

«Die Pädagogik der Privilegierten und die Sprache der Bildung»

Referat von Prof. Dr. Roland Reichenbach

von Roger von Wartburg



Von der Sprache und vom Denken

Als Erstes stellt R. Reichenbach klar, dass er die Sprache für einen entscheidenden Faktor der Inhalte seines Referats halte, weshalb er den Titel seines Vortrags entsprechend ergänzt habe. Sprache sei ungeheuer wichtig. Die Art, wie wir über die Dinge sprechen, drücke aus, wie wir denken. Das Denken an sich werde – er sagt es mit einem Augenzwinkern – insgesamt eher überschätzt, bleibe aber dennoch wichtig.

Das Denken sei im Übrigen eine Praxis, was bedeute, man könne es tun oder lassen. Und Denken habe wenig

«Man kann intelligent sein, ohne sehr viel nachzudenken. Das ist zwar wenig wahrscheinlich, kommt aber trotzdem häufig vor.»

mit Intelligenz zu tun. So könne man intelligent sein, ohne sehr viel nachzudenken. Das sei zwar wenig wahrscheinlich, komme aber trotzdem

häufig vor. Umgekehrt könne man weniger intelligent sein, aber viel nachdenken über sich und das Leben und zu Schlüssen kommen – womöglich brauche man ein wenig länger dafür, das wisse er nicht. Lukas Erni habe übrigens vorhin – ohne es so zu artikulieren – etwas über die Berner ausgesagt, dem er zustimme: Es sei dort nicht so viel los; ganz im Unterschied zum LVB, und darum sei er gerne hierher gekommen.

Privilegierte werden noch mehr privilegiert

«Die Pädagogik der Privilegierten» sei der Titel eines dünnen Bändleins, das er kürzlich herausgegeben habe. R. Reichenbach glaubt, dass das heutige pädagogische Denken und Sprechen, wie es im Mainstream auch an den Hochschulen gelebt und gelehrt werde, den Privilegierten diene. Früher hätte man dies als Ideologiekritik bezeichnet, aber dieser Begriff werde heute so nicht mehr verwendet.

«Das heutige pädagogische Denken und Sprechen dient den ohnehin schon Privilegierten.»

Was er mit seinen Studierenden tue: Hinschauen, wie man über Bildung, Erziehung und Schule spreche – und prüfen, welche Konzepte überzeugten und welche nicht. Und eben: Er komme zum Schluss, das derzeit vorherrschende Denken und Sprechen komme jenen zugute, die ohnehin schon privilegiert seien; obwohl es bei diesen jungen Menschen fast gar nicht darauf ankomme, welchen Konzepten sie zu folgen hätten, denn Privilegierte blieben in jeder pädagogischen und didaktischen Welt privilegiert.

Die Leistungsschwachen sowie die aus verschiedenen Gründen weniger Motivierten aber müssten anders behandelt werden, und das wisse eigentlich jede Pädagogin und jeder Pädagoge. Sie bräuchten mehr Führung, mehr Kontrolle, aber auch sehr viel mehr Ermutigung, das sei ganz wichtig. Man müsse zeigen, dass man sie gern habe, aber sie auch fordern und nicht nur fördern. Für ihn sei es erschreckend zu sehen, wie die weniger Privilegierten zu wenig gefordert und herausgefordert würden.

Das Pädagogische am Kirchenbesuch

Das verwendete «moderne» Vokabular, er wiederhole es noch einmal, diene den Privilegierten. Das Selbst, die Autonomie, ja überhaupt alles, was gewissermassen von innen komme, habe einen guten Ruf. Das Selbst werde heute permanent überbetont. Und sobald man vom Selbst spreche, würden immer alle nicken. Das sei doch furchtbar, denn wenn alle immerzu im Gleichklang nickten, sei in der Regel etwas nicht in Ordnung. Das sei wie im Gottesdienst, wenn der Pfarrer frage, ob wir nicht alle Sünder seien – und alle würden vermeintlich schuldbewusst nicken.

Er habe im Übrigen nichts gegen Gottesdienste, auch wenn er derzeit eigentlich nur wegen Beerdigungen zur Kirche gehe, aber im Kern sei für

«Die Kirche ist im Kern etwas sehr Pädagogisches.»

ihn die Kirche etwas sehr Pädagogisches, und das meine er nicht humoristisch. Früher seien ja die Predigten noch auf Latein gehalten worden und

keiner der Kirchgänger/-innen habe etwas verstanden – das sei pädagogisch, ihm gefalle das. Leider sei das Gesagte mittlerweile verständlich geworden, wobei er sich nicht sicher sei, ob das tatsächlich stimme, ob da also wirklich verstanden werde. Ihm gefalle dabei auch, dass es keine Diskursivität gebe. Selbst wenn jemand inhaltlich während der Predigt etwas nachfragen würde (was ohnehin niemand tue), es werde nichts wiederholt.

Es fehle ferner jeder didaktische Aufbau, was R. Reichenbach ebenfalls sehr gefalle. Man wisse nie, was komme. Die Predigt von heute müsse nicht das Geringste mit jener vom vergangenen Sonntag zu tun haben. Und trotzdem seien alle aufgehoben. Man sei dabei, selbst wenn man schlummere. Jeder gehöre dazu. Dann heiße es vielleicht: «Wir erheben uns zum Gebet.» Jene, die könnten, würden in der Regel aufstehen, aber jene, die nicht wollten, manchmal nicht. Doch das spiele keine Rolle, niemand werde gemassregelt deswegen. Das sei doch Pädagogik!

Auch wenn man selbst nicht singen könne, irgendjemand könne immer singen. Dann heiße es: «Wir singen jetzt Psalm XY.» Und dann gebe es so einen Mix aus Singen, Summen, Brummen, Schweigen. Und am Ende gebe es keine Prüfung. Auch das gefalle ihm. Es gehe um diese ganze Unterstellung: Man tue so, als ob das, was da geschehe, bedeutungsvoll sei.

Baby-Pädagogik

Ganz ähnlich beginne die Pädagogik mit den Babys, den Neugeborenen. Wir holen sie nicht dort ab, wo sie stehen. Das mache überhaupt kei-

**«Babys werden
pädagogisch nicht dort
abgeholt, wo sie stehen.
Das macht überhaupt
keinen Sinn.»**

nen Sinn, das sage man heutzutage nur ständig so pädagogisch dahin. Es werde ja niemand mit dem Baby lal-



*«Die weniger Privilegierten
brauchen mehr Führung,
mehr Kontrolle und sehr
viel mehr Ermutigung.»*

len wollen. Nein, in Wahrheit tue man so, als ob das Baby einen verstehen würde, auch wenn es nichts verstehe. Doch es sei aufgenommen als voller Mensch, akzeptiert als Mitglied unserer Gemeinschaft. Und das Baby sehe sich konfrontiert mit der schwierigsten Aufgabe überhaupt: Laute und Bedeutungen in einen Zusammenhang zu bringen, ergo: Sprache.

