

Fritz Reheis

Ein Plädoyer für die entschleunigte Schule. Zur Eigenzeitlichkeit von Leben, Bildung und Schule

Lehrer sind manchmal ganz schön fies. Ein Studienrat eines bayerischen Gymnasiums legte einer achten Klasse einen Mathetest, der bereits geschrieben, korrigiert und besprochen war, in der darauf folgenden Stunde noch einmal vor. Der Test fiel schlechter aus als beim ersten Mal. Warum? Man kann vermuten, dass die Schüler das Gelernte längst weggeworfen, „entsorgt“ hatten. Das dürfte kein Einzelfall sein. Eine im Sommer 2006 veröffentlichte PISA-Sonderauswertung für Mathematik und Naturwissenschaften in der neunten Jahrgangsstufe verschiedener Schularten ergab: Je nach Fach haben 40 bis 60% der Schüler innerhalb eines Jahres überhaupt nichts dazugelernt oder sogar Wissen und Können verloren (vgl. Demmer 2006).

Meine Ausgangsthese lautet: In vielen Schulen, vermutlich sogar in der Mehrzahl, herrscht eine „Wegwerf- und Fastfoodkultur“, ich nenne diesen Typus von Schule deshalb „Turboschule“⁷. Ihr möchte ich im Folgenden einen grundsätzlich anderen pädagogischen Umgang mit Zeit gegenüberstellen. Ob das Gymnasium acht oder neun Jahre, der Schultag einen halben oder einen ganzen Tag dauert, erscheint mir dabei eher nebensächlich. Entscheidend ist nämlich, dass das „ganze Leben“⁸ in die Schule geholt wird, damit die in ihr vermittelte Bildung auch haften bleiben und die Persönlichkeit reifen kann.

Dennoch werde ich im mittleren Teil der folgenden Ausführungen begründen, dass die Ganztagschule in der Tat einen besseren Rahmen

⁷ Inwieweit eine konkrete Schule diesem Typus nahe kommt, müsste im Einzelfall untersucht werden. Als Kriterien schlage ich einerseits Befragungen von Lernenden und Lehrenden an Schulen vor, andererseits bildungstheoretische und zeitökologische Überlegungen über die zeitliche Angemessenheit der Formen und Inhalte schulischen Lernens. Vgl. Reheis 2007, S.18-37 und 103-167.

⁸ Diese treffende Formulierung habe ich von dem Reformpädagogen Otto Herz übernommen. Vgl. Herz 2006.

für eine Bildung bietet, die im Bewusstsein der Zeitlichkeit des Lernens und Lebens des Menschen geschieht.

1. „Turboschule: Fastfood- und Wegwerfbildung“

Warum „Turboschule“, warum „Fastfood- und Wegwerfbildung“? Weil man in diesem Typus von Schule versucht, möglichst viel Stoff in möglichst kurzer Zeit in die Köpfe der Schüler hineinzupressen, und dabei in Kauf nimmt, dass ein großer Teil dieses Stoffes nur zu Prüfungszwecken angeeignet und nach Einlösung des Tauschwertes, also der Noten, Punkte und Zeugnisse sofort wieder weggeworfen wird.

Wenn Schule nach der „Fastfood- und Wegwerfmethodik“ arbeitet, geht dies im Extremfall mit den folgenden Implikationen einher: Sie unterbindet den natürlichen Bewegungsdrang der Kinder und Jugendlichen. Sie grenzt das Fühlen und Wollen der Kinder auf das für den Unterrichtsfortschritt Förderliche ein. Sie zerstückelt das Ganze der Welt räumlich und zeitlich, indem sie es in die aus dem herrschenden Wissenschaftsbetrieb bekannten Schubladen und in den für den Schulbetrieb charakteristischen 45-Minuten-Takt hineinzwingt. Und sie verkürzt in Prüfungssituationen die Zeit künstlich zum Zwecke der Auslese der Kinder und Jugendlichen.

Die Auslesefunktion dominiert dabei die anderen Funktionen immer mehr. Im Schulsystem geht es aus bildungssoziologischer Perspektive auch darum, die Heranwachsenden je nach Abschluss der Schullaufbahn problemlos in eine stark geschichtete Gesellschaft „einzusortieren“. Entscheidend ist dabei: Die Lernenden sollen den Status, der ihnen im Ausleseprozess zugewiesen wird, nicht als Resultat von gesellschaftlicher Willkür und Macht, sondern ihrer eigenen Anlagen und Anstrengungen begreifen. Denn die Quintessenz der herrschenden Leistungsideologie lautet bekanntlich: „Jeder ist selbst seines Glückes Schmied.“ Deshalb kann die Schullaufbahn im Extremfall zu einem Wettlauf um künstlich knapp gehaltene gute Noten verkümmern. Für den Läufer geht es dabei dann um nichts Geringeres als eine möglichst gute Platzierung in einer Gesellschaft, die durch wachsende strukturelle, also individuell nicht beeinflussbare Ungleichheiten charakterisiert ist.

Aus dem Bereich der körperlichen Ernährung müssten wir eigentlich wissen, dass das „Fastfood- und Wegwerfprinzip“ nicht besonders förderlich in Hinblick auf unsere Gesundheit und nicht unbedingt nachhaltig in Bezug auf unsere Umwelt ist. Könnte es bei der seelischen und geistigen Nahrung ähnlich sein? Und gibt es im Kontext von Bildung und Unterricht eine Alternative, gewissermaßen „Slowfood und Recycling“?

Im Folgenden möchte ich zeigen: Bildung, die auch in der Schule ihrem Anspruch gerecht werden will, kann nicht beliebig beschleunigt werden und muss am Menschen anhaften können. Die daraus abgeleitete Praxisempfehlung besteht darin, Bildung als eigenzeitlichen Prozess und Unterricht als Resonanzgeschehen zu begreifen und zu gestalten (ausführlich: Reheis 2007, S.113-156).

2. Lernen mit „Hand“, „Herz“ und „Kopf“

Aus der Sicht der Pädagogischen Anthropologie wird der Mensch (z.B. bei Pestalozzi) als ein dreifaches Wesen begriffen: als Geschöpf der Natur, als Geschöpf der Kultur und Gesellschaft, als Geschöpf seiner selbst. Die Spuren dieses dreifachen Schöpfungsprozesses sind stets präsent und durchdringen bzw. durchgittern sich wechselseitig (Flitner 1963, S.225 f.). Der Naturalcharakter des Menschen begegnet uns zunächst in allem Körperlichen, wobei für die Frage nach der Zeitlichkeit neben den Wachstumsprozessen vor allem die biologischen Rhythmen Beachtung verdienen, die Rhythmen von Anstrengung und Ruhe, von Sitzen, Stehen und Gehen, von Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung usw.

Zentral für pädagogische Fragestellungen ist auf der Ebene des Körpers die Sensomotorik, das System der Sinnes- und Bewegungsorgane des Menschen („Hand“). Der Kultur- und Sozialcharakter begegnet uns v. a. auf der Ebene der Affekte („Herz“). Und der Individualcharakter v.a. auf der Ebene der Kognitionen („Kopf“).

Schauen wir uns nun an, was im einzelnen Schüler in zeitlicher Hinsicht geschehen muss, wenn schulische Bildung gelingen soll? Wie

können die Eigenzeiten miteinander synchronisiert, wie kann der Schüler in Schwingung gebrachte werden?

„Hand“ und Handeln als Basis

„Hand“ im engeren Sinn steht für Bewegungsorgan, das menschliche Handeln kann als Fortsetzung der Bio- und Organrhythmik des Menschen verstanden werden. Jede Handlung zerfällt zeitlich in ein Motiv samt Handlungsvorsatz, den Einsatz von Mitteln und einen Abschluss mit Rückblick auf den Ausgangspunkt und damit verbunden der Frage, ob das Motiv gesättigt ist oder nicht. Im letzteren Fall wird die Handlung ggf. wiederholt oder aber die Mittel werden verändert und ggf. auch Motiv und Vorsatz korrigiert. Jeder weiß, wie kräftezehrend es auf Dauer ist, wenn Handlungen ständig unterbrochen werden und das ersehnte Erfolgserlebnis ausbleibt. Das Handeln ist also genauso zyklisch strukturiert wie z.B. des Atmen oder der Schlaf-Wach-Rhythmus.

In der Burnoutforschung spielt diese Erkenntnis eine wesentliche Rolle: Wenn Menschen die Kontrolle über ihr eigenes Handeln auf Dauer verlieren, schrumpft ihr energetisches Potenzial unweigerlich auf ein kritisches, möglicherweise lebensbedrohliches Niveau. Deshalb ist die Handlungsorientierung ein zentrales Erfordernis gelingender Lernprozesse: Schülerinnen und Schüler brauchen die Erfahrung, die gestellten Aufgaben auch abschließen und sich am Erleben ihrer Selbstwirksamkeit stärken zu können. Aus dieser Perspektive dürfen Lernprozesse nicht an einem von außen definierten Durchschnittsmaßstab gemessen werden, der einen Großteil der Lernenden ständig zum Abbruch unvollendeter Prozesse zwingt.

Das „Herz“ als Affektschleuse

Was steckt hinter den Handlungen, hinter ihren Vorsätzen und Motiven? Welche Bedürfnisse und von ihnen abhängige Affekte sind für Kinder und Jugendliche im Schulalter bestimmend? Ein möglicher Zugang zur Beantwortung dieser Frage ist die bekannte Bedürfnispyramide von Abraham Maslow. Die moderne Hirnforschung hat die Bedeutung der affektiven Dimension von Unterricht weiter aufgehellt. Ihr zufolge sind positive Gefühle eine unverzichtbare Basis für die Aufnahme von Informationen. Gefühle wirken quasi als Schleuse, durch

die neues Wissen ins Gehirn gelangen kann: Die Schleuse ist geschlossen, wenn negative Gefühle dominieren, und offen bei positiven Gefühlen.

Es ist das limbische System, das die eingehenden Signale darauf hin prüft, ob sie gut, vorteilhaft, lustvoll etc. sind. Und dieses System hält auch die Bewertungen fest, im so genannten emotionalen Erfahrungsgedächtnis. Dieses Erfahrungsgedächtnis wird in jeder Lernsituation befragt: „Was spricht dafür, dass Hinhören, Lernen, Üben usw. sich tatsächlich lohnen?“ (Roth 2006, S.59). Und erst im Falle einer positiven Antwort werden die Netze des Wissens, die in der Großhirnrinde vorhanden sind, aktiviert und ggf. so umstrukturiert, dass neues Wissen entsteht.

Für die Entstehung positiver Gefühle und das „Entzünden von Feuern“ ist „Fastfoodunterricht“ denkbar ungeeignet. Um das klar zu machen, muss man den Blick noch einmal auf die an manchen Schulen herrschende Praxis richten. (Es wird hier der Extremfall beschrieben.): Zum Zweck des möglichst schnellen Voranschreitens pusht „Fastfoodunterricht“ Lernprozesse ohne Rücksicht auf Verluste von der sinnlich-motorischen auf die unsinnlich-abstrakte Ebene, springt also unangemessen schnell von der „Hand“ zum „Kopf“. Ein solcher Unterricht ist, wie der Schulpädagoge Horst Rumpf treffend feststellt, durch seine generalstabsmäßige Zeitplanung gekennzeichnet. Er zwingt Lehrer und Schüler dazu, einen „inneren Geschwindigkeitsmesser“ aufzubauen. In ihm erscheint es als Katastrophe, wenn der Unterricht „auf der Stelle tritt“ (Rumpf 1996, S.472 f.).

Der Beschleunigungszwang prägt oft auch die didaktischen Entscheidungen des Unterrichts. Ein Beispiel aus dem Geschichtsunterricht: Statt sich in eine historische Person und ihre Situation wirklich zu vertiefen, sich in ihr Handeln, Denken und Fühlen, ihr gesamtes Leben hineinzusetzen, beschränkt sich „Fastfoodunterricht“ auf ein markantes Resultat ihres Wirkens (ein Bauwerk, einen Vertrag, einen Krieg). Und man glaubt, durch die „Pflege“ eines Gerüsts aus Grundwissen, das aus affektiv nicht besetzten Namen, Begriffen und Zahlen besteht, nachhaltiges historisches Wissen zu erzeugen.

Der „Kopf“ und die Selbsterweiterung des Menschen

Betrachten wir nun die kognitive Ebene und fragen, wie Resonanz im „Kopf“ entsteht. Hier geht es um die kognitive Selbsterweiterung des jungen Menschen. Welche eigenzeitlichen Prozesse sind hier bestimmend? Grundsätzlich gilt, dass auf der Ebene der Informationen und ihrer Verarbeitung die äußere und innere Komplexität zueinander passen müssen. Auch hier haben wir es, wie beim Handeln, mit einem zyklischen Geschehen zu tun: mit einem Kreislauf zwischen Öffnung bei der Informationsaufnahme und Schließung bei der Informations-einordnung sowie zwischen Erkennen und Rückmelden.

Nur wenn der Lernende die Möglichkeit hat, zu überprüfen, ob dasjenige, was er gesehen, gehört, gedacht hat, auch zutrifft, wird im Kopf eine positive Resonanz erzeugt. In der Regel erfolgt diese Rückmeldung mit Hilfe von Sprache. Ein resonanzorientierter Unterricht muss dem Schüler zumindest Zeit lassen, das Aufgenommene in eigenen Worten wiederzugeben, also in die eigene Sprache zu übersetzen, um das Neue in das Vertraute integrieren zu können.

Durch solche Rückmeldungen erfährt im Übrigen auch der Lehrer genau das, was er wissen muss, um seine Arbeit angemessen zu tun. Der Schüler kann Missverständnisse frühzeitig korrigieren und sich im Prozess der kognitiven Selbsterweiterung zielgerichtet vorwärts bewegen. Und beide können ihren jeweiligen Anteil am Lehr-Lern-Prozess nicht nur schrittweise optimieren, sondern so auch die Effekte des eigenen Tuns kognitiv erfahren und die Selbstwirksamkeit affektiv erleben, also sich selbst letztlich nachhaltig motivieren.

Wo die Rückmeldung Fehler offenbart, gilt es, aus diesen Fehlern zu lernen. Während im „Turbounterricht“ das Bestreben von Schülern und Lehrkräften meist dahin geht, Fehler zu vermeiden, müssen in einer fehlerfreundlichen Lernumgebung Fehler geradezu provoziert werden. Fehler sind wichtige Umwege, und für Umwege braucht man bekanntlich Zeit.

Selbsterweiterung kann sich auch nach innen vollziehen. Hier geht es um moralische und ethische Einstellungen und die Fähigkeit zur Bildung eigener Werturteile. Im Unterricht des Negativbeispiels wird gern, wie Rumpf feststellt, eine mehr oder minder offensive „Betroffenheitspädagogik“ praktiziert, die den Eigensinn der Schüler im Interesse

schneller Identifikationsprozesse überrumpelt und sich um das schnelle Überspringen des „Funkens“ bemüht. Das geschieht manchmal in Fächern wie Geschichte, Religion oder Ethik, wenn Personen wie Hitler oder Gandhi im Lehrplan stehen.

So wie die technologische Beschleunigung, in den Klassenzimmern als Allgegenwärtigkeit technischer Medien präsent, der Verlangsamung bedarf, so bedarf „die durch den Rausch der Identifikation blitzartig erlangte Teilhabe ... der Ernüchterung“ (Rumpf 1987, S.25). Das heißt, die Eigenzeit des Unterrichts muss danach bemessen werden, wie das Verhältnis von Identifikationsbedürfnis und Distanzierungsfähigkeit beschaffen ist. Und dieses Verhältnis dürfte individuell höchst unterschiedlich ausfallen.

Praktisch gewendet: Sollen Schüler emotional und damit auch moralisch nicht überrumpelt werden, muss der Lehrer jedem einzelnen Schüler ausreichend Zeit zur Herausbildung seines persönlichen Verhältnisses zum jeweiligen Gegenstand, z.B. einer historischen Person oder einer politischen Strömung, bereitstellen. So werden emotionale Betroffenheit und kritische Distanz gleichermaßen und letztlich eine eigenständige moralische Bewertung ermöglicht.

3. Halbtags- oder Ganztagschule?

Man braucht nicht Pädagogik studiert zu haben, um einsehen zu können, dass der Versuch, Bildung mit hohem Druck am Vormittag in die Köpfe, Herzen und Hände der jungen Menschen zu pressen, massenweise Eigenzeiten vergewaltigt. Nicht nur die der Schüler übrigens, sondern auch die der Lehrer, wie die hohe Rate an Burnout-Geschädigten unter ihnen zeigt. Wenn hingegen der ganze Tag für die Gestaltung von Bildungsprozessen zur Verfügung steht, bestehen zweifellos bessere Chancen für eigenzeitorientiertes Lernen und Lehren.

Dies wird noch deutlicher, wenn man sich auf den viel zitierten Auftrag der Persönlichkeitsbildung besinnt. Auch das Heranreifen von „Herz und Charakter“ (Artikel 131 der Bayerischen Verfassung) hat eine geistige (kognitive), seelische (affektive) und körperliche (praktische) Seite und erfordert entsprechende räumliche und zeitliche Rahmenbedin-

gungen (ausführlich Reheis 2007, S.180-193).

In Bezug auf die kognitive Dimension geht es um die Schärfung des Bewusstseins für die eigene Identität und den eigenen Willen des Heranwachsenden. Er muss in die Lage versetzt werden, seine Lernprozesse immer wieder auf seine Person und seinen Willen zu beziehen. Die doppelte Frage „Wer bin ich und was will ich?“ muss den zu einer Persönlichkeit heranreifenden Menschen systematisch begleiten. Und dafür benötigen Menschen ausreichend Zeit.

Was die affektive Dimension betrifft, ist nach allen verfügbaren Kenntnissen das Streben des Heranwachsenden nach sozialer Anerkennung und Selbstanerkennung zentral. Dazu muss er die Gelegenheit bekommen, das zu zeigen, was er kann. Nur ein großzügiges räumliches und zeitliches Arrangement, das systematisch die Fähigkeiten der jungen Menschen aufspürt und auch für deren Umfeld zur Geltung kommen lässt, wird diesem Grundbedürfnis gerecht. Wichtig ist auch: Die Angewiesenheit auf soziale Anerkennung hat zwei Seiten: Schülerinnen und Schüler müssen die Möglichkeit haben, selbst Anerkennung erfahren zu können, und die Fähigkeit, anderen Anerkennung zu zollen.

In Bezug auf die körperliche Dimension geht es schließlich um die menschliche Genussfähigkeit. Wenn das ganze Leben in die Schule geholt werden soll, muss sie auch ein Ort werden, an dem das Leben genossen werden kann. Die Halbtageschule, in der manche Schüler den Vormittag nur einfach irgendwie hinter sich bringen wollen, um am Nachmittag endlich mit dem eigentlichen Leben beginnen zu können, ist wahrlich kein guter Ort, die menschliche Genussfähigkeit zu entfalten. „Wer nicht genießt, ist ungenießbar“ singt Konstantin Wecker und bringt dabei die Bedeutung der Genussfähigkeit für die soziale und ethische Kompetenzentwicklung der reifenden Persönlichkeit auf den Punkt.

4. „Turboschule“ – nur ein Symptom des „Turbolebens“

Der Umgang mit Zeit bei der Ernährung des Geistes wie des Körpers ist symptomatisch für das heute weit verbreitete „Turboleben“. Das „Fast-food- und Wegwerfprinzip“ zielt auf die beschleunigte Steigerung von Produktion und Konsum. Was wäre die Alternative? Beim Konsumieren, Arbeiten und eben auch beim Lernen achtsamer mit Zeit umzugehen, einerseits mit der Zeit der natürlichen Lebensgrundlagen, andererseits mit der Zeit des Körpers, der Seele und des Geistes. Sich also nicht an den Programmzeiten der Ökonomie, sondern an den Eigenzeiten des Lebens zu orientieren.

Jedes Kind braucht seine Zeit – damit es seine Neugierde, die ihm angeboren ist, pflegen, die Netze, die sein Leben tragen, begreifen, den Platz, der ihm in der Gesellschaft zusteht, finden und die Verantwortung, die es für andere und sich selbst trägt, übernehmen kann. Reformpädagogisch ausgerichtete Schulen, die meines Wissens alle Ganztagschulen sind, beweisen seit Langem, dass solche Erkenntnisse nicht bloße Theorie bleiben müssen.

Vielleicht sollten wir uns an den Ursprung des Wortes „Schule“ erinnern: an „scholé“ (griech.), die Muße, jene Zeit im mittelalterlichen Klosterleben, in der die Arbeit ruhte. Je mehr heute die allgemeine Beschleunigung zunimmt, desto wichtiger wird ein Ort, an dem das Innehalten gelernt werden kann. Eine entschleunigte Schule in einer entschleunigten Gesellschaft – das wäre ein Leitbild, das dem Auftrag der „Selbstkultivierung“ des Menschen (Kant) gerecht werden könnte. Genau diese Fähigkeit zum Innehalten und Prüfen ist es nämlich, die den Menschen aus der Welt der Tiere heraushebt.

Literatur

- Demmer, M. (2006): Nach wie vor aufregend. Fünf Jahre nach dem PISA-Schock: Eine Zwischenbilanz. In: *Erziehung & Wissenschaft* 12/06, S.25-26.
- Filtner, A. (1963): Die pädagogische Anthropologie inmitten der Wissenschaften vom Menschen. In: ders. (Hg.): *Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen*. Heidelberg: Quelle & Meyer, S.218-298.

- Herz, O. (2006). Lernzeiten, Freizeiten und freie Zeit. Zeitorganisation in der Ganztagschule. Vortrag auf der Jahrestagung 2006 der Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik 27.-29.2006 in Berlin.
- Reheis, F. (2007): Bildung contra Turboschule. Ein Plädoyer. Freiburg: Herder.
- Roth, G. (2006): Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung. In: Caspary, R. (Hg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg: Herder, S.54-69, hier S.59.
- Rumpf, H. (1987): Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim-München: Beltz.
- Rumpf, H. (1996): Abschied vom Stundenhalten. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.472-500.

Zum Autor

PD Dr. Fritz Reheis ist promovierter Soziologe, habilitierter Erziehungswissenschaftler, ehemaliger Gymnasiallehrer und selbstständiger Fachvertreter für die Didaktik der Sozialkunde an der Universität Bamberg.

fritz.reheis@uni-bamberg.de