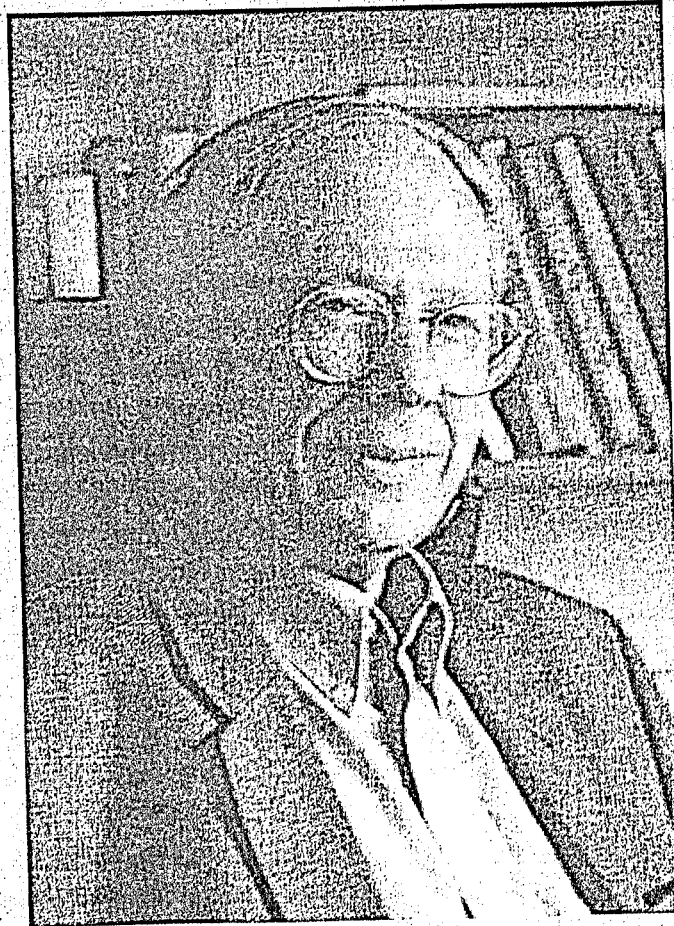


Wolfgang Edelstein – Der Bildungsnomade



Sein Leben nennt er selbst das eines Nomaden. 1938 emigrierte die jüdische Familie nach Island. Da war Wolfgang Edelstein neun Jahre alt. Zum Studium der Linguistik, Philosophie und diverser Sprachen ging

er 1949 nach Grenoble und später nach Paris. Dann holte ihn ein Freund als Lehrer an das Internat Odenwaldschule. Dort schickte die Lehrerkonferenz Kollegen auf Recherchen ins Ausland oder zum Weiterstudium an die Uni. Deren Arbeit übernahmen die anderen. »Diese Schule hat einen Daniel Cohn-Bendit zu Daniel Cohn-Bendit gemacht«, erinnert sich dessen damaliger Lehrer Wolfgang Edelstein, der nebenher in Heidelberg in mittellateinischer Philologie promovierte.

Anfang der sechziger Jahre traf Edelstein den in Bildungssachen engagierten Rechtsanwalt und polyglotten Menschensammler Hellmut Becker. Als der Senat der Max-Planck-Gesellschaft einem In-

stitut für Bildungsforschung Chancen gab, schrieben Edelstein und Alexander Kluge, damals Mitarbeiter in der Kanzlei von Hellmut Becker, in einer Nacht dafür das Konzept. Hellmut Becker wurde der Gründungsdirektor des neuen Instituts, Wolfgang Edelstein der erste wissenschaftliche Mitarbeiter. In diesem Institut lernte der Isländer, die Staatsangehörigkeit hatte er behalten, erst mal Schulen und Hochschulen anderer Länder kennen, studierte die kognitive Psychologie und befasste sich mit Jean Piaget. Er wurde Gastprofessor in Harvard und leitete in Berlin zeitweilig das Max-Planck-Institut. Nebenher war er 18 Jahre lang Chief Scientific Adviser des Bildungsministers in Island und organisierte in dem 250.000-Ein-

wohner-Land die Schulreform.

Nirgendwo wurde der Emigrant und Remigrant ganz heimisch. Das bekommt den Tugenden eines Wissenschaftlers: Beobachtungsfähigkeit.

und Kontingenzbewusstsein, also nicht endendes Staunen und die Gewissheit, alles könnte auch etwas anders sein.

Das neueste Projekt des emeritierten Max-Planck-Direktors und Vaters zweier Kinder im Übergang von Schule und Hochschule heißt »Demokratie lernen und leben«. 13 Millionen Euro stellen Bund und Länder bereit, um den Schulen Leben einzuhauchen: Theateraufführungen und Schülerfirmen, Schulradios und von Schülern betriebene Forschungsvorhaben, auch Kooperation mit außerschulischen Fachleuten oder Senioren, der Phantasie sind keine Grenzen gesteckt. Schulen sollen mit folgenreichem und sinnerfüllendem Handeln angesteckt werden.

Sinnerfahrung und Flow

Wolfgang Edelstein im Gespräch mit Reinhard Kahl
über Schule, Lehrer und Schüler zwischen Pisa und Erfurt

PISA und Erfurt sind für Angriffe genutzt und als solche erfahren worden. Damit nicht defensiv, sondern offensiv umzugehen erfordert eine (selbst-)kritische Sicht auf den eigenen Beruf und die strukturellen Bedingungen des Lernens.

Außenperspektiven von kritischen Freunden helfen bei der Differenzierung zwischen Kritik und Angriff, beim Entwurf von Perspektiven. Wolfgang Edelstein und Reinhard Kahl schärfen den Blick.

Pädagogik: Herr Edelstein, womit befassen Sie sich gerade?

Edelstein: Ich sondiere Literatur zu »commitment«, Engagement würden wir sagen. Besonders engagierte Leute bringen zwei Dinge zusammen, von denen ich immer geträumt habe, dass die Schule sie vermittelt. Das sind Sinnerfahrung und Flow. Flow ist das Gefühl, im Handeln ganz aufzugehen. *Dieses Gefühl größter Aufmerksamkeit und Wirksamkeit wurde von Mihaly Csikszentmihalyi zum Beispiel bei Bergsteigern und Kreativen beschrieben. Aber Flow lässt sich nicht planen.* Nein, so wenig wie das Lernen. Fürs Lernen wie für Sinnerfahrungen lassen sich allerdings Gelegenheitsstrukturen schaffen. Und genau das ist die Aufgabe der Schule. Ich betone Sinnerfahrung und Flow, beides zusammen. Flow ist der Augenblick, Sinnerfahrung geht im Moment des Handelns nicht auf. Meine These, zumal nach diesen beiden deutschen Menetekeln Pisa und Erfurt: Wir haben nur einen Ort, an dem wir beides ermöglichen können, wenn es nicht zufällig sein soll, das ist die Schule. Was wir mit der Schule veranstalten, führt allerdings dazu, mit aller Macht diese kostbare Chance zu verhindern. *Wie könnte denn Sinnerfahrung in der Schule ermöglicht werden?*

Schon die Planung des Lernens bedeutet ja Sinnerfahrung. Was ist für mich sinnvolles Wissen, für das ich mich engagieren möchte und das zu erwerben sich lohnt? Das kann ganz Unterschiedliches sein, nur darf es nicht gleichgültig sein.

Das führt uns zu den Lehrern.

Wenn wir keine Lehrer mit Sinn für diese Erfahrungen haben, dann können wir auch gleich Büros oder Fabriken eröffnen. Wenn man Kinder fragt, ob das Lernen interessant ist, bekommt man in der Regel bei kleinen Kindern klare Indikatoren dafür, dass sie es toll finden und dass sie mehr lernen wollen. Mit der Zeit nimmt das in der Schule ab. Wir haben in Island vor Jahren eine Untersuchung über die Entstehung von Lernfreude in der Schulzeit gemacht. Die Erst- und Zweitklässler reagieren hier ganz intensiv. Schon in der dritten Klasse nimmt die Freude kontinuierlich ab. Sie nimmt immer sprunghaft zu, wenn ein neues Fach hinzukommt. Im Laufe des ersten Jahres mit dem neuen Fach geht es wieder stets abwärts. Das ergibt ein ganz miserables Interessendiagramm.

Könnte das damit zusammenhängen, dass Lernen eine lustvoll erlebte Ergänzungsbedürftigkeit ist? Man wächst in etwas anderes hinein, etwas anderes wächst in einen herein. Zu dieser Ergänzungsbedürftigkeit gehört, dass der Mangel, der nach weiterer Ergänzung ruft, in Würde existieren darf. Aber über diesen Hunger, also die Fragen, siegen bald die Antworten. Man wird umstellt von Antworten. Überdruss kommt auf und der ergänzungsbedürftige Kern wird dann zum Mangelhaften erklärt, das nicht sein soll. Dann lässt natürlich der Sog von Sinn und Flow nach.

Wir sollten Menschen als organisch aktive Wesen betrachten. Aktivität ist eine Bestimmungsgröße alles Organischen. Zur spezifisch humanen Aktivität gehören Wissens- und Erfahrungskquisition. Sinn ist intentional, er richtet sich auf Handlungsbedürfnisse. Die Handlungsbedürfnisse

brauchen nicht irgendein Herumagieren in der Welt. Intentionale Strukturen sind die Form, in der Handlungsbedürfnisse auftreten. Lernen ist eine Erfüllung dieser Intention.

Diese Formel wäre also nicht das Ideal, sondern schlicht die Natur des Lernens?

Ja. Wenn wir jedoch untersuchen, wie Schulen organisiert sind, finden wir eine Vielzahl von Faktoren, die dem widersprechen. Wir haben eine bürokratisch durchorganisierte Schule, in der den Handlungsbedürfnissen weder in der Architektur noch in der Zeitstruktur und schon gar nicht im Wissen der Lehrer darüber, was sie da eigentlich machen, entsprochen wird.

Was kritisieren Sie an Lehrern?

Sie haben kaum professionelles, reflexives Wissen, nicht mal gute Hypothesen darüber, was Lernen für die Lernenden bedeutet. Folglich präsentieren sie ständig Fakten, statt Schülern das Lernen beizubringen. Bei allