moderne Unterrichtsmethoden eingeführt, eine neue, vergleichende Aufgabekultur entwickelt und neue Leitungs- und Führungsmodelle erprobt, so wie sie in Unternehmen üblich sind. Diese gymnasialen Reformen wurden aufgrund des Pisa-Schocks in vielen Bundesländern in der Regel von oben her, das heißt von den zuständigen Kultusministerien, durchgesetzt. Deutschland sollte als Bildungsland, als Land der Ingenieure, der Hochleistungstechnologie und einer modernen Dienstleistungsgesellschaft, fit gemacht werden

für eine globalisierte Welt im dritten Jahrtausend. So wurde etwa in Bayern 2003 von der damaligen Landesregierung ganz unerwartet und überstürzt das verkürzte G-8-Gymnasium beschlossen und das bisherige Kurssystem mit Grund- und Leistungskursen aufgelöst.

Diese schnellen Reformen von oben vor allem in den westlichen Bundesländern brachten natürlich große Unruhe bei Lehrern und Schülern, sowie bei großen Teilen der Elternschaft mit sich. Im Stadtstaat Hamburg zerbrach an der Gymnasial-Reform die Landesregierung einer Koalition aus CDU und Alternativer Liste, in Baden-Württemberg, Hessen und Niedersachsen wurde das alte G-9-Gymnasium wahlweise wieder eingeführt. Auch das Bayerische Kultusministerium kommt seither nicht mehr ganz zur Ruhe und ringt noch immer um geeignete Nachbesserungen im G-8-Gymnasium.

Die dritte Entwicklung, mit der ich mich als Lehrer auseinandersetzen musste und muss, würde ich als die „digitale Revolution“ bezeichnen, die natürlich auch vor den Schulen nicht halt machen kann und darf. Sie verändert den Schulalltag im Allgemeinen und die Mediennutzung und die damit zusammenhängenden Unterrichtsmethoden im Besonderen permanent mit hoher Geschwindigkeit. Diese Revolution setzte fast zeitgleich mit dem Pisa-Schock ein. Als Beispiele können dazu unter anderem der vermehrte Internet-Einsatz im Unterricht oder die Möglichkeit eines „Internet-Portals“ für die Lehrerkommunikation angeführt werden. Natürlich müssen sich auch wir „alten“ Lehrer diesen digitalen und medialen Herausforderungen stellen. Als ein sehr deutliches Symbol für diese fundamentalen Veränderungen könnten die interaktiven Tafeln, „Whiteboards“ genannt, gelten, die die bisherigen, seit Jahrhunderten bewährten Kreidetafeln ein für alle Mal ablösen.

Dennoch scheint mir in dem ganzen „Hype“ aus gesellschaftlicher Dauerdiskussion um die richtige Struktur des Gymnasiums, neuer technokratischer Schulverwaltungs-Reformen, sowie der durch die digitale Revolution verursachte permanente Veränderungsprozess in den Kommunikationsmitteln, Medien und Unterrichtsmethoden das Entscheidende von Schule und Unterricht immer mehr in den Hintergrund zu geraten: eine Pädagogik des Herzens, die diesen Namen auch verdient.

Ich trauere dem „alten Gymnasium“, das bis zum Hereinbrechen des Pisa-Schocks 2001 in westlichen Bundesländern existierte, nicht nach. Ich selbst habe mich ja schon zu einer Zeit, als noch alles beim Alten zu bleiben schien, durch meine langjährigen Fortbildungen auf den Weg zur Entwicklung meiner eigenen Lehrerpersönlichkeit gemacht. Dennoch beschleicht mich jetzt immer mehr der Verdacht, dass oftmals von oben her verordnete Strukturreformen und eine permanente technisch-digitale Veränderung schon als „die“ eigentliche Schulentwicklung selbst angesehen wird – eine große Illusion, wie ich meine! Ja, man kann für viel Geld immer neue Informatikräume einrichten und diese mit der jeweils modernsten Generation von Computern bestücken, man kann DVDs auf interaktiven Tafeln abspielen oder You-Tube-Filme sofort ins Klassenzimmer holen. Dies ist toll und dies ist sofort messbar. Auch eine veränderte Schulleitungs-Struktur – ob notwendig und sinnvoll oder nicht –, ist sofort „sichtbar“. Aber ist dies alles wirklich „das“ entscheidende Moment für einen lebendigen und substanziellen Unterricht? Und werden die Ansprüche an eine moderne Pädagogik schon dadurch erfüllt, dass vor jedem Schüler ein Computer steht und sich in jedem Klassenzimmer nun ein interaktives Whiteboard befindet?