Wenn man sich so ein Baby anschau, dann sehe es, ehrlich gesagt, auf den ersten Blick nicht gerade wie ein vielversprechender Kandidat für den Bildungserfolg aus. Es habe noch einen langen Weg vor sich. Aber: Es komme gut! Doch wie denken und sprechen wir heute? Man glaube immer, man erkläre etwas und das Kind müsse es gleich verstehen. Das sei abartig. In Wahrheit müsse man üben, praktizieren – und daran glauben, dass es dann schon gut komme.

Das konservierte Moment und notwendige Friktionen

Zudem würden die Kinder heute angesprochen, als ob sie ihre eigenen Bildungstheoretiker/-innen wären. Sie müssten ständig über etwas nachdenken und reflektieren. Metakognition und solche Sachen – fürchterlich! Das sei alles unnötig. Die Zuhörenden würden nun wohl denken, was für ein total konservativer Typ da vorne spreche. Selbst wenn dem so wäre, laute seine Antwort: Na und? Das sei ihm egal.

Wer pädagogisch denke, erkenne, dass man manche Dinge bewahren müsse, und das sei dann eben konservativ. Das konservierte Moment sei sehr wichtig. Was einem wichtig sei, das wolle man weitergeben. Wissen und Wissensweitergabe seien intrinsisch miteinander verbunden. Wenn einem die Welt wichtig genug sei, dann wolle man sie weitergeben. Dann sage man nicht: «Das kannst du machen, wie du willst!» Diese soge-

**«Offen zu sein für alles,
bedeutet nicht ganz dicht
zu sein.»**

nannte permanente Offenheit in jeder Hinsicht sei seine Sache nicht. Offen zu sein für alles bedeute, nicht ganz dicht zu sein. Ein bisschen offen sein, ja, aber pädagogisch müsse man wissen, was man wolle und weitergeben wolle.

Pädagogisch modern würde aber auch bedeuten, dies zu wissen: Was die jungen Menschen dann mit dem machen, was ich ihnen weitergebe, ist deren Sache, nicht meine. Meine Sache ist es zu zeigen, was mir wichtig ist, was ich für wichtig halte. Und ich muss zeigen, dass ich will, dass sie das übernehmen. Am Ende täten sie dann etwas anderes, das sei modern. Ich sage also: «In diese Richtung!», aber sie bewegen sich in die entge-

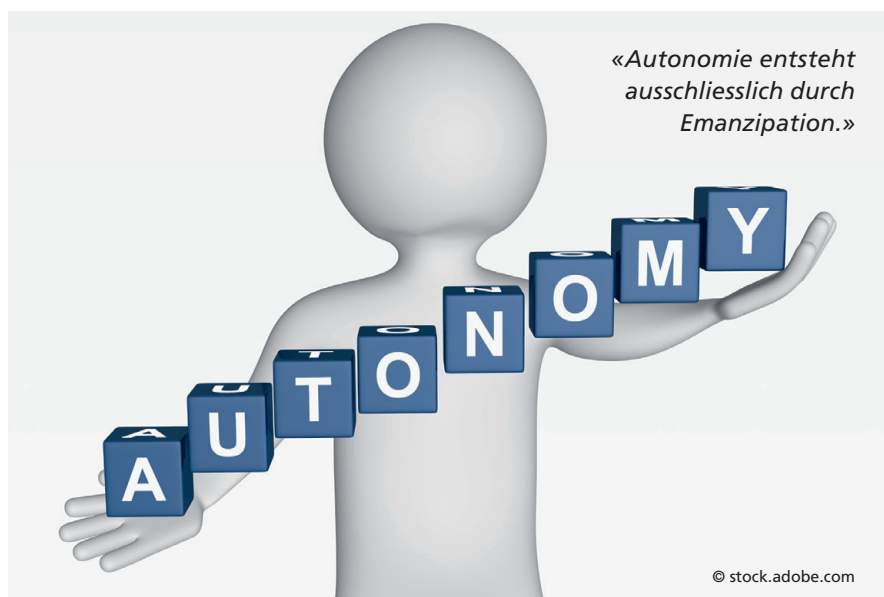
gengesetzte. Irgendwann lerne der junge Mensch, Nein zu sagen. Autonom werde man jedoch nur durch Emanzipation. Autonom werde man nicht dadurch, dass man machen könne, was man wolle, sondern dadurch, dass man sich befreie. Es brauche eine Friktion. Humboldt habe dies die Widerständigkeit der Welt genannt.

Wenn die Erwachsenen den jungen Menschen keinen Widerstand entgegenbrächten, ergebe sich ein Problem: Die Älteren meinten dann, sie seien sehr nahe bei den Jüngeren und dabei erst noch besonders pädagogisch, aber in Wahrheit handle es sich um einen Fehler.

Beispiel: Die Tochter kommt nach Hause und sagt, sie habe keinen Bock mehr auf Mathematik, mit der neuen Lehrerin mache es keinen Spass. Reaktion der Eltern: «Oh, das tut mir aber leid. Mit der vorherigen Lehrerin war es so toll und die neue ist nun viel weniger gut, das ist aber schade.» Die erwachsene Person stelle sich sozusagen auf die Seite des Kindes, was auch durchaus verständlich sei, und steigere sich oft in Formulierungen hinein wie: «Die binomischen Formeln wirst du ohnehin nie brauchen! Müsst ihr die heute wirklich noch lernen? Das ist doch Blödsinn!» Dadurch werde komplizenhaft ein Keil zwischen Kind und Lehrerin, Kind und Curriculum, Kind und Schule getrieben. Besser wäre es, zu fragen, wie denn die binomischen Formeln eigentlich schon wieder lauteten, ein Gespräch über den Inhalt aufzubauen. Das wäre eine gute Pädagogik.

Lernen bedeutet Anstrengung

Das Vokabular hinter der Art und Weise, auf die Kinder und Jugendliche heute im schulischen Kontext angesprochen würden, lasse sich dem sogenannten individualisierten Lernen zuordnen. Wie das Selbst habe auch das Individuum einen guten Ruf – und ebenso das Hirn, weshalb wohl Lutz Jäncke an die letzte LVB-DV eingeladen worden sei. Mit Jäncke könne Reichenbach leben, aber was die Hirnforscher im Allgemeinen so alles zu wissen glaubten, auch über Bil-



dung und Erziehung, das löse Stirnrunzeln aus bei ihm. Manfred Spitzer habe sehr schön geschrieben, dass das Gehirn nicht zwischen Erziehung und Bildung unterscheide – so wie die Engländer! Folglich bestehe eine Affinität zwischen dem Gehirn und den Engländern. Wie Spitzer als Deutscher auf so etwas kommen könne, sei doch erstaunlich.

