

Robert Mosell

45

populäre Mythen des Schulalltags

Auf dem Weg zu einer neuen
Gelassenheit im Lehrberuf



Leseprobe aus: Mosell, 45 populäre Mythen des Schulalltags, ISBN 978-3-407-29361-9

© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29361-9>

Einleitung

*Erziehung sollte keine Vorbereitung auf das Leben,
sondern das Leben selbst sein. (Anthony de Mello)*

Lehre uns, uns zu sorgen und nicht zu sorgen. (T. S. Eliot)

Zwei sich extrem quirlig verhaltende Schüler machen geordneten Unterricht unmöglich; andere kommen mit der Begründung nicht mehr zum Unterricht, sie bekämen anschließend ohnehin keine Lehrstelle; eine Schülerin wird im Verlauf des Schuljahrs immer magerer; ein Schüler droht mit Amoklauf; Schüler schreiben in einem Fantasieaufsatz von Missbrauchssituationen oder äußern diffus Selbstmordabsichten. Eltern von als schwierig erlebten Schülern zeigen sich noch provokanter oder noch abwesender als ihre Kinder. Eine Klasse scheint mit ihrem respektlosen Verhalten die Unterrichtssituation zu ignorieren und bringt Sie als gestandenen Lehrer an die Grenzen Ihres pädagogischen Könnens und vielleicht sogar Selbstverständnisses. Einige Kollegen machen Andeutungen, dass das Fehlverhalten Ihrer Klasse Sie als schlechten Pädagogen ausweise. Ihre Schulleitung, spätestens das staatliche Schulamt, taucht bei massiven Auseinandersetzungen zwischen zwei Gruppen Ihrer Klasse einfach ab. Ihnen fallen problemlos weitere Beispiele für herausfordernde pädagogische Situationen und Beziehungen ein, für das immer wieder auch konfliktbeladene Schulleben.

Szenen wie diese sind leider nicht untypisch für den Schulalltag. Sie haben mit Veränderungen unter anderem in Gesellschaft, Wirtschaft, Medien und Familien zu tun und werden innerhalb eines veralteten Schulsystems häufig nur schlecht aufgefangen. Gerade dann, wenn Sie sich als erfahrener Pädagoge für Ihre Schüler engagieren, Ihnen Ihre Schützlinge am Herzen liegen, sind Ihnen die Veränderungen der letzten Jahre wahrscheinlich besonders deutlich aufgefallen. Verständlicherweise fühlt man sich als Pädagoge angesichts solcher Herausforderungen mitunter nicht ausreichend kompetent. Häufig genug sind die erwünschten pädagogischen Fähigkeiten durchaus vorhanden, sie werden aber durch etwas un-

glücklich verformte Brillengläser nicht angemessen wahrgenommen, sind unter Umständen sogar gänzlich aus dem Blick geraten.

Diese Brillengläser möchte ich in diesem Buch als »Mythen« bezeichnen. Damit meine ich gängige Vorstellungen, die in der Schule (d. h. in den Köpfen von Lehrern, Schülern, Eltern und Bildungsverwaltern) oftmals unhinterfragt, quasi als Automatismen, gelebt und bestätigt werden. Sie sind ein kulturelles Gut, das helfen und unterstützen will, manchmal aber das Gegenteil erreicht: Alternative Sichtweisen werden versperrt, günstigere und eventuell noch ungewohnte Handlungsoptionen nicht ausreichend wahrgenommen.

Dieses Buch will eine Einladung sein, manche etablierte, aber fehlleitende oder zumindest ungenaue Sichtweise zu hinterfragen. Der Schulalltag ist durchsetzt von unreflektierten und hochwirksamen Denk- und Handlungsautomatismen, die mitunter dazu tendieren, dem Lehrer das Leben unnötig schwer zu machen. Viele solcher einengender Mythen entstammen zum einen der Logik des staatlich-bürokratischen Schulsystems, innerhalb dessen sich die Schule seit der Industriemoderne¹ bewegt. Zum anderen kommen sie vor allem aus der Psychoanalyse und der humanistischen Pädagogik, die zwar die gesellschaftlichen Vorstellungen über Kindesentwicklung stark geprägt haben, aber nur zwei neben vielen anderen hilfreichen psychologischen Modellen darstellen. Sich solcher prägender Umfelder und häufig wenig hinterfragter Denkvoraussetzungen bewusst zu werden und an ihre Stelle differenziertere Sichtweisen zu setzen eröffnet neue Handlungsmöglichkeiten. Dabei erleben es gerade engagierte Lehrer, dass ihre vermeintlichen Verantwortlichkeiten für sie relativiert und – zum Nutzen aller – klarer sichtbar werden.

1 Im Anschluss an die Soziologie unterscheide ich modellhaft zwischen zwei Gesellschaftsformen: einer, die bis auf die Entstehung der staatlichen Schule zurückgeht, mit der Industrialisierung entstand und Ausdruck der damaligen Modernisierung war (»Industriemoderne« oder »Moderne«), und einer nachfolgenden, in die wir heute allmählich übergehen und die völlig anders, nämlich plural organisiert ist (»Postmoderne«). Beide Gesellschaftsformen und ihre Auswirkungen auf die heutige Schule werden im Verlauf des Buches genauer ausgeführt. Eine zentrale, herausfordernde These ist dabei, dass das Schulsystem in seinen Grundzügen noch immer – unzeitgemäß – der Industriemoderne verhaftet ist, während seine Schülerschaft der Postmoderne entstammt.

Was diese Seiten anbieten wollen, sind grundlegende Brillen, die nicht nur Individuen, sondern – darüber hinausgehend – verschiedene »Kon-Texte« schulischer Lehr-Lern-Situationen in den Blick nehmen, kritisch lesen, neugierig befragen und daraus manchmal provokant erscheinende Folgerungen ziehen. Dabei geht es mir nicht nur um die bereichernde Vielfalt pädagogischer Erzählungen, sondern auch um die dahinterstehenden pädagogischen Grundhaltungen, die befreiend wirken können. Auf diese Weise möchten die folgenden Kapitel ermuntern, sich beruflich gezielt zu engagieren und sich gleichzeitig verantwortungsbewusst zu entlasten, d.h. auch die eigene Rolle in der Schule zu überprüfen und gegebenenfalls neu auszurichten. Dieses Buch möchte dazu beitragen, dass Sie mehr Freude in Ihrem Beruf erleben und noch stimmiger auf Ihre Gesundheit achten können.