Ich glaube vielmehr, dass die eigentliche Pädagogik, die natürlich nicht so leicht sichtbar und messbar gemacht

werden kann, immer mehr in den Hintergrund gerät. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie überflüssig geworden wäre. Denn Jugendliche können in der Regel nur dann gut arbeiten und ordentliche Leistungen erzielen, wenn sie in einer fruchtbaren und lebendigen Beziehung zum jeweiligen Lehrer stehen. Der Slogan „Erziehung durch Beziehung“ hat seine Gültigkeit keineswegs verloren. Im Gegenteil, er ist aktueller denn je. Wenn dieser Grundsatz im großen Getöse der neuesten Medienentwicklung und im von Kritikern so bezeichneten „Schulreformwahn“, den der Pisa-Schock ausgelöst hat, übersehen wird, läuft etwas total schief an der Schule – vor allem am Gymnasium. Hier liegt im Moment viel im Argen und hier muss gegengesteuert werden.

Besonders das Gymnasium, in das Schüler als Kinder eintreten und das sie acht oder neun Jahre später als bereits Volljährige wieder verlassen, muss immer zwei grundlegende Hauptziele im Auge haben: die fachliche Bildung und die Persönlichkeitsentwicklung, die Hochschulreife und die Charakterbildung, die geistige, wissenschaftliche Herausforderung und die Vermittlung von emotionalen und sozialen Kompetenzen gleichermaßen. Gerade diese zweite Ebene von Persönlichkeitsentwicklung zur Selbständigkeit und Selbstverantwortung, von Charakterbildung und Impulsen zum Erwachsenwerden ist angesichts des digitalen und technokratischen Reformdrucks, sowie der gesellschaftlichen Dauerdiskussion um die richtige Schulstruktur vollkommen in den Hintergrund geraten. Ich möchte diese heute kaum mehr beachtete Ebene mit dem Begriff „Pädagogik des Herzens“ umschreiben.

Eine Herzens-Pädagogik lässt sich aber auch mit einer Schar von externen Evaluatoren, die ein Gymnasium auf Herz und Nieren prüfen wollen, nur ansatzweise oder gar nicht erfassen. Auch vom grünen Tisch einer Kultusbehörde aus kann diese Ebene, zu der vor allem die Beziehung

zwischen Lehrer und Schülern gehört, schwerlich erreicht werden. Meine drei Zusatzausbildungen, die alle die pädagogische Praxis im Klassenzimmer selbst im Blick hatten, haben mir aber genau für diese zweite, eher nicht messbare Ebene den Blick geschärft. Wenn diese im Alltag von Unterricht und Schule jedoch fehlt, geht das Herz der pädagogischen Arbeit verloren. Folgenden Fragen möchte ich daher in diesem Buch besonders nachgehen:

- Was brauchen Jugendliche, besonders Jungen, wirklich, um ihre Persönlichkeit gut entfalten und zugleich ordentliche Lernerfolge erzielen zu können?
- Wie können unsere Schüler von uns Lehrern in der bisweilen schwierigen Zeit ihrer Pubertät adäquat begleitet und zum Erwachsenwerden hingeführt werden? Denn wenn sie mit dem Abitur die Schule verlassen, sind sie volljährig und damit rechtlich gesehene Erwachsene.
- Wie kann eine Schulart wie das Gymnasium den Spagat bewältigen, sich den immer neuesten medialen und strukturellen Entwicklungen zu öffnen, um die geforderte Wissensvermittlung zu bewerkstelligen, und zugleich dem Anspruch gerecht werden, weiterhin ein Ort der Menschlichkeit, sowie der Persönlichkeits-, Charakter- und Wertebildung für die Schüler zu bleiben?
- Wie kann ich mich als einzelner Lehrer in der ganzen Umbruchssituation und in dem heutigen „Hochgeschwindigkeits-Schulalltag“ behaupten und zugleich meinen Schülern Orientierung geben und ihnen Vorbild sein? Wie kann ich also in meinem Unterricht eine gelassene Atmosphäre schaffen und eine „Pädagogik des Herzens“ verwirklichen?