Im Hirn liefen ja ständig alle möglichen Dinge ab, kognitive Prozesse, ausgelöst durch Aktivierung und Stimulation. Das Denken und das Lernen aber laufe nicht einfach so ab, sondern es sei anstrengend, kein Naturgeschehen, der Täter oder die Täterin lasse sich nicht eliminieren. Wollte

«Das Denken und Lernen läuft nicht einfach so ab wie ein Naturgeschehen. Der Täter oder die Täterin lassen sich nicht eliminieren.»

man die binomischen Formeln lernen, müsse man sich anstrengen – und Spass mache das wirklich nicht.

Mit diesen Vokabeln des individualisierten Lernens jedoch – wie beispielsweise «Eigenerfahrung» oder «selbstorganisiertes respektive selbstreguliertes Lernen» – werde sugge-

riert, dass das gesamte Lernen doch eigentlich ganz natürlich vonstattengehen könnte und dass sich sämtliche Kinder für alle möglichen Inhalte interessieren würden, denn schliesslich komme das Kind neugierig auf die Welt und interessiere sich für so vieles – bis es in die Schule komme, wo es dann schon bald keinen Bock mehr habe.

Die intrinsische Motivation geniesse einen richtig guten Ruf, die extrinsische nicht – und dann werde aufgezeigt, wie die Schule die intrinsische

«Eine Dichotomie zwischen gutem Kind und böser Schule wird herbeigeredet.»

Motivation senke. Die Dichotomie zwischen Person (gutes Kind) und Institution (böse Schule) werde auf diese Weise herbeigeredet und -geschrieben. Und zu der Art von Pädagogik, die darauf basiere, werde ständig Ja gesagt und einmütig genickt.

Mythen und Überredungsvokabeln

Es lohne sich, diesen sprachlichen Mythen auf den Grund zu gehen. R. Reichenbach beginnt mit der sogenannten «Eigenerfahrung». Alle müssten ständig eigene Erfahrungen machen.



Eigenerfahrung sei zu einem didaktischen Prinzip erhoben worden, ähnlich wie etwa die «Lebensnähe». Das sei wohl darum sinnvoll, weil auch das Leben – im Unterschied zur Schule – einen guten Ruf habe. Beim Leben scheine man nie zu wissen, ob das «wahre Leben» erst nach der Schule beginne.

Jedenfalls herrsche der Eindruck vor, die Schule habe irgendwie nichts mit dem richtigen Leben zu tun. Das hatte schon Seneca betont: «Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir.» Diese negative Beurteilung

**«Wer für die Schule lernt,
der lernt immerhin etwas.»**

der Schule bereits in der Antike stelle uns doch nicht zufrieden, sie gebe uns zu denken, und das sei gut. Doch R. Reichenbach hält entgegen, dass, wer für die Schule lerne, immerhin etwas lerne. Das sei doch schon etwas.

Aber eben: Was von innen komme, gelte als gut. Eigenerfahrung gut, Fremderfahrung lieber nicht. Das seien Mythen – er habe nichts gegen sie, aber es blieben Mythen, liebge-wordene, politisch korrekte Mythen, deren Gegenteil fast auch immer der Fall sei und man müsse sie kritisch befragen.

Er wisse nicht, ob viele Zuhörende auch unter dem «selbstorganisierten Lernen» (SOL) litten. Er bitte um Entschuldigung, aber was soll (sic!) denn das bedeuten, nur schon semantisch? Seine Kolleginnen und Kollegen aus der Erziehungswissenschaft würden sich sehr stark damit beschäftigen, aber glaube denn jemand ernsthaft, Lernen würde sich selbst organisieren? Die lernende Person könne sich wahrscheinlich selbst organisieren, aber doch nicht das Lernen! Wenn es ein selbstorganisiertes Lernen gebe, gebe es dann auch ein fremdorganisiertes? Was das bedeute. Oder ein unorganisiertes Lernen? Wisse man nicht, was fremd- oder unorganisiertes Lernen sei, dann könne man auch nicht wissen, was selbstorganisiertes Lernen sei.

Es handle sich in Wahrheit um sogenannte Überredungsvokabeln, auf Englisch: persuasive language. Davon gebe es eine grosse Menge. R. Reichenbach zeigt eine Liste: aktives, offenes und entdeckendes Lernen, Lernarrangements begleiten, Lernumwelten kreieren, ganzheitliches Lernen, kooperatives Lernen, selbsttätiges, eigenständiges, selbstgesteuertes Lernen, nachhaltiges Lernen, Spass machendes Lernen, intrinsisch motivierte Schüler, Schul- und Klassengemeinschaft, autonome Schule, Innovation, Evaluation, Supervision, Selbst- und Sozialkompetenz. Das sei

en jetzt eben wieder solche Begriffe, wo die meisten Anwesenden geneigt sein dürften, zu nicken.

Besonders angetan habe es R. Reichenbach das «aktive Lernen»: «Heute waren wir so richtig aktiv!» – «Das ist ja toll! Und was habt ihr gelernt?» – «Pfff ...» R. Reichenbach sei lange in der politischen Bildung tätig gewesen und würde meinen, die Welt wäre in einem besseren Zustand, wenn ein paar Menschen weniger aktiv wären.

Was gut klingt, kann trotzdem sinnentleert sein

«Aktives Lernen» gelte als gut. Denn das sei ja etwas anderes als passives Lernen. Aber was meine man denn nun eigentlich damit? An dieser Stelle kämen die pädagogischen Psychologen und die Hirnforscher ins Spiel. Bei Letzteren leuchte dann immer etwas im Gehirn auf bei diesen bildgebenden Verfahren. Ganz wie im Universum: Irgendwo explodierte immer irgendetwas.

Die pädagogische Psychologie jedenfalls halte fest, das Lernen sei mit grösster Wahrscheinlichkeit dann produktiv (und «produktiv» sei natürlich ebenfalls gut, es verbreite Zuversicht und sei eben nicht destruktiv – obwohl Sokrates, Kant und Arendt die Ansicht vertraten, Lernen könne destruktiv sein), wenn die lernende Person aktiv an ihrem eigenen Lernprozess beteiligt sei. Dies entspreche dem gängigen Jargon der pädagogischen Psychologie. «Aktiv», «produktiv» plus «eigene Lernprozesse» – mehr positiv besetzte Vokabeln auf einmal gingen ja fast nicht mehr.

**«Erfolgreiches Trinken
setzt voraus, dass der
Trinkende sich aktiv am
eigenen Trinkprozess
beteiligt.»
(Helmut Heid)**

Eine weitere Aussage ähnlicher Art besage, beim Lernen sei es wichtig, dass der Lernende im Mittelpunkt des Lernprozesses stehe. Das klinge

auch sehr gut: im Mittelpunkt, nicht etwa ausserhalb des Lernprozesses oder nur an der Peripherie. Der deutsche Pädagoge Helmut Heid habe solche Aussagen verglichen mit der Aussage: «Erfolgreiches Trinken setzt voraus, dass der Trinkende sich aktiv am eigenen Trinkprozess beteiligt.»

Die pädagogische Sprache als politisierte Sprache

R. Reichenbach hält diese Sprache in gewisser Weise für unvermeidbar und sie besitze eine bestimmte persuasive Kraft durch die verwendeten Aufklärungsvokabeln. Nur seien diese quasi sinnentleert, heruntergekommene Semantiken. Autonomie habe einen guten Ruf, Autorität dagegen nicht. Beide Begriffe entstammten dem politischen Kontext. Die pädagogische Sprache sei im Kern eine politisierte Sprache, und da gebe es eine klare Trennung zwischen den guten und den nicht guten Wörtern.

Der griechische Begriff «Autonomie» bezeichne die Fähigkeit respektive das Recht einer Gemeinschaft – und nicht etwa eines Individuums! –, sich selbst die Gesetze zu geben. Den antiken Griechen habe die Vorstellung, ein einzelner Mensch könne autonom sein, als Hybris gegolten. Spä-

ter jedoch, durch Rousseau und Kant, wurde die Vokabel «Autonomie» benutzt zur Beschreibung des Bildungs- und Entwicklungszieles; man meinte, menschliche Individuen könnten autonom sein. Dies sei eine sehr moderne, kräftige Sprache.

«Die Vorstellung, ein Individuum könne autonom sein, galt den antiken Griechen als Hybris.»

Der Begriff der «Autorität» sei insbesondere durch den Zweiten Weltkrieg sehr stark diffamiert worden. Die Vokabel entstamme ursprünglich der römischen Politik. Der Senat besass zwar nicht die Macht, Dinge durchzusetzen, aber man sollte diesem Rat der Ältesten zuhören, ihm das Ohr leihen – das ist die «Autorität», die man dem Senat zuschrieb. Schleiermacher habe das Ohr übrigens das «Organ des Gehorsams» genannt. Den Erfahrenen zuhören, um anschliessend selbst zu entscheiden – dies sei «Autorität» im klassischen Sinne gewesen.

Auch zum «digitalen Lernen» wolle er kurz etwas sagen. Der Begriff sei seit

einigen Jahren in aller Munde. Doch was ist digitales Lernen? Schon philosophisch sei nicht klar, was analog und was digital sei; das könne man sehr unterschiedlich sehen. Dabei sei es eigentlich ganz trivial: Gemeint sei Lernen mit digitalen Medien. Und nun werde überall so gesprochen, als ob digitales Lernen ein spezifisches Lernen wäre. Doch das stimme nicht. Es sei einfach Lernen.

Differenzen zwischen Lehren und Lernen

Lernen und Lehren würden nicht so eng zusammenhängen, wie man meine. In der Antike habe man gewusst, dass es viele Dinge gebe, die man nicht lehren könne, aber lernen sollte. Dazu gehörten die Tugenden. Diese könne man tatsächlich nicht lehren, glaubt R. Reichenbach. Oder später bei Kant die Urteilskraft, die Fähigkeit, die Dinge in ihrem Kontext zu beurteilen: Das könne man nicht lehren, sondern nur üben. Ein gewichtiger Unterschied!

Dennoch seien die Lehrpersonen sehr wichtig. Aber nicht, weil sie Mittel dazu hätten, Lernen gewissermassen «herzustellen». Das würde nur eine Reihe von Wissenschaftlern glauben. R. Reichenbach hält dies für eine fehlgeleitete Philosophie der Macht, die suggeriere, man könne die Dinge nach eigenem Gusto «herstellen», wenn man es «aktiv» oder «digital» oder wie auch immer mache. Aber so funktioniere Lernen nicht. Das Lernen

«Das Lernen bleibt letztlich ein Geheimnis.»

sei und bleibe letztlich ein Geheimnis, sein Innerstes gebe das Lernen nicht preis. Trotzdem werde gelernt. Doch es gebe eine Differenz zwischen Lehren und Lernen; teilweise werde anderes gelernt, als was gelehrt werde.

Erfahrungen widerfahren einem

Und manche Dinge müsse man auf die harte Tour lernen – dann spreche man von Erfahrung. «Experience is what you get when you didn't get



«Den Erfahrenen zuhören, um anschliessend selbst zu entscheiden – das ist Autorität im klassischen Sinn.»

© stock.adobe.com

what you wanted.» Auch John Dewey habe das so gesehen. Erfahrung habe mit Widerfahrnis zu tun. Der passive Teil dieses Lernens bestehe darin, dass etwas passiere, es gebe einen Ereignisfaktor. Dies könnten negative, schlimme, bedrohliche Dinge sein (Todesfälle, Krankheiten), aber auch positive (beispielsweise das erste Mal diese unvergleichliche Musik von Miles Davis zu hören), etwas, was einen

«Experience is what you get when you didn't get what you wanted.»

ein wenig aus der Bahn werfe, etwa eine Beziehung oder Begegnungen, die nicht planbar seien. Dieser erste Teil der Erfahrung sei ein passives Erleiden, von dem man noch gar nicht wisse, was es ist.

Dann komme der aktive Teil dazu, in dem man überlege, was man nun mit dem mache, was einem widerfahren ist. Man müsse das Ereignis irgendwie in eine Form, in eine Sprache bringen, es artikulieren. Manchmal könne man das nicht alleine, sondern brauche andere dafür, vielleicht – etwa bei einem Schicksalsschlag – sogar eine Selbsthilfegruppe mit Menschen, denen das Gleiche passiert ist. Und dabei gehe es nicht um Wissen im Sinne von: «Jetzt musst du das und das tun!», sondern um Menschen, die das kennen, die einem womöglich Mut machen können.

Erfahrungen mache man nie freiwillig. Wenn Menschen sagten, sie wollten sich selbst ein wenig «neu erfahren», dann sei das Quatsch. Menschen möchten ihre Bedürfnisse befriedigen, aber sie möchten nicht Erfahrungen machen, die sie zu einem Umdenken oder Umlernen zwingen. Jean Piaget nannte diese Prozesse Akkomodationsprozesse, nicht Assimilationsprozesse, will heissen: Jetzt muss ich neu über mich nachdenken. Und niemals gebe man das, was einem Sicherheit gibt, freiwillig auf. «Never change a winning horse.»

Vom Beissen und der Bildung als Risiko

Erziehung habe oft damit zu tun. Eine sehr wirksame Strategie im interpersonellen Verhandlungsprozess sei zum Beispiel das Beissen. Das andere Kind habe den Ball, man gehe hin und beisse es und es lasse den Ball sofort los. Ein Erfolg! Und dafür brauche man nicht einmal viel Übung. Doch eigenartigerweise sei das sozial nicht erwünscht, wie man nach erstmaliger Anwendung rasch merke. Es brauche dann sehr viel an Erziehung, um das Kind von seiner erfolgreichen Strategie wegzubekommen.

Diese Kultur des Umlernen-Müssens, diese Transformationen, das sei höchst interessant. Die ganze Negativität, die dahinterstehe, sei ein Topos in der gesamten Bildungstheorie und -philosophie. Seit der Antike wisse man, dass das Lernen kein «smooth process» sei, der sich irgendwie «herstellen» lasse.

Bildung sei immer auch ein Risiko. Man könne nicht wissen, wie respektive ob man sich verändere durch eine bestimmte Begegnung mit einer Theorie, einer Sprache, einer Kultur, einem Menschen – das bleibe uns nicht verfügbar. Trotzdem erkenne

«Die Herstellungsmentalität von Leuten, die behaupten, sie wüssten, wie es geht, nervt.»

er überall diese Herstellungsmentalität bei jenen Leuten, die glauben oder behaupten, sie wüssten, wie es gehe. Das nerve ihn ungemein, aber mit dem Älterwerden habe er festgestellt, dass seine Empörungskapazität sinke. Überdies habe er gelernt, dass Dauerempörung auch keine sinnvolle Lebensweise darstelle.

Grenzen des Lehrens und die Bedeutung der Kultur

R. Reichenbach zeigt das Bild eines im Unterricht eingeschlafenen Schülers und schildert den damit verbundenen Problemaufriss: Wenn der Geist

inaktiv ist, stosse die paidotrope Orientierung (d.h. die Orientierung am Kind) an organismische Grenzen. Und wenn der Unterrichtsstoff als sinnfrei erlebt wird, komme auch die logotrope (d.h. die Orientierung am Stoff) an ihre Grenzen.

R. Reichenbach glaubt nicht, dass es funktioniere, wenn man immer so tue, als ob das, was man mache, Sinn hätte, und als ob man mitteilen oder beibringen könnte, warum ein Lern-

«Man darf sich nicht davon abhängig machen, ob die anderen den Lerngegenstand auch als wichtig erachten.»

gegenstand wichtig sei. Er glaube stattdessen, man müsse den Lerngegenstand einfach als wichtig hinstellen und dürfe sich nicht davon abhängig machen, ob die anderen das auch so sehen.

Dabei sei die Kultur sehr wichtig. Wer einmal in den USA gewesen sei, wisse, dass Baseball dort sehr wichtig sei. Warum das so sei, eröffne sich einem nicht zwingend, es sei ein ziemlich langweiliges Spiel, wenn man nicht so richtig Baseball-affin sei. Aber viele Zwei- und Dreijährige würden schon Softball, die von den Materialien her weichere Variante des Baseballs, spielen. Wenn man das beobachte, sehe das miserabel aus: Unzählige Male werfe man ihnen den Softball zu und sie würden ihn nicht treffen. Es sei erstaunlich, wie gross die Ausdauer bei allen Helferinnen und Helfern sei. Nun könne man das psychologische Konzept der Selbstwirksamkeit ins Spiel bringen, aber das Ganze sei überhaupt nicht selbstwirksam oder effektiv, und trotzdem machten die immer weiter und weiter.

R. Reichenbach ist überzeugt, ein ähnlicher Softball-Versuch mit Zwei- und Dreijährigen hier in Muttentz würde viel schneller aufhören respektive abgebrochen werden, die Kinder hätten bald keinen Bock mehr darauf. War-

um? Weil Baseball nicht Teil der Kultur von Muttentz, ja von ganz Europa ist. Aber in den USA ist es eben sehr wichtig und so nehme man teil an dieser Kultur. Ob die Leistung da ist oder nicht, spiele sehr lange gar keine Rolle, es gehöre einfach zur Kultur.

Einstehen, wofür man steht

Wenn man alles immer abhängig mache vom Interesse, der Motivation, dem Hirn, dem Individuum, dem Kind, dann begehe man einen grossen Fehler. Man müsse für die Kultur einstehen und dafür, was man vertrete. Das meine übrigens das französische Verb «professer» in etwa. Öffentlich einstehen, wofür man stehe.

**«Das französische Verb
«professer» meint, dafür
einzustehen, was man
vertritt.»**

Und wichtig sei dann eben nicht, ob die Lernenden das auch glauben, sondern dass der Lehrende wisse, was er selbst glaube. Das sei auch das, was die jungen Menschen an den Lehrpersonen schätzen würden. Und nicht: «Du kannst machen, was du willst!»

Er habe lange in Basel gelehrt und er mache sich jetzt – aber nur halbwegs – ein wenig lustig über die liberale Basler Pädagogik. Diese gründe auf drei Säulen: 1. Bildungsschein: Mach es, obwohl du das, was du lernst, in deinem Leben nie brauchen wirst. 2. Nicht zu viel vom Gleichen! 3. Verhütung: Werde nicht zu früh schwanger! Aber abgesehen davon gelte allein: «Du kannst machen, was du willst!»

R. Reichenbach sagt, er sehe derart geprägte Menschen auch in seinen Vorlesungen: 30 Jahre alt, in den Seilen hängend. Da frage er sich: Warum machen die das überhaupt? Ein Studium sei ja freiwillig! Mit manchen verspüre er ein wenig Mitleid, die sähen nicht so gut aus. Mit Fleischstücken verglichen, wären sie eher Tofu. Es fehle eine gewisse Leidenschaft, stattdessen wirkten sie verunsichert und nicht wissend, was sie wollten.

Zuversicht als pädagogische Tugend

R. Reichenbach glaubt, wir befänden uns in einer Krise der Imagination und des Gemeinsinns, und das sei auch eine Krise der Hoffnung und Zuversicht. Aber es gebe eben mehr zu erwerben als Kompetenzen, es gebe auch Tugenden. Eine sehr wichtige davon sei die Geduld, auch wenn sie praktisch unmöglich zu erlernen sei. Eine andere sei die Heiterkeit. Das bedeute nicht, eine Stimmungsbombe sein zu müssen, aber es gehe darum, sich die Stimmung nicht nehmen zu lassen, auch wenn die Lage dunkel, düster und trist sei.

Zuversicht sei eine pädagogische Tugend, die die jungen Menschen verdient hätten – vielleicht heute noch mehr als früher, weil sie diese Zuversicht zuhause oft nicht bekämen und

**«Die jungen Menschen
haben Zuversicht
verdient.»**

weil es gerade nicht so gut aussehe auf der Welt. Deshalb gebe es so viele junge Menschen mit psychischen Problemen, Angststörungen, Depressionen. Das könne nicht gut sein und es müsse Gründe dafür geben.

Er sei davon überzeugt, dass der Mensch am meisten dem anderen Menschen helfe. Wie wir miteinander umgehen, sei entscheidend, und hierbei spielten Lehrpersonen eine wichtige Rolle. Die Schule aber werde so oft unnötig gebasht – stattdessen müsse man eher einmal schauen, was die Schule alles gut mache, und das sei vieles! Einerseits für die Demokratie, andererseits sei die Schule für sehr viele Kinder der einzig verlässliche Ort in ihrem Leben. Nicht das «berühmte Leben» ausserhalb der Schule. Dieses Leben solle «in die Schule kommen»? Welches Leben denn? Der Alkoholismus des Vaters? Die Depression der Mutter? Die Null-Bock-Stimmung im Quartier? Niemand wisse, was «das Leben» sei. Aber es habe einen guten Ruf, anders als die Schule.

Wenn man die Schule auch als Ort des Lebens der jungen Menschen begreife, müsse jeder Tag ein guter Tag sein. Und diese Tage würden nicht der Zukunft geopfert. Die Zukunft sei wichtig, aber wie wir in einen Tag investieren, in die Art und Weise, wie wir mit dem Lerngegenstand umgehen, eine bestimmte Freude daran zeigen, das stärke seines Erachtens den Menschen. Auch wenn alles bieder klingen möge, was er hier erzähle, halte er es für wichtig.

Kitsch, Schmalz und Schwulst

Abgesehen davon, dass ein grosser Teil des modernen pädagogischen Vokabulars aus Überredungsvokabeln bestehe, sei es auch einfach Kitsch. Dieser sei unvermeidlich und gemäss Danièle Lévy erkenne man Kitsch nur dann, wenn man ihn nicht selbst produziere. Kitsch sei nicht einfach ein Kunstprodukt, sondern die Art und Weise, wie wir Dinge wahrnehmen und darstellen, voller froher Botschaften. Die Reformpädagogik quelle davon über, überall fänden sich diese ganz tollen Beispiele. Das triefe oft derart vor lauter Kitsch, man halte es kaum aus.

**«Kitsch erkennt nur, wer
ihn nicht selbst
produziert.»**

Innerhalb des Kitsches gelte es zu unterscheiden zwischen Schmalz und Schwulst. Beim Thema der Erziehung – über das im Übrigen heute kaum noch Pädagogen sprechen würden, stattdessen alle nur noch über das Lernen; darum gebe es so viele Erziehungsratgeber, weil niemand wisse, was Erziehung sei, auch nicht die Erziehungswissenschaftler – werde von denen, die von sich glauben, zu wissen, wie es gehe, sehr gerne geschmalzt. Vielleicht habe ja jemand im Publikum einen Partner oder eine Partnerin, der oder die sich gerne Sendungen wie «Musikantenstadl» anschau (obwohl er das nicht hoffe, denn das wäre eine grosse Übung der Toleranz) – das sei eher Schmalz, wie auch der deutsche Schlager.

Wobei er nicht generell etwas gegen den Schlager habe; wenn er dazu in der Lage wäre, gute Schlager Texte zu schreiben, dann stünde er jetzt nicht hier. Seine Lieblingszeilen aus einem Schlager seien übrigens: «Kalkutta liegt am Ganges, Paris liegt an der Seine, doch dass ich so verliebt bin, das liegt an Madeleine.» Das sei doch ein Topvers! Dreimal komme «liegen» vor, die ersten zwei Male in topografischem Sinne, beim dritten Mal jedoch in kausaler Verwendung. Aber er schweife ab ...

Was er sagen wolle: Wenn Pädagogen über Erziehung sprächen, würden sie das eher wie Schlagersänger tun, nämlich schmalzig. Die Form werde dem Inhalt nicht gerecht. Doch die meisten, mit denen er zu tun habe, sprächen, wie zuvor erwähnt, ohnehin nicht (mehr) über Erziehung, sondern über Bildung – und dann werde nicht geschmalzt, sondern geschwulstet. Dann würden Sätze begonnen wie: «Schon in Adornos «Minima Moralia» findet man ...» Mit dem Effekt, dass die Zuhörenden sich zu fragen begännen, ob respektive was sie überhaupt über Adorno und dessen Schriften wüssten, ob sie, falls gelesen, etwas davon verstanden hätten – und schon würden sie von vorneherein nichts mehr fragen respektive in Frage stellen. So wirke der sogenannte Einschüchterungskitsch.

R. Reichenbach hält Adorno selbst übrigens für einen Kitschproduzenten der höchsten Klasse. Edelkitsch für die gebildete Schicht. Diese wol-

«Die gebildete Schicht will Schwulst und Edelkitsch.»

le den Schwulst – und schwulstig über Bildung reden. In Basel sowieso. Dem «Kulturbasler» sei das sehr wichtig: eine Sprache voller Schmalz und Schwulst.

Verschwundenes pädagogisches Denken und Personenkult

Aber wer könnte denn in der Gegenwart diese heiligen Figuren mitsamt

ihrer schmalzig-schwulstigen Sprache noch kritisieren? Leider passiere das gar nicht mehr. Wer heute Erziehungswissenschaft studiere, habe von den klassischen Pädagogen und Pädagoginnen oft keine Ahnung. Weil schon lange nicht mehr gelesen werde, selbst von Studierenden nicht. Die Tradition des pädagogischen Denkens sei ihnen fremd. Stattdessen würden sie nur noch Zahlen, Zahlen, Zahlen und Methoden kennen. Bildungsideen und Erziehungstheorien dagegen seien unbekannt.

In anderen Fächern verhalte es sich gleich; ob Soziologie, Psychologie, Kommunikationswissenschaft oder Politologie – überall die gleichen Methoden. Das pädagogische Denken sollte leider nicht in den erziehungswissenschaftlichen Instituten gesucht werden, denn dort sei es nicht (mehr) zu finden – obwohl das eigenartig anmutete.