Zu lehren ist einer der wichtigsten, herausforderndsten und nobelsten Berufe. Lehrende zu allen Zeiten waren immer auch Menschen mit kreativer Intuition, geistreicher Vernunft, reifem Konfliktaustrag und vor allem wohlwollendem Herzen (auch sich selbst gegenüber). Lehrer, die mehr als nur unterrichten, sind letztlich selbst als Wanderer im unbekanntem und spannenden Gelände des Lebens unterwegs. Die Art und Weise, wie sie ihre Beziehungen in der Schule mit den Schülern bewusst zu gestalten versuchen, ist Ausdruck dessen, was und wer sie sind, ihres Lebens und ihrer Lebendigkeit.

In den letzten Jahren sind die Belastungen und Herausforderungen im Lehrberuf zweifellos gewachsen – weniger in der Didaktik als vielmehr in jenen Bereichen, die Lehrern große Freude machen können: Kommunikation, Interaktion, Beziehungsgestaltung und Beratung. Die Anforderungen sind gestiegen oder haben sich zumindest verlagert. Pädagogische Glaubwürdigkeit verlangt heutzutage aufrichtiges Interesse, genuine Anteilnahme, Respekt und sehendes Zutrauen, klare und flexible Grenzen bei akzeptierender Wertschätzung der Person, selbstvalidierte Standhaftigkeit, spielerische Herausforderung, große Geduld, vertiefte Selbstkenntnis, wohlwollenden Umgang mit sich selbst und anderen sowie – immer wieder – meine eigene Weiterentwicklung als Lehrer.

Genau dafür werden Lehrer aber immer noch unzureichend ausgebildet. Auch wenn man sich im Selbstversuch einiges an Zusatzqualifikationen »draufsattelt«, hat man oft genug das Gefühl, »Lasttier« für andere zu bleiben. Angemessen mit solchen Herausforderungen schulischer Pädagogik umgehen zu können erleichtert es Ihnen, sich direkter und spielerischer als Person einzubringen, denn genau hier sind Sie als Pädagoge heute stärker betroffen und gefragt als zuvor. Als Mit-Erziehender wollen und müssen Sie für junge Menschen verstehender Begleiter und Orientierung gebender Grenzgänger sein, zugleich müssen Sie aber auch für sich selbst sorgen. Und all das im komplizierten System Schule, während Gesellschaft, Familien und Werte sich nachhaltig wandeln.

Die Ansichten und Einladungen in diesem Buch beruhen auf meinen Erfahrungen als Lehrer und Berater. Diese Tätigkeit hat mich als Person immer wieder stark herausgefordert, verändert und geformt. Meine Schüler haben mich über die Jahre hinweg nicht minder (heraus-)gefordert als ich sie – mit Provokationen, Schweigen, Wut, Fehlritten, Humor, und immer wieder im Gespräch, im vorläufigen Versuch der Verständigung. Was ich dabei menschlich hinzugelernt habe, spüre ich bis in meine privaten Beziehungen hinein, in denen ich mich heute klarer zeige und präsenter bin als früher.

Und so sind die Buchstaben und Zwischenräume dieser Seiten persönlich eingefärbt – und sollen das auch sein. Sie wollen verstören, anregen und auch ermutigen, den eigenen Intuitionen zu trauen. Ich verstehe diese Zeilen nicht als Wahrheiten. Sie wollen auch keine Rezepte anbieten, an die sich zu klammern sowieso keinen Sinn macht, weil Pädagogik stets im lebendigen individuellen Einzelfallbezug besteht und wirkt. Die Wirklichkeiten meiner Schüler werden die meinige an Fülle und Kreativität immer übersteigen. Das ist auch eine der schönen Seiten dieses Berufs.

Die folgenden Ausführungen wollen vielmehr implizite Sichtweisen hinterfragen und alternative Blickwinkel anbieten – insbesondere aus der Sicht der systemischen Pädagogik und Beratung. Dabei geht es mir nicht darum, neue, vermeintlich verlässliche pädagogische Eindeutigkeiten herzustellen. Unterschiedliche Modelle zu kennen und mehrdeutige Wirklichkeiten wahrnehmen, zulassen

und mit ihnen in persönlich bereichernder Weise umgehen zu können betrachte ich als wichtige pädagogische Fähigkeit. Sie erleichtert das Leben in einer Gesellschaft mit pluralen (erzieherischen) Sinnangeboten.

Viele Anregungen in diesem Buch gehen darauf zurück, dass ich Aspekte meiner Beratungsausbildung auf meine Arbeit als Lehrer übertragen konnte. Diese Weiterbildungen hatte ich nach dem Referendariat aus dem Gefühl heraus besucht, das, was für Unterricht wichtig ist, nicht ausreichend gelernt zu haben: professionelle Beziehungsgestaltung im bürokratischen Schulsystem einer postmodernen Gesellschaft. Allerdings sei gleich davor gewarnt, therapeutische Erkenntnisse oder Erfahrungen ließen sich eins zu eins auf den Schulalltag übertragen. Da würde bereits die Falle eines ersten Mythos zuschnappen. Auch wenn der Beratungsbedarf in der Schule wächst: Schule ist, will und kann keine Therapie sein.

Dennoch bieten beraterische Arbeitsfelder dienliche Anstöße für die Schule. Diese Anregungen wollen weder trösten noch Rechtfertigung dafür geben, dass man sich als Lehrer weiterhin in allem so verhalten kann bzw. soll wie bisher. Manche Formulierungen können vielmehr schmerzhaft erscheinen, manche Ermunterungen streitbar. Zahlreiche neue Ideen, wie man das Leben in der Schule auch sehen und verstehen könnte, habe ich in dem Sinne als wohlwollend und nützlich erfahren, als sie es mir ermöglicht haben, mehr Außenperspektive mit einem deutlicher wahrgenommenen inneren Erleben zu verbinden.

Das hat dazu geführt, dass ich heute mit etwas mehr wohltuendem Abstand mit mir, meinem Beruf und dem System, in dem er angesiedelt ist, umgehe. Und gemeinsam mit den Schülern lache ich inzwischen herzlich über so manche schulischen Absurditäten. Ja, vieles im Lehrberuf wiederholt sich, aber die Routinen sind stets komplex und erfordern Neugierde – eben weil es ein Beruf ist, der mit Menschen zu tun hat. Manchmal wünschen wir Lehrer uns Veränderungen, die ein Gefühl von Sinnhaftigkeit, von lebendiger Einordnung in ein größeres Ganzes auslösen sollen. Aber diese Sehnsucht kann auch eine Einladung sein, uns in einem Beruf, der von vornherein zum Scheitern verurteilt scheint, weil man Werte und Wissen nicht wirklich gezielt übertragen kann, aufmerksame

Fragen zu stellen: Was sind realistische Ziele und Wege unserer Arbeit als Lehrer? Wie können wir engagiert Einfluss nehmen und zugleich ein Maß finden und halten? Welche Maßstäbe sollen für mich gelten? Was ist das für mich Wesentliche, das gerade in der Wiederholung Kontur gewinnt? Wie können wir unsere Freude im Beruf bewahren und sogar steigern?

Die Sinnhaftigkeit des Berufs und die angemessene Beantwortung solcher Fragen kann letztlich nur der einzelne Lehrer für sich finden. Selbst wenn wir uns wie Sisyphos fühlen, der den Stein immer wieder den Berg hinaufrollt und, kaum hat er den Gipfel erreicht, dabei zusieht, wie er auf der anderen Seite wieder heruntertauscht, so sollten wir darüber nicht vergessen, dass wir uns zuweilen die Freiheit zugestehen dürfen, über die Absurditäten des Schulalltags hinwegzusehen und gelassen durchzuatmen. Nicht zuletzt der tägliche Bezug zu jedem einzelnen Schüler in seiner Einzigartigkeit sollte uns darin bestärken, den Weg zum Gipfel immer wieder in Angriff zu nehmen. Das macht schließlich die Lebendigkeit und auch die Kreativität des Lehrberufs aus – trotz seiner mitunter auch unproduktiven Seiten. Nicht die sinnlose Anstrengung, sondern die gelassene Akzeptanz der Relativität allen Tuns ist Teil dessen, was einen weisen Lehrer ausmacht. Sisyphos handelt eben auch vom Glück der Begrenzung. Er wirbt, so gesehen, für Bescheidenheit und Präsenz. Und so glaube ich, dass auch als Pädagoge bei den Schülern dauerhaft nur derjenige ankommt, der sich bewusst ist, dass er selbst unvollständig und ständig unterwegs ist.

Dass eine erweiterte Sichtweise, die ich hier (mit)teilen möchte, einen klarer und tiefer blicken lässt, kann im Übrigen nicht nur zu befreitem Lachen und wohltuender Gelassenheit, sondern auch zu entschiedenem Handeln führen – bis dahin, das Schulhaus zu wechseln, weil man einfach mehr und klarer sieht als vorher, auch das, was nicht so gut läuft.

Wie alle anderen gesellschaftlichen Vorstellungen bzw. Erzählungen basieren auch pädagogische und schulische Darstellungen auf unausgesprochenen Annahmen, die konkrete Auswirkungen auf unser Handeln und unsere Beziehungen haben. Es lohnt sich daher, auf Fallen, aber auch Chancen zu achten, um die passenden Erzählungen ziieldienlich auszusuchen und reflektiert zu verwenden.

den – und zwar sowohl für einen selbst als auch im Gespräch mit Schülern, Eltern und Kollegen. Einige kollektiv geteilte Geschichten sind gängiger, etablierter, unhinterfragter als andere, deshalb sind sie aber nicht notwendig richtiger, wahrer oder nützlicher. Welche Sichtweisen Sie für sich in welchen Situationen übernehmen wollen, bleibt Ihnen überlassen. Die Entscheidung und Verantwortung für die Auswahl einer Sichtweise und die sich daraus ergebenden Handlungen liegen ausdrücklich bei Ihnen als Leser.

Da die Lehr-Lern-Prozesse stark durch das Schulsystem geprägt sind, werden zunächst Mythen behandelt, die sich auf diesen Rahmen schulischen Arbeitens und Begegnens beziehen. Im zweiten Kapitel werden dann gängige Erzählungen über Schüler als angebliche Hauptnutznießer von Schule behandelt. Erzählungen über Eltern, ihre Erziehung und Kooperation mit dem Schulhaus finden sich im dritten Kapitel. Das vierte und das fünfte Kapitel behandeln Geschichten über Lehrer, zunächst jene, die aus dem bürokratischen Schulsystem hervorgegangen sind, und anschließend solche, die aus psychologischen Quellen stammen.

Das Buch ist so konzipiert, dass die Teilkapitel auch einzeln gelesen werden können. Einige Aspekte mögen daher an verschiedenen Stellen auftauchen, die entsprechenden Schwerpunkte werden aber stets in nur einem Kapitel näher ausgeführt. Die beschriebenen Fälle beruhen auf eigener Erfahrung oder stammen aus meiner langjährigen Supervisionstätigkeit. Sie sind anonymisiert, die Namen von daher fiktiv. Der Gebrauch der männlichen Sprachform dient lediglich der Vereinfachung.

Mein Dank gilt den zahlreichen Kollegen, die gegengelesen und ihre Anregungen eingebracht haben, besonders Holger Weithöner und Jens Zeiler. Herrn Erik Zyber vom Beltz Verlag danke ich für seine Unterstützung und seine präzisen Anregungen. Danken möchte ich darüber hinaus den Lehrern und Schülern, denen ich begegnet bin und die dazu beigetragen haben, dass ich zu dem Menschen und Lehrer geworden bin, der ich heute bin. Von denen ich gelernt habe, dass, wenn Lehrer und Schüler einander als Personen und Persönlichkeiten begegnen, Pädagogik Ausdruck von Lebendigkeit wird, *Erziehung Beziehung* ist und Bildung dem Leben selber entspringt.

Die Schüler von heute sind unsoziale Egoisten

Wer lebt, stört. (Tankred Dorst)

*Autoritätsglaube gefährdet die eigene Wahrnehmung.
(Anthony de Mello)*

Maggy habe ich auf der Abendhauptschule kennen- und schätzen gelernt. Sie liebte es, auf Konfrontationskurs mit ihren Lehrern zu gehen, hatte die Klasse fest im Griff und ließ mich jede Stunde aufs Neue spüren, dass ich letztlich unvorbereitet sein würde auf das, was dann tatsächlich passierte. Zwischen Tür und Angel teilte sie mir bald schon, in ihrer Körperfülle unumstößlich, herausfordernd und direkt mit, dass, wenn sie wolle, dass ein Mann etwas Bestimmtes tue, sie das auch hinbekomme. Ich versuchte, auf sie und die Klasse einzugehen, und tatsächlich schmiss sie mir den Unterricht nie völlig, und die Klasse ging auch nie geschlossen. Anders als bei dem einen oder anderen Kollegen, wie Maggy mir verschmitzt, stolz und ein wenig vertraulich nach einiger Zeit berichtete. (Wie weit ich letztlich das tat, was sie wollte, und wie weit sie das tat, was ich wollte, weiß ich bis heute nicht. Es ist auch nicht wichtig.)

Ja, ich glaube, es stimmt, was einzelne Teilnehmer meiner pädagogischen Fortbildungskurse, darunter Förderpädagogen, immer mal wieder steif und fest behaupten: Eltern schicken auch nicht beschulbare Kinder in die Schule (genauer: Kinder, die ein Verhalten an den Tag legen, das einen geregelten Unterricht in Klassen mit 30 Schülern unmöglich macht). In Maggys Fall war das alles noch abstruser: Sie kam schließlich, wie alle unsere über achtzehnjährigen Schüler, freiwillig. Zu dem Zeitpunkt wusste ich nicht, dass sie mir noch einen vertrauensvollen, tiefen und ergreifenden Einblick in ihr junges Leben geben würde, der mich ihr Verhalten begreifen und mich respektvoll innerlich vor ihr verneigen lassen sollte.

Tatsächlich gibt es eine ganze Bandbreite von Verhaltensweisen, mit denen Schüler Lehrern, manchmal Mitschülern und mitunter auch sich selbst das Leben schwer machen. Einer steigenden Anzahl von Schülern mangelt es nach diversen Studien an der Fähigkeit, sich angemessen in die soziale Zwangsgemeinschaft ihrer Klasse

einzufügen und die Schul- und Unterrichtsregeln zu befolgen. Die diagnostizierten Verhaltensauffälligkeiten und Gesundheitsprobleme unter Kindern und Jugendlichen nehmen zu. Die Gründe dürften vielfältig sein, angefangen von veränderten Familienstrukturen über eine unsensible Medienlandschaft bis hin zur Härte der Globalisierung. Vielleicht spielen auch veränderte Messinstrumente eine Rolle. Die Wahrheit in dieser Diskussion habe ich ebenso wenig wie andere. Allerdings haben mir persönlich sechs Aspekte geholfen, innerlich ruhiger mit als schwierig empfundenen Unterrichtssituationen umzugehen. Und die möchte ich gerne (mit)teilen.

Erstens: Die modernen Unterrichtsmethoden bis hin zum Planspiel aktivieren Schüler, bieten ihnen die Chance, kooperatives soziales Lernen und individuelles Erfahrungslernen miteinander zu verbinden. Das ist nötig und auch gut so. Ein solches Vorgehen unterstellt allerdings blind, dass die Schüler im Rahmen von Schule auch tatsächlich diese Methoden und ihre Ziele durchweg und immer freudig gutheißen. So einfach ist das aber nicht, da bei der (Nicht-)Akzeptanz von Unterrichtsangeboten auch ständig die Frage zwischen Lehrer und Schülern verhandelt wird, wer was von wem (nicht) will.

Bei der früher praktizierten Frontalberieselung war der Lehrer nicht darauf angewiesen, dass die Schüler mitmachten. Insofern hat sich das Machtverhältnis zwischen Lehrern und Schülern inzwischen zugunsten der Letzteren verschoben. Das mag man bewerten, wie man will (ich übrigens finde das meist gut, zweifle aber dann doch wieder daran, wenn eine Maggy vor mir sitzt). Aber es bedeutet in jedem Fall, dass Macht- und andere Fragen der Beziehungsgestaltung zwischen Pädagogen und Schützlingen permanent im Unterrichtsgeschehen – auch bei banal erscheinenden methodischen und didaktischen Angelegenheiten – mitschwingen können. Das »Ob« und »Wie« der Mitarbeit der Schüler beeinflussen und verhandeln die professionelle Beziehungsgestaltung des Pädagogen und den Unterrichtsablauf entscheidend mit.

Zeigt sich Widerstand in dem Sinne, dass die Schüler nicht so wollen wie der Lehrer, sollte und darf der Pädagoge schauen, wie er respektvoll mit den Schülern mitgehen und zugleich seinen staatlichen Auftrag angemessen erledigen kann. Ein Brechen des

Widerstands macht – nicht nur ethisch, sondern auch zumindest langfristig praktisch – wenig Sinn. Das ist auch verständlich, wenn man sich vor Augen hält, dass die heutige Schülergeneration das »Erziehungsprodukt« der erwachsen oder zumindest älter gewordenen 68er-Generation ist.

Das führt zu einem zweiten Punkt. Aus einer lehrerzentrierten Innenperspektive lassen sich die beklagten Schwächen im sozialen Verhalten unter anderem beschreiben als: ichbezogen, distanziert, notenfixiert, unruhig, affektgesteuert und ablenkbar. Ich möchte hier aber einen anderen Weg vorschlagen, nämlich die gleichen Verhaltensweisen aus einer ressourcenorientierten Außenperspektive als Stärken zu interpretieren.

Diese Kinder haben seit den 70er-Jahren gelernt, sich durchzusetzen und möglicher Fremdbestimmung in konkreten sozialen Beziehungen gegenüber wachsam zu sein; sich Ungerechtigkeit und aus ihrer Sicht unangemessene bzw. ungläubwürdige Autorität nicht gefallen zu lassen; selbst auszuprobieren und selbst zu prüfen, statt auf Vorgegebenes blind zu vertrauen (so testen sie auch Grenzen aus); für ihre Eigeninteressen einzutreten (so die kurzfristige Definition politischer Mündigkeit überwiegend noch heute in der Politikdidaktik); mit Älteren ausführlich zu diskutieren und dabei eigene Auffassungen mit hoher Standfestigkeit einzunehmen; angesichts einer unsicheren Zukunft stärker in der Gegenwart (und weniger zukunftsplanerisch) zu leben als ihre Eltern; und insgesamt selbstständiger, vielseitiger und aufgeschlossener zu leben als frühere Kinder- und Jugendgenerationen.

Wer in Lotte Kühns Kritik, die vom Verlag »Lehrerhasser-Buch« betitelt wurde, hineinliest, wird dort viele und teilweise wirklich heftige Verfehlungen von Kollegen finden, bei denen auch dem lesenden Lehrer klar und deutlich vor Augen tritt, weshalb und wozu Widerstandsfähigkeit äußerst sinnvoll sein kann. Vielleicht erinnern wir uns auch an unsere eigene Schulzeit als Kinder. Zum Beispiel an den Sportlehrer, der mich völlig ungerechtfertigt schlug (und an meine innere Genugtuung einige Jahre später, als seine Frau, der gleichen Schläge überdrüssig, ihn endlich verließ). Vor einem solchen Hintergrund können die Erziehungsideale der 70er-Jahre als erreicht angesehen werden – wenngleich sie mitunter vielleicht ein

wenig stärker mit anderen Werten ausbalanciert werden müssten, worauf ich gleich im vierten Punkt zurückkomme.

Drittens: Der Rahmen heutiger Schule (Stillsitzen, Pünktlichkeit, Disziplin, Unflexibilität der Unterrichtszeiten und Fächer, standardisiertes Vorgehen in großen Klassen) betont und verlangt von den Schülern Fertigkeiten und Verhaltensweisen, die den Anforderungen ihrer postmodernen Umwelt diametral entgegengesetzt erscheinen (Eigenaktivität, flexible Zeitgestaltung, kontextsensible Selbstdisziplin, fächerübergreifendes kreatives Lösungsdenken, individuell spezialisiertes Profil entwickeln). Viele der Verhaltensweisen, die einen reibungslosen Unterrichtsablauf stören, sind Ausdruck von Fähigkeiten, sich in einer postmodernen »Welt da draußen« zurechtzufinden.

Viertens möchte ich auf den eben gemachten Vorwurf an Teile der 68er-Eltern und -Pädagogen zurückkommen, dass deren Erziehung manchmal etwas ausbalancierter hätte sein dürfen. Ein Umstand der Post-68er-Erziehung durch Eltern und Pädagogen ist, dass manche Erwachsene Kindern zu wenig bis keine Grenzen setzen. Hier nur so viel: Persönliche Grenzen der Erwachsenen spiegeln auch Werte und können insofern eine wichtige Orientierung für den Nachwuchs sein, eine Chance zum sozialen Lernen. Bekommen Kinder diese Möglichkeit nicht zu Hause, fordern sie sie – spielerisch oder ernsthafter testend – in anderen Umfeldern wie z. B. Kindergarten und Schule ein.

Passiert dies, sind solche Kinder und Jugendlichen keine unsozialen Egoisten, sondern sie verhalten sich so, dass sie bisherige Erfahrungen aktiv überprüfen, um gegebenenfalls Neues lernen zu können. Sie zeigen sich neugierig gegenüber dem Lehrer und dem Leben. Und dann haben sie auch mehr verdient, als dass man sie genauso grenzen- und konturlos »verständnisvoll« behandelt, wie sie es bisher erfahren haben. Sie sind es wert, dass man ihnen Reibungsfläche bietet, sich mit ihnen auseinander- und auch zusammensetzt.

»Widerstand« kann, fünftens, für den so Handelnden ein biographisch sinnvolles Verhalten sein, auch wenn diejenigen, die ihn als »widerständig« wahrnehmen, das anders erleben. Maggy ist dafür ein gutes Beispiel. In der Folge erlaubte sie mir, sie besser kennen-

zulernen. Recht bald suchte sie mich zu meiner großen Überraschung mit einer umfangreichen Hausarbeit im Lehrerzimmer auf. Wenige Tage später – nachdem sie gegen Unterrichtsende ein paar Andeutungen darüber gemacht hatte, dass nicht immer alles leicht sei – kamen wir ins Gespräch. Sie erzählte über ihren Krebs, dass er nun schon zum vierten Mal ausgebrochen sei. In der Folge wurde daraus eine längere Begleitung, in der sich schon bald zeigte, dass ihre reichen Eltern sie hatten links liegen lassen. Sie hatte lernen müssen, sich querzustellen, Dinge mit sehr festem Willen einzufordern und familiäre Abläufe massiv zu stören, um nicht unterzugehen. Darin hatte sie eine bewundernswerte Stärke entwickelt, die mich im Unterricht manches Mal auf der Handlungsebene ratlos zurückließ. Ich war aber auf der Bewusstseins-ebene nicht mehr ohnmächtig, da ich in ihrem Handeln ihre bisherige Überlebensstrategie (an)erkennen und Verhalten und Person leichter trennen konnte.

Nun mag man Maggy immer noch unsoziales Verhalten vorwerfen. Daher möchte ich ein wenig mehr über sie erzählen. Sie hatte nämlich eine weitere Strategie entwickelt, um, wenn nicht (Reibungs-)Wärme, so doch wenigstens ein bisschen Anerkennung von der Mutter zu erhaschen. Diese hatte spät, kurz nach Maggys erstem Krebschub, Zwillinge als Nachzügler bekommen und diese nach vier Wochen bei Maggy zurückgelassen, die sie von da an aufzog – zusammen mit ihrem Freund, für den Maggy auch noch die beruflichen Abrechnungen schrieb. Maggy war eine Person, die unglaublich viel fremde Verantwortung trug und eigenes Leiden aushielt. Die begleitende Beratung entwickelte sich übrigens in Richtung der Frage, wie sie trotz beziehungsweise mit dem erfahrenen Mangel an Liebe stärker ein selbstbestimmtes Leben gestalten könne, was auch hieß: aus dem Kampf mit den Eltern allmählich auszuweichen. Ihre eigenständige Entscheidung für die Abendschule war rückblickend ihr erster Schritt in diese Richtung gewesen, den ihr Freund leider dann doch nicht mittrug. Von ihm bereits schwanger, trennte sie sich, legte auch ihre Schulabschlussambitionen auf Eis und kümmert sich seitdem um die insgesamt drei Kinder, während der Krebs in ihrem Körper fortschreitet und immer wieder durch Schmerzmittel und Operationen bekämpft wird.

Schüler, die sich aus Lehrersicht unsozial verhalten, müssen es nicht sein. Das heißt nicht, dass ich grenzenloses Verständnis für dieses Verhalten haben muss, dass ich nicht reagieren dürfte, aber ich reagiere – auch bei harten Maßnahmen – auf das Verhalten und nicht auf die Person des Schülers. Manche Schüler müssen ihr Verhalten ändern, und die Schule und der Pädagoge dürfen das – unter Wahrung der Verhältnismäßigkeit – auch einfordern.

Meine sechste und letzte Anmerkung bezieht sich schließlich auf die Akzeptanz meiner eigenen Ohnmacht, wenn ich mehrere Schüler in einer Klasse habe, deren Verhalten einen geregelten Unterricht unmöglich macht. Wer drei sich hyperaktiv verhaltende Kinder in einer Klasse beschult, braucht keinen Unterricht mehr zu machen. Eine solche Situation können nur noch das Schulhaus und das Schulsystem über die Veränderung von Organisationsstrukturen auffangen, aber nicht mehr der einzelne Lehrer, der in diesem Zusammenhang aus meiner Sicht ebenso wenig Aufmerksamkeit erhält wie die Schüler mit AD(H)S-Verhalten. Und wenn der in dieser Situation hilflose Pädagoge dann konsequenterweise entsprechende Unterstützung einfordert, sollte auch er sich nicht – ebenso wenig wie seine Schüler – den mitunter geäußerten Vorwurf des mangelnden Einsatzes und des »unsozialen Egoismus« gefallen lassen.

Vielmehr darf der Lehrer vorführen, wie man wohlwollend auf sich selbst achtet und für sich eintritt. Zum einen, weil er darin seinen Schülern und Schützlingen Vorbild sein sollte; zum anderen, weil er aus gesundheitlichen Gründen auf diese Form der professionellen Selbstachtsamkeit angewiesen ist. Im Schulsystem, das sie beide vereinnahmt, haben Schüler wie Lehrer das legitime Recht und vielleicht besteht auch die Notwendigkeit, sich mit wechselseitigem Respekt als »aufgeklärte Egoisten« zu verhalten.

Schüler brauchen letztlich nur Verständnis

Wer die Lebensbahn seiner Kinder zu verpfuschen gedenkt, der räume ihnen alle Hindernisse weg. (Emil Oesch)

»Die Kinder mussten ihr Erbrochenes wieder aufessen, wurden aus wichtigen Anlässen in Arrest- und Besinnungszellen gesperrt. Fromme Frauen und Männer schlugen ihnen den Kopf vor die Wand, ließen sie auf scharfen Kanten knien [...]; Barmherzigkeit oder gar Liebe galten den Erziehern als Schwäche. Kontrolle und Gängelung prägten den Alltag, besonders, wenn es auch nur im Entferntesten um Sexualität ging. [...] Und bis heute leiden die ehemaligen Heimzöglinge an den Folgen der Erniedrigung«, beschreibt die Süddeutsche Zeitung (27.03.2006) den Alltag der Heimerziehung in kirchlichen Einrichtungen der 50er- und 60er-Jahre.

Bis in die 60er-Jahre hinein war die Schulpädagogik von einem einengenden, autoritären, teilweise entwertend-repressiven Vorgehen kontrollierter, direkter Wissensvermittlung geprägt. Autorität im Sinne von autoritärem Verhalten, Bevormundung und Zwang war Selbstzweck bei grundlegender Befürwortung von Abhängigkeit und harter Disziplinierung als förderlichen Größen für die pädagogische Beziehung. Kindliche Bedürfnisse nach Autonomie wurden als Feindseligkeit interpretiert, auch auf freundliche Weise geäußelter Widerspruch wurde bestraft. Eltern und Lehrer hatten aufgrund ihrer Position grundsätzlich Recht. Diese traditionelle Form der erzieherischen Führung baute auf rigider, patriarchalischer Autorität und den unnachgiebigen Machtansprüchen pädagogischer Institutionen auf. Die Beziehungsgestaltung war zutiefst ungleichwertig zwischen Erzieher und Zögling, zwischen Wissendem und Unwissendem, zwischen Erwachsenem und kindlich Defizitärem organisiert.

Mit dem kulturellen Wandel in Westdeutschland ab Mitte der 60er-Jahre wurden Ideen über Kindererziehung wesentlich von (neueren) psychologischen Ansätzen beeinflusst. Kinder galten nunmehr als seelisch verletzbares Wesen, die für ihre Entwicklung möglichst gute und verständnisvolle Rahmenbedingungen benöti-

gen. Nur so könnten sie sich frei entfalten und zum ungehinderten Ausdruck ihres wahren Wesens gelangen. Als Konsequenz dieser These entstand eine Erziehung, die Gleichwertigkeit und manchmal sogar Gleichberechtigung der Kinder betont, zugleich aber auch Eltern und Pädagogen sehr viel Verantwortung für die Gestaltung der erzieherischen Rahmenbedingungen zuweist. Fehler in der Erziehung, so die logische Schlussfolgerung dieser pädagogischen »Erzählung«, können unauslöschliche Narben hinterlassen. Anders als die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule erklären solche Theorien Kindesverhalten eher über das Erziehungsumfeld als über Defizite des Kindes.

So entstand ein hoher Rechtfertigungsdruck von Pädagogen gegenüber Eltern, von Eltern gegenüber Lehrern, von beiden gegenüber den Kindern, der Öffentlichkeit und nicht zuletzt sich selbst. Mitunter folgten daraus Überforderungsgefühle. Dies ist insofern auch nicht verwunderlich, als es letztlich unmöglich ist, die unbegrenzte Anzahl der komplexen Rahmenbedingungen von Erziehung und Bildung angemessen zu kontrollieren und zu gestalten. Außerdem sind die Gehirne der Zöglinge nicht gezielt von außen auf- oder umzubauen. Aus diesem Überforderungsgefühl kann eine lähmende Angst vor Erziehungsfehlern entstehen, zumal die Ratgeberliteratur breit gefächert und widersprüchlich aufgestellt ist. Diese Angst wiederum kann mitunter zu einem – bedauerlicherweise meist verschwiegenen, schambesetzten – Gefühl großer Ohnmacht und sogar zu Verzweiflung führen. In einem solchen lähmenden Schamgefühl gefangen, vermeiden Pädagogen wie Eltern gegebenenfalls, sich notwendige Unterstützung zu holen.

Die Idee der größtmöglichen Freiheit für die Kinder (als lediglich entgegengesetztes Extrem zur Drangsalierung der 50er- und 60er-Jahre) und die Angst vor Erziehungsfehlern führen mitunter dazu, dass Erwachsene Kindern fast keine Grenzen mehr setzen. Die Verantwortung für die Kinder wird in einer solchen Erziehungsphilosophie in einer für angemessene Entwicklungsschritte blinden Vertrauenshaltung diesen selbst übertragen. Sie werden dann also einerseits wie kleine Erwachsene behandelt. Andererseits gilt Kindheit seit wenigen Jahrzehnten auch als Schonraum, innerhalb dessen Kinder die Verantwortung für ihre Taten nicht

selbst übernehmen müssen. Für die Kinder können auf diese Art sehr widersprüchliche und unsichere Beziehungsverhältnisse entstehen – die sich bei familiärem Migrationshintergrund noch über weitere kulturelle Faktoren verstärken. Im schlimmsten Fall werfen die Erwachsenen den Kindern in stressigen Momenten (d. h. wenn die Kinder über Grenzen gehen) vor, dass sie selbst wissen müssten, dass sie falsch handeln. Die genervten Eltern verlangen dann von den Kindern, dass diese sich in ihrem jungen Alter selbstständig Grenzen setzen. Vielleicht bieten sie noch eine Art Coaching an, verzichten aber auf Grenzsetzung im Sinne von Selbstschutz. Die Erziehungsaufgabe wird an die Kinder delegiert, die Verantwortung auf sie abgeschoben.

Auf der Verhaltensebene setzen die Erwachsenen keine Grenzen, die dem Kind Orientierung bieten könnten, während sie auf der Bewusstseinsbene dem Kind zugleich die Schuld für sein als fehlerhaft bewertetes Verhalten zuschreiben. Sie sagen ihm nicht nur, wie es handeln, sondern auch, wie es denken müsste – und tappen damit genau in jene totalitäre Falle, die eigentlich vermieden werden soll. Verständnis für Kinder und Jugendliche zu haben ist für Prozesse von Erziehung, Bildung und Personwerdung wesentlich. Eine Verengung des Blicks auf nur diesen Verständnisaspekt allerdings kann in die Irre führen.

In den bisherigen Ausführungen des zweiten Kapitels stand die Betrachtung der Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen und des Schulsystems im Vordergrund. Die nunmehr behandelten Schülermythen entstammen hingegen psychologischen Ansätzen, die seit Ende der 60er-Jahre die Pädagogik geprägt haben, so beispielsweise die Vorstellung dieses Teilkapitels, dass man Schülern Verständnis entgegenbringen und sie nicht nur funktional abhandeln soll. Die psychologischen Ideen kommen vor allem aus der Tiefen- und der humanistischen Psychologie. Diese beiden Beratungsformen bieten hilfreiche Sichtweisen, stellen aber nur zwei Richtungen unter den vielfältigen psychologischen Schulen dar (die alle ihre spezifischen Stärken und auch Fallen haben). In ihrer alltags- bzw. laienpsychologischen Ausformung stellen sie aus meiner Sicht populäre und in Teilen irreführende Kurzvarianten komplexer Konzepte dar.

Das wird z. B. deutlich beim zurzeit viel diskutierten Thema der erzieherischen Grenzsetzung. Junge Menschen brauchen Grenzen nicht nur als Chance auf Reibungswärme und für ihre Orientierung, sondern Grenzen sind auch Ausdruck des legitimen Eigeninteresses der Erwachsenen. Grenzen sind Berührungspunkte, -linien, -bereiche. Gerade in der gemeinsamen Auseinandersetzung muss das Umfeld den Kindern und Jugendlichen Vertrauen und Zutrauen schenken (jedoch kein naives). Das Vorenthalten von Grenzen und das Vermeiden notwendiger Konfliktaustragung können der Entwicklung des Kindes schaden und die Erwachsenen unglaublich viel Energie kosten. Das schreibe ich nicht nur als Lehrer, sondern auch als mehrjähriger Mitarbeiter einer psychologischen Beratungsstelle und als Vater.

Auch konfrontierende Schulgespräche mit Eltern (oder Kollegen), die im Stil der partnerschaftlichen Nichteinmischung erziehen, können sich schwierig gestalten. Deren Denken erfordert nämlich uneingeschränkte Solidarität nicht nur mit dem (scheinbar) behüteten Kind, sondern auch mit dessen Tun. Sein Verhalten wird als bedingungslos zu schützender, momentaner, authentischer Selbstaussdruck seiner kongruenten Entwicklung in und zu größtmöglicher Freiheit interpretiert. Als solcher ist er weder relativier- noch verhandelbar.

Ich erinnere mich an jene kirchliche private Vorzeigegrundschule, die Grigori besuchte, der mittlerweile in die vierte Klasse ging. Wiederholt hatte er Mitschüler in der Pause blutig geschlagen. Wiederholt hatte es Gespräche mit den vor zwei Jahren aus Russland übersiedelten Eltern gegeben, denen deutlich gesagt worden war, dass es Probleme mit ihrem Sohn in der Schule gebe. Wiederholt hatten die Eltern zugesagt, dass sie tätig werden würden, sodass Grigori sein Verhalten ändere. Zuletzt war Grigori früher in die Sommerferien entlassen worden, nachdem die Eltern aufgezeigt hatten, wie ein Besuch bei Verwandten in Russland ihn bestimmt stabilisieren werde. Aber auch danach hatte er wieder zugelangt und anschließend abermals im ermahnenden Gespräch mit dem Schulleiter Verhaltensbesserung gelobt.

Auf die supervidierende Nachfrage, was denn bisher an Maßnahmen vonseiten der Schule ergriffen worden sei, kam die Antwort:

eigentlich nichts außer Gesprächen. Die Intervisionsgruppe diskutierte dann, welches Signal sowohl Grigori als auch seine Eltern von der wiederholten Absonderung wohlmeinender Schallwellen durch die Schule zu empfangen meinten; welche »Sprache« unter den zugewanderten jungen Aussiedlern der Region üblich sei; welche Signale ein solches Verhalten der Schule für die anderen Kinder der Klasse bzw. der Schule setze und wie besonnen diese dennoch damit umgingen; wie sich die Freiheit des Einzelnen zur Freiheit der anderen verhalte; ab wann die Schule auch eine verständnisvolle Schutzfunktion für die anderen Kinder wahrzunehmen habe – ohne ihr Selbstverständnis als christliche Privatschule zu verlieren. Meine etwas unverschämte These, dass längst klare Grenzen gezogen worden wären, wenn nicht die Mitschüler, sondern die Grundschullehrer die zweite Backe hätten hinhalten müssen, behielt ich für mich. (Diese These passt auch nicht immer. Es gibt Lehrer, die ihre Schule verlassen haben, nachdem sie von Kindern oder Eltern geschlagen wurden, ohne dass die Schulleitung oder das staatliche Schulamt sich an einer Reaktion interessiert zeigten.)

Ich schätze die humanistische Sicht (die ich zugleich – wie alle meine Ausbildungen – nicht für das Maß aller Dinge halte). Sie hat sehr wichtige Anregungen und ganz entscheidende positive Veränderungen in die Schule gebracht, bis hin zur Schülerselbstvertretung. Ich wende mich allerdings deutlich und bewusst gegen vereinfachende Alltagstheorien. Und zwar gleichermaßen gegen radikale Formen von Verständnishuberei wie gegen die vorbehaltlose Anerkennung von autoritärem Lehrerverhalten und rigider Schülerdisziplin. Beide Richtungen sind gefährlich. Sie greifen allenfalls kurzfristig – bei hohen langfristigen Folgeschäden für beide Seiten.

Schülern nützt weder übertriebenes Entgegenkommen noch unpersönlicher Gehorsam. Was sie brauchen, ist das Gefühl, dass sie ernst genommen werden, dass man sie konfrontiert, wenn sie Mist bauen, dass man ihnen Unterstützung anbietet (nicht aufzwingt), wenn es ihnen schlecht geht, und dass man sie als Person, als vollständige Menschen sieht.