Diese Fragen sollen in den nachfolgenden Kapiteln näher entfaltet, diskutiert und schließlich beantwortet werden. Es sollen zudem neue und konstruktive Wege gleichsam als notwendiges Korrektiv zur gegenwärtigen aufgeregten Bildungs- und Schulentwicklung aufgezeigt werden. Damit dies möglich wird, sollen im ersten Kapitel zunächst plakativ und griffig einige wesentliche Phänomene beschrieben werden, mit denen sich Schule, Schüler, Lehrer und Schulleitungen gegenwärtig auseinandersetzen müssen.

# **Kapitel 1: Schulreformen - geplatzte Illusionen?**

Wie in Vorwort und Einleitung bereits erwähnt, löste der Pisa-Schock 2001 bei den Bildungsverantwortlichen zuerst Entsetzen und dann eine große und bisweilen überstürzte Reformtätigkeit aus, die fast ausschließlich von oben verordnet wurde. Eine gute und fundierte Reform braucht aber in der Regel Zeit, alle Betroffenen müssten zu Wort kommen dürfen und in ihren Ansprüchen, Bedürfnissen und Erfahrungen ernst genommen werden: die Schüler, ihre Eltern, die Lehrer, die Schulleiter, die Sachaufwandsträger. Kein Wunder, dass Kritik von Elternverbänden danach nicht ausblieb und sogar Landtagswahlen nicht zuletzt aufgrund der Bildungspolitik gewonnen oder verloren wurden. Der Einfluss von Wirtschaftsverbänden hat bei der Einführung des verkürzten G-8-Gymnasiums in vielen westlichen Bundesländern sicher eine wichtige Rolle gespielt. Schließlich sollte Deutschland im internationalen Vergleich auch zukünftig bestehen können. Ich denke, Reformen im Schulbereich waren und sind unbedingt nötig. Wenn der Wirtschafts- und Bildungsstandort Deutschland weiterhin im internationalen Vergleich konkurrenzfähig bleiben soll, dann dürfen wesentliche Reformen natürlich auch nicht vor den Schulen halt machen. Mein Eindruck als Betroffener dieser notwendigen Entwicklung ist jedoch, dass hier ein fundamentaler Irrtum begangen wurde und immer noch wird. Ich möchte dies einmal bewusst provozierend und plakativ so ausdrücken: Schüler sind keine Roboter oder Lernmaschinen, sie sind Menschen in der Pubertät - also genau in der Phase, die zu einem eigenständigen und selbstverantwortlichen Leben führen soll. In der Schule darf es daher nicht nur um bloße Wissens- und Kompetenzvermittlung gehen, obwohl diese

äußerst wichtig sind. Gerade in der Pubertät sind die Jugendlichen in einer fundamentalen Entwicklungs- und Umbruchssituation, sie sollen zudem soziale Fähigkeiten einüben und ein eigenes Wertesystem ausbilden können. Dazu braucht es aber Zeit und Muße.

Wenn Jugendliche durch eine hohe Wochenstundenzahl wie am G-8-Gymnasium und durch eine hohe Frequenz von Prüfungen zu sehr unter Druck gesetzt werden, haben sie zu wenig Zeit, sich zu entfalten, nachzudenken und ihren sonstigen Neigungen nachzugehen. Schüler brauchen genügend Freizeit, damit sie den Stoff verdauen können und sich das Gelernte in ihnen setzen kann. Außerdem müssen sie Anregungen für ihre Persönlichkeitsentwicklung aufnehmen und integrieren können. Daher ist es kein Wunder, dass sich nach fast 15 Jahren Reformtätigkeit der Kultusbehörden immer mehr Gegenstimmen erheben, die den tatsächlichen oder nur vermeintlichen Untergang des herkömmlichen Gymnasiums beklagen und auch nicht mit beißender Kritik sparen. Der Nachteil an diesen Stimmen ist jedoch, dass sie meist von außerhalb des Schulsystems kommen. Was ist mit den Betroffenen selbst - mit den Schülern und den Lehrern? Gerade die Erfahrungen der Lehrer sind jetzt in der öffentlichen Debatte gefragt.

Dieses Buch möchte genau hier ansetzen: Ich möchte Impulse und Anregungen zu Schule und Unterricht aus der Sicht eines erfahrenen Pädagogen geben, die ich in der momentanen, heiß gelaufenen Bildungsdiskussion ziemlich vermisse. Um dies bewerkstelligen zu können, wird in diesem ersten Kapitel zunächst auf wesentliche Punkte der gegenwärtigen Bildungsdiskussion eingegangen und es sollen einige ernst zu nehmende Kritiker zu Wort kommen.



# **(1) Bildungsreformen: Schule - quo vadis?**

Der österreichische Philosoph und Kulturkritiker Konrad Paul Liessmann hat mit seinem Buch „Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift“<sup>4</sup> viel Aufsehen erregt. Er wendet sich leidenschaftlich und in sehr plakativer und zum Teil sarkastischer Weise gegen den durch den Pisa-Schock ausgelösten und von ihm so betrachteten „Bildungsreform-Wahn“. Schon der Text auf dem Bucheinband lässt erahnen, wohin seine Kritik zielt: „Niemand weiß mehr, was Bildung bedeutet, aber alle fordern ihre Reform. Ein regelrechter Markt hat sich etabliert, auf dem Bildungsforscher und -experten, Agenturen, Testinstitute, Lobbys und nicht zuletzt Bildungspolitiker aller Fraktionen ihr Wesen und Unwesen treiben.“<sup>5</sup>

## **Kritische Thesen zur Bildungsreform**

Nachfolgend sollen einige seiner Gedanken in Form von zehn kritischen Thesen an der gegenwärtigen Bildungspolitik wiedergegeben werden:<sup>6</sup>

### **1. These**

Öffentliche Schulen sind heute zu Laboratorien von Bildungsforschern und Erziehungswissenschaftlern mutiert. Sie entwerfen eine „schöne neue Schulwelt“ über die Köpfe von Lehrern und Schülern hinweg. Zusätzlich werden viele ungelöste gesellschaftliche und soziale Probleme auf die Schulen abgewälzt, was zu deren völligen Überforderung führt. (vgl. S. 23).

„Der Gedanke, dass Schulen auch Schutzräume darstellen können, die sich bewusst auf wesentliche Fragen konzentrieren und sich gegenüber den Zumutungen einer

hysterisierenden Öffentlichkeit auch abschotten können, ist uns sehr, sehr fremd geworden.“ (S. 24).

## **2. These**

Der vergleichende Pisa-Test, der ja vorgibt, den Bildungsstand eines Landes „objektiv“ ermitteln zu können, wird von immer mehr Experten als zu fehlerhaft kritisiert. Dennoch halten bisher alle Länder und die Verantwortlichen in den Kultusbehörden daran fest wie an einem Evangelium. „Pisa misst also in erster Linie den Glauben von Bildungspolitikern und Bildungsjournalisten an fragwürdige Statistiken. Pisa ist längst zu einer säkularen Religion geworden, die nur mehr Rechtgläubige und Ketzer kennt.“ (S. 13).

Die angeblichen „Bildungskatastrophen“, von denen in den Medien immer wieder reißerisch berichtet wird, werden durch Pisa erst künstlich erzeugt, um danach die Notwendigkeit von Reformen fordern zu können. Dahinter stecken aber Interessen, die mit der eigentlichen Bildung gar nichts zu tun haben: nur wettbewerbsorientierte Wirtschaftskreise; die empirische Bildungsforschung, die ja gerade durch permanente Reformen erst an Bedeutung gewinnt; die Sehnsucht von Bildungspolitikern nach Ranglisten im Bildungsvergleich, in denen sie dann nach Spitzenplätzen gieren können (vgl. S. 17).

## **3. These**

Eine wesentliche Schuld an der überall empfundenen „Bildungspanik“ hat die empirische Bildungsforschung selbst. Denn an ihren angeblichen Fähigkeiten, objektive und substantielle Aussagen über den Bildungsstand eines Landes machen zu können, wird bereitwillig und naiv geglaubt. Auf deren Testergebnisse wird dann mit hektischen Aktivitäten von Seiten der Bildungspolitik reagiert – etwa dass die Fachlehrpläne zum x-ten Male „entrümpelt“ werden. „In Summe ergibt sich das Bild eines

haltlosen Aktivismus, der eine überbordende, kontrollierende, evaluierende, steuernde und anlassbezogene Bürokratie schafft, die Bildungsprozesse in der Regel eher sabotieren denn befördern.“ (S. 19).

Der Bildungsbereich ist zu einem internationalen Kampfplatz mutiert. Dabei gibt die OECD<sup>7</sup> den Takt an, nach dem sich dann die Bildungspolitiker der Länder bereitwillig richten: „Hier geht es um wirtschaftsnahe Ausbildung, um Schulung zur Anpassungsfähigkeit, um internationale Vergleichbarkeit, um ein effizientes Verhältnis zwischen Ausgaben und Ergebnissen, und es geht immer noch um die leidige Akademikerquote...“ (S. 19 f.)

Bei den Pisa-Vergleichstests handelt es sich nur um ein großangelegtes Täuschungsmanöver, das für die Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft nicht viel bringt, sondern höchstens die diffuse Sehnsucht befriedigen kann, in einer OECD-Statistik ein paar Plätze gut gemacht zu haben. (vgl. S. 21).

#### **4. These**

Bei dem heutigen pädagogischen Ansatz ist nicht mehr das Wissen als solches, sondern nur noch die Anwendungskompetenz von Wissen wichtig. Dies ist aber ein fundamentaler Irrtum: „Pisa verstärkt dabei jene verhängnisvollen Tendenzen in der Didaktik, die zwischen Fähigkeiten und Kenntnissen nicht mehr unterscheiden und am Ende eines Lernprozesses immer eine Kompetenz zur Lösung einer lebensweltlich orientierten Aufgabe sehen wollen.“ (S. 14 f.).

Das „... zu glauben, dass diese Problemlösungskompetenzen unabhängig von Wissen erworben werden können, ist aber ebenso ein Irrtum wie die Annahme, dass auf ein Wissen, das nicht zu einer unmittelbaren Handlungsorientierung führt, immer und überall verzichtet werden könne.“ (S. 15).

## **5. These**

Die Schlagworte aktueller Bildungspolitik wie etwa „Kompetenzorientierung“ oder „Wettbewerbsvorteil“ signalisieren einen gravierenden Bruch mit den Idealen klassischer Bildungskonzeptionen, die das Wissen selbst noch hochschätzten. Die Atmosphäre und der Geist an den Stätten der Bildung haben sich entscheidend verändert. (S. 28).

Bildung wird heute nur noch unter dem Gesichtspunkt der unmittelbaren Verwertbarkeit gesehen. Eine Hingabe an die Bildung als Wert an sich geht immer mehr verloren. „Kein Wunder, dass sich gerade im Bereich der Bildung die Entrümpler, Kürzer, Entsorger, Ballastabwerfer nur so tummeln. In der Katastrophen-, Test- und Dauerreformrhetorik zeigt sich die Praxis der Unbildung in ihrer hysterisierten Gestalt.“ (S. 28).

Bildungseinrichtungen wie Schulen brauchen daher weniger statt immer mehr Reformen, sie benötigen „... Entschleunigung, nicht Hektik, Besonnenheit, nicht Tempo, Stabilität, nicht permanenten Wandel, Sicherheit, nicht medialen und politischen Dauerbeschuss.“ (S. 29).

## **6. These**

„Kompetenzorientierung“ lautet heute das Zauberwort in der Bildungspolitik, das alles Bisherige hinfällig werden lässt. An Stelle von totem Wissen sollen nun nur noch brauchbare Fähigkeiten erworben und nichts Unnützes mehr gelernt werden. So soll der kompetent gewordene Mensch der Zukunft entstehen, der sich in jeder Situation die wichtigsten Informationen beschaffen und angemessene Entscheidungen treffen kann. „Der Nimbus internationaler Tests wie Pisa rührt auch daher, dass damit Kompetenzen angeblich genau vermessen und deshalb auch verglichen werden können.“ (vgl. S. 45 und S. 46).