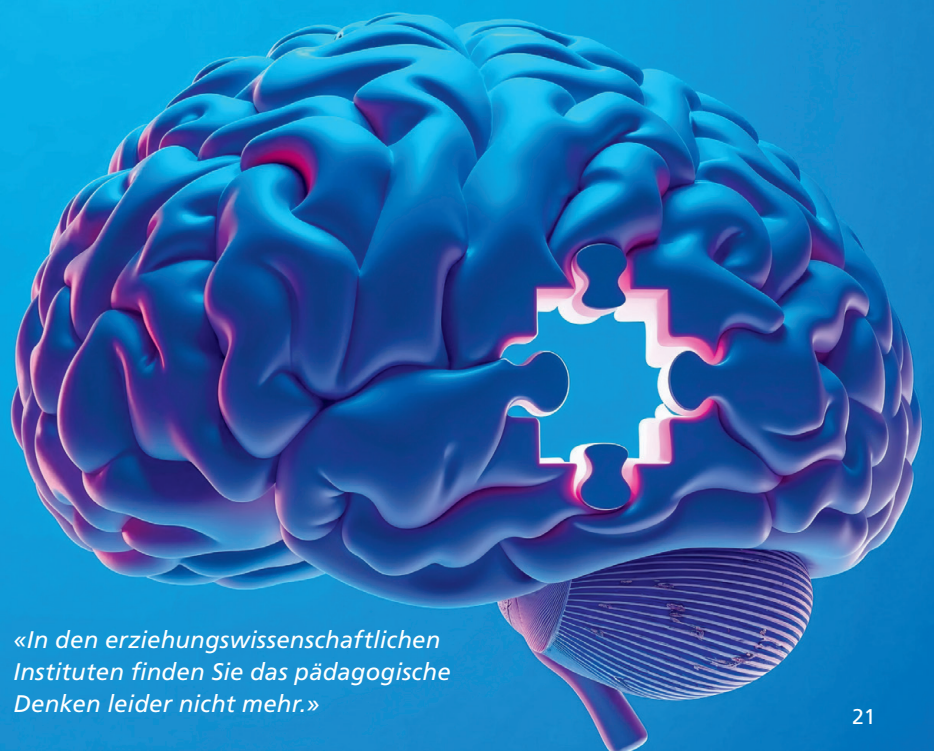
Den ganzen pädagogischen Personenkult lehne R. Reichenbach ab. «Mit Pestalozzi durchs Jahr» – nein, bitte nicht! Auch bei Pestalozzi gebe es fürchterlich schmalzig-schwulstige Stellen. Und wie er sich teilweise mit Jesus vergleiche, das sei unerträglich. Andererseits fänden sich auch inter-

essante Passagen in manchen Werken. Das helfe womöglich nicht in der Praxis, könne aber hilfreich sein für den geistigen Überbau.

Offenbar bräuchten manche Menschen – und das seien nicht wenige – Götzen für sich. Eine bestimmte Professorin sei eine sehr beliebte Götzin für viele gewesen, dabei sei das, was sie zum Teil geschrieben habe, unhaltbar gewesen: Das Kind wurde mit Jesus verglichen, die Schulbank mit dem Kreuz, die kleinen Füßchen würden dort angenagelt, die Dornenkrone aufgesetzt, jeden Tag blute es in der Schule, aber jeden Tag auferstehe das Kind wieder neu. Nicht auszuhalten, dieses Triefen!

Er habe einige Jahre in Münster gearbeitet, wo es ein Montessori-Zentrum gebe. Deswegen habe er sehr viel zu Montessori-Themen prüfen müssen. Er habe dies als überaus mühsam in Erinnerung. Doch dann habe er festgestellt, dass die meisten Studierenden, die sich über Montessori prüfen lassen wollten, gar nie Montessori gelesen hätten! Man habe diesen und jenen Kurs besucht und wisse über Montessori Bescheid, sie sei «die Gute» – mehr war da nicht.

© stock.adobe.com



«In den erziehungswissenschaftlichen Instituten finden Sie das pädagogische Denken leider nicht mehr.»

In Absprache mit einem Kollegen habe er die Studierenden dann in seinem Büro je zwei Seiten von Montessori lesen lassen, um danach zu entscheiden, ob die Autorin wirklich Prüfungsinhalt bleiben solle. Etwa die Hälfte sei dadurch davon abgehalten worden; teilweise waren sie scho-

«Sind Montessori-Schulen wegen oder trotz Montessoris Pädagogik erfolgreich?»

ckiert über das, was sie gelesen hatten. Dort, wo es zur Prüfung kam, habe er folgende Frage gestellt: «Warum sind die Montessori-Zentren und -Schulen so erfolgreich: wegen oder trotz Montessoris Pädagogik?» Er lade auch die Zuhörenden ein, darüber nachzudenken.

Geschwächte Gratiskräfte

Er näherte sich nun dem Schluss des Referats. Die Schulen hätten ein Problem, und dieses betreffe die Selbstverständlichkeit der Art und Weise, wie Schule betrieben werde. Diese sei nicht mehr gegeben oder zumindest geschwächt. Thomas Ziehe und Herbert Stubenrauch hätten dies schon vor einigen Jahren beschrieben und dabei den Ausdruck «geschwächter Gratiskräfte» geprägt. Eine Gratiskraft ist etwas, was der Lehrperson bei ihrer Arbeit hilft, ohne dass sie selbst dafür etwas tun muss.

Gemäss Ziehe und Stubenrauch betrifft die erste geschwächte Gratiskraft den Bildungskanon. Dieser besitze (oder besass) eine Autorität und durfte nicht hinterfragt werden. Schillers «Glocke» etwa gehörte lange zum Kanon und musste einfach von allen gelernt werden, warum auch immer. Das erinnere wiederum an die Kirche respektive die römische Trinität: Autorität, Religion und Tradition. Diese hätten eines gemeinsam: Wenn man sie hinterfrage, brächen sie zusammen, und zwar alle drei.

Das sei die Moderne: Eine Krise von Autorität, Religion und Tradition.

Und dazu müsse man Ja sagen. Schleiermacher habe gewusst, dass die entscheidende pädagogische Frage in dieser Krise laute: «Was will die ältere

«Die Moderne ist eine Krise von Autorität, Religion und Tradition.»

Generation von der jüngeren?» Und gleichzeitig zu wissen, dass die jüngere Generation noch nie so herausgekommen sei, wie es die ältere gewollt habe. Das sei moderne Pädagogik.

Prinzip und Kriterien des pädagogischen Zeigens

Was aber nicht moderne Pädagogik sei: Es dem Kind zu überlassen, was es wolle. Die Zeige-Operation sei das Wesentliche. Die Welt zu zeigen, die

«Die Liebe zur Welt und die Welt zeigen zu wollen, ist der Grundstock der Pädagogik.»

Leidenschaft für die Welt (nach Hannah Arendt), die Liebe zur Welt sei sozusagen der Grundstock der Pädagogik. Was die jüngere Generation dann damit mache, sei deren Sache.

Für R. Reichenbach gilt das Prinzip des dreifachen Zeigens des Unterrichts: 1. Den Lerngegenstand zeigen. 2. Sich als zeigende (d.h. lehrende) Person zeigen. 3. Das Zeigen zeigen. Hierzu gehören vier Kriterien des pädagogischen Zeigens: 1. Der Lerngegenstand ist (zumindest mir) wichtig. 2. Ich will, dass du das lernst. 3. Ich weiss, dass du es kannst. 4. Ich helfe dir dabei.

Eine zweite geschwächte Gratiskraft sei das Generationenverhältnis: Den Älteren zu folgen; zu tun, was diese sagen, ihnen ein gewisses Vorstrichvertrauen entgegenzubringen. Die dritte geschwächte Gratiskraft schliesslich sei jene der Selbstdisziplin: Dass Lernen nicht unbedingt Spass mache, sondern primär eine Anstrengung darstelle.

Scheinpädagogik und Nürnberger Trichter

Von diesen drei früheren Gratiskräften könne man heute nicht mehr ausgehen. Die ganze moderne Pädagogik rechne schon gar nicht mehr mit der Anstrengungsbereitschaft. Nur sei das gar nicht typisch für unsere Kinder und Jugendlichen. Wenn man etwa – ausserhalb der Schule – im Sport oder in der Musik weit kommen wolle, gelte eine ganz andere, und dort vollkommen unbestrittene Pädagogik: «Ich zeige dir, wie es geht, und du übst das, bis du es kannst.» So komme man vorwärts.

Würde man heute in der Ausbildung zur Lehrperson in einer pädagogischen Prüfung so etwas sagen, dann würde man durchfallen – obwohl es

«Ich zeige dir, wie es geht, und du übst das, bis du es kannst.»

die genau richtige und effektivste Art des Lehrens und Lernens ist! Das sei doch pervers. Und zeige, dass vieles, was sich in der Pädagogik als «modern» verstehe, nur Scheinpädagogik sei.

Der Nürnberger Trichter, den R. Reichenbach einblendet, habe lange Zeit als der grosse Feind einer modernen Pädagogik gegolten. Der Trichter als Symbol für die Stoffüberfrachtung, es gebe zu viel Stoff – schon das Wort «Stoff» sei hässlich. Man könne die Schüler nicht mit Stoff vollstopfen. In Wahrheit aber habe der Nürnberger Trichter gar nicht diese Bedeutung gehabt, dahinter habe eine ganz andere Konzeption gestanden, worauf er an dieser Stelle jedoch nicht eingehen werde. Aber: Ihm hätte diese Idee durchaus gefallen, wenn man einfach so in die Schule gekommen wäre und das Wissen und Können wäre einem portionenweise eingeflösst worden, ganz von alleine. Und das solle das Feindbild sein? Das wäre doch höchst angenehm, wenn das einfach so ginge!

Eine kritische Loyalität der Schule gegenüber

Die institutionalisierte Bildung (also Schulen) in modernen Gesellschaften weist Vor- und Nachteile auf. Zu den Vorteilen gehörten die Sicherung der Langfristigkeit, Systematik und Kumulativität des Lernens, das recht hohe Reflexionsniveau und der Zusammenhang zwischen schulischer Bildung (via Intelligenz) und Demokratie; zu den Nachteilen zählten das meist aus dem Alltagszusammenhang herausgelöste Lernen sowie die Unsicherheit hinsichtlich der «Herstellung» von Motivation bzw. persönlicher Bedeutsamkeit auf Seiten der Lernenden. R. Reichenbach glaubt nicht, dass man diese Vor- und Nachteile aufheben könne.

Die sogenannte Erarbeitungsdidaktik («der Lerngegenstand ist aus dem Kind herausgekommen») etwa, die als Gegenmittel zum fehlenden Alltagszusammenhang angepriesen wurde, sei eine totale Illusion. Das habe er schon in seinen eigenen Praktika am Lehrerseminar vom Praxislehrer auf unangenehme Weise veranschaulicht bekommen – er bereue, dass er damals nicht widersprochen, sondern die «so-tun-als-ob-Einführung» in das Thema «Niere» wie geheissen wider die eigene Überzeugung völlig gekünstelt durchgeführt habe und halte sich deswegen seither für «didaktisch geschädigt».

Deshalb müsse man zu dieser Schule mit ihren sogenannten Vor- und Nachteilen eine Loyalität entwickeln. Nicht eine unkritische – aber eine kritische Loyalität der Gesellschaft der Schule gegenüber sei wichtig; die gesellschaftliche Anerkennung von Schule und Lehrpersonen von grösster Bedeutung.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte die schwedische Sozialreformerin Ellen Key das berühmte Buch «Das Jahrhundert des Kindes» publiziert. Darin argumentierte sie dahingehend, dass, wenn man wolle, dass es den Kindern gut gehe, man es schaffen müsse, dass es den Müttern gut gehe. Er halte dies für einen sehr guten Gedanken. R. Reichenbach glaubt, dass, wenn man eine «produktive» Schule wolle, man es schaffen müsse, dass die Lehrpersonen in ihrer Tätigkeit einen Sinn sehen und sich von der Gesellschaft gestützt fühlen.

Hans A. Traber, pädagogischer Enthusiast

Nach einer Tour d'horizon durch die Lehrerschaft seiner Kindheit und Jugend, die noch einmal verdeutlichen soll, wie es Lehrpersonen einzig möglich sei, ihre eigene Begeisterung für einen Lerngegenstand zu demonstrieren, blendet R. Reichenbach ein Bild von Hans A. Traber ein, dem Schweizer Naturforscher und Mode-

rator aus der Zeit des Schwarz-Weiss-Fernsehens.

Das Besondere an diesem Mann sei gewesen, wie auch in einer Sendung über Wasserläufer sein Enthusiasmus für das Thema jederzeit spürbar gewesen sei. Heute würde Traber wohl als negatives Beispiel für «Lehrerzentriertheit» herhalten müssen, dabei müsse man auf die Zuhörenden genau so eine Wirkung wie Hans A. Traber entfalten, wenn man etwas vermitteln wolle.

Verabschiedung und Dank

R. Reichenbach bedankt sich für die Aufmerksamkeit. Er erntet vom Publikum einen lang anhaltenden Applaus.

R. von Wartburg ergreift das Mikrofon, um sich beim Referenten für seine «Mischung aus Vortrag und Performance» zu bedanken. Er glaube, es sei noch nie während eines Referats an einer DV so viel gelacht worden – ohne dass das Publikum deswegen die Konzentration verloren hätte. Bei der Übergabe von zwei Präsenten brandet noch einmal Beifall auf.

«Eine kritische Loyalität der Gesellschaft der Schule und den Lehrpersonen gegenüber ist von grösster Bedeutung.»