Der Lehrer muss die Schüler motivieren

Viele, die bei Kindern sind, tun ihre Pflicht, aber das Herz ist nicht dabei. Das merkt das Kind. (Wilhelm von Humboldt)

*Will man etwas fangen, muss man es zuerst loslassen.
(chinesische Weisheit)*

Maria war eine engagierte Junglehrerin, als sie ins Coaching kam. Sie hatte ihr Referendariat an einer ländlichen Grundschule mit exzellenten Noten abgeschlossen. Nun war sie in einer größeren Stadt, und das, was vorher funktioniert hatte, klappte plötzlich bei 28 Stunden und einer anderen »Klientel« nicht mehr. Sie hatte verinnerlicht, dass die Lehrerin ihre Schüler motivieren müsse und dass fundierte didaktische Überlegungen einen guten, ruhigen und erfolgreichen Unterricht garantierten, der gleichzeitig die Eltern beruhige und auch der Pädagogin Freude und Zufriedenheit im Beruf bringe.

Sie fing an, sich noch gründlicher vorzubereiten und die ausgefeiltesten schüleraktivierenden Methoden anhand der mutmaßlich interessantesten, stets kindgerechten Themen umzusetzen. Gerade in Religion war es ihr wichtig, nicht nur Wissen, sondern auch Werte zu vermitteln. Das sei das vielleicht verkannteste Fach an den Schulen, sagte sie. Aber je mehr sie zauberte, sich engagierte und einbrachte, desto entschiedener entstand bei ihr der Eindruck, dass die Kinder desinteressiert seien. Sie sei am Ende ihrer Kräfte und überlege, aus dem Job, der ihr doch eigentlich viel bedeute, auszuscheiden.

Im gemeinsamen Gespräch respektierte ich ihr beachtliches Engagement und ihre hochgesteckten, hehren Ziele. Die entscheidende Frage, mit der sie durch die nächsten wachsenden Wochen und nachdenklichen Monate der inneren Veränderung ging, war, zu wie viel Prozent sie glaube, Einfluss auf Lernerfolge und Sozialverhalten der Schüler zu haben. Je länger sie mit dieser Fragestellung für sich unterwegs war – manchmal zweifelnd, manchmal staunend, manchmal trauernd, aber stets neugierig –, desto geringer schätzte

sie schließlich das faktische Gewicht und reale Ausmaß ihrer wohlgesinnten Einwirkungsversuche ein.

Schmerzhaft musste sie sich eingestehen, dass sie als Lehrerin auf die Mitarbeit der Schüler angewiesen ist, um die staatlich oder persönlich vorgegebenen Ziele zu erreichen, und dass die kindlichen Interessen durchaus woanders als in ihrem hervorragenden Unterricht oder auch nur der Schule liegen können. Dass es (bisweilen?) unmöglich ist, dreißig Schüler aus verschiedenen Milieus und Kulturen da abzuholen, wo sie stehen. Dass das schulische Geschehen und das »Spiel« um Verantwortung die Frage umkreist, wer für welchen und wessen Erfolg (in)wie(weit) verantwortlich ist.

Natürlich sage ich nicht, dass Lehrer ihre Schüler nicht motivieren sollen oder gar dürfen. Aber wenn sie meinen, dass sie es *müssen*, vielleicht sogar *stets* müssen, dann tappen sie in eine Motivationsfalle. Wer in einem Zwangskontext meint, motivieren zu müssen, gerät leicht in eine Burn-out-Situation. Der Lehrer soll sich nicht auf seiner Status- und Amtsmacht ausruhen. Aber wenn er mehr von den Schülern will als diese von ihm, bekommt er Probleme. Ebenso wenn er seine weltanschauliche Position, seine pädagogische Methodenvielfalt, religiöse Überzeugung oder auch nur sein Fach für das Beste und Unerlässlichste hält.

Man kann den Teller, auf dem man den Schülern das lehre-reigene, achtsam zubereitete Menü serviert, wertschätzen, bunt garnieren und hochhalten. Aber auch pädagogische oder fachliche Meisterköche sollten dabei stets über den eigenen Tellerrand hinausschauen und grundsätzlich nicht vergessen, dass im Restaurant, für das sie ihre kulinarische Kunst entfalten, Zwangsernährung an der Tagesordnung ist. Auch wenn der Restaurantkettenbesitzer seinen Laden gerne anders anpreist, so hat er ihn letztlich bis heute im Wesentlichen genau so organisiert.

Zahlreiche Lerntheorien sehen in der Begeisterung des Pädagogen für seinen Job seine besondere Befähigung – frei nach dem Motto, das Lehramt sei nicht Beruf, sondern Berufung. Vom Lehren glaube ich das auch, vom Lehramt nicht. Einige Naturtalente unter den Lehrern beherrschen die Kunst der Motivation in fantastischer und beeindruckender Weise. Und das erkenne ich neidvoll an. Aber Begeisterung, Enthusiasmus und Idealismus können sich zuweilen

auch als Lernhindernis oder gar als gefährlich indoktrinierender Fundamentalismus herausstellen. Und auch für diejenigen, die die hohe Kunst besitzen, auf der Partitur der Motivation eindrucksvoll zu spielen, gilt, dass die Schüler es merken, wenn das Herz fehlt und das Interesse nur geheuchelt ist. Das Bild des Lehrers, der in einer staatlichen Zwangsveranstaltung als Animateur um die Gunst oder zumindest Aufmerksamkeit der Heranwachsenden buhlt, ruft zu einen Kampf, der weder hilfreich ist noch langfristig gewonnen werden kann.

Das Zitat von Humboldt zu Beginn des Teilkapitels schlägt eine alternative Sicht vor, dass nämlich vom Lehrer verlangt werden könne, er solle – anders als in vielen anderen Jobs – seinen Beruf mit Herz ausüben. Das macht für soziale Berufe auch Sinn, stellt jedoch eine absurde Forderung nach dem Muster einer »Sei-spontan-Paradoxie« dar: Man kann nicht erzwingen, dass das Herz dabei ist. Man kann sich vielleicht dafür vorbereiten oder öffnen, aber mehr nicht. Und selbst wenn sich diese Art der »herz-lichen«, fließenden Beziehungsgestaltung immer wieder einstellt (durchgängig ist sie, glaube ich, ohnehin nicht möglich), reicht es nicht, mit dem Herzen bei der Pädagogik zu sein. Die Fähigkeit zur professionellen Distanzierung ist ebenso wichtig, um nicht auszubrennen. Verständnis, Liebe und Barmherzigkeit können selbst Schulpfarrer nur leben, indem sie ihre Grenzen kennen und setzen.

Der Lehrer muss weder immer motivieren noch alle lieben. Aber er muss und darf auf sich achten. Denn nur dann, wenn es ihm gut geht, kann er für andere da sein. Daher lautet mein pädagogisches Motto: Wenn es jemandem im Klassenraum besser geht als mir, dann läuft etwas schief. Auch meine Schüler profitieren davon, weil es mir langfristig nur dann gut geht, wenn sie sich in meiner Gegenwart wohlfühlen.