Das derzeit überall gerühmte „Kompetenzkonzept“ wurde ursprünglich in der Wirtschaft entwickelt und dann auf die Pädagogik übertragen. Man spricht etwa von Selbstkompetenz, Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Handlungskompetenz und Systemkompetenz. (vgl. S. 46).

Der Kompetenzbegriff hat sich mittlerweile zu „dem“ Universalbegriff in der Bildungspolitik schlechthin entwickelt, der alles andere – auch Schlüsselqualifikationen und Sachkenntnis – in sich aufnimmt. Wohin diese Entwicklung gehen kann, zeigt zum Beispiel der umstrittene Entwurf „Lehrplan 21“ in der Schweiz, der 4000 (!) Kompetenzen aufweisen kann. (vgl. S. 49).

## **7. These**

Diese Umstellung von Bildung und Fachwissen auf nur noch Kompetenzen ist „eine Praxis der Unbildung, die vor gar nichts mehr zurückschreckt.“ (S. 51). Denn dieses Kompetenz-Konzept erwies sich in der Praxis als verheerend, nachdem es „... in die Hände von Fachdidaktikern, empirischen Bildungsforschern, Schulreformern und ministeriellen Bürokraten gelangt...“ war. (S. 47).

Mit der ausschließlichen Kompetenzorientierung wurden nämlich gleich zwei Gesichtspunkte mit festgelegt: Alle Kompetenzen müssen ausschließlich dem Lösen von Problemen dienen; und alles Problemlösen muss erfolgreich umgesetzt, genutzt und auf konkrete Situationen angewandt werden können. Die Folge: Alles, was in der Schule in Zukunft gelernt wird, muss anwendungsorientiert und mit dem Nachweis der Nützlichkeit versehen sein. (vgl. S. 47 f.).

Wir sind heute zu feige geworden, in geistigen Inhalten einen Wert an sich zu sehen – jenseits aller aktuellen Bedürfnisse. Das eigentliche Wissen wird aus den Lehrplänen geworfen. Dafür vermitteln und testen wird

dann (inhalts)leere Kompetenzen, die wir für besonders praxis- und lebensnah halten – die Praxis der Unbildung in ihrer hypertrophen Gestalt. Der reinen Kompetenz-Ideologie wird alles andere geopfert. (vgl. S. 56 f. und S. 59).

### **8. These**

Die Entwicklung ist schon so weit gediehen, dass konstatiert werden muss: „Uns fehlt mittlerweile jede Vorstellung davon, dass es geistige Inhalte geben könnte, die Wert und Interesse in und für sich selber haben und deshalb der entscheidende Stoff, die entscheidende Nahrung für die Entwicklung eines jungen Menschen sein müssen. Wissen heute ist ergebnisorientiert und anlassbezogen, es soll sich entweder an den Bedürfnissen der jungen Menschen, an den Wünschen der Arbeitgeber oder an den Herausforderungen der Zukunft, die niemand kennt, orientieren.“ (S. 56)

Dagegen muss gefordert werden, dass wieder offen über den Bildungskanon debattiert wird. Es sollte eine Lust auch an einer zweckfreien Betätigung des Geistes geben, denn nur so kann wieder Wissen entstehen, das zugleich notwendig und befreiend ist. Die Bildungsplaner sollten doch darauf vertrauen, dass all die Kompetenzen auch dann erreicht werden können, wenn die ganze Bildung nicht schon von vorneherein nur noch zweckgebunden ist. (vgl. S. 59 f).

### **9. These**

Durch die Kompetenzorientierung werden nun die operationalisierbaren Fähigkeiten und nicht mehr fachspezifische Kenntnisse als zentrale Ziele von Lernprozessen proklamiert. Die Fächer und Disziplinen, die es immer gegeben hat in der Schule und an der Universität, unterliegen nicht zuletzt deshalb „... aktuell einem rasanten Prozess der Verflüchtigung, der nicht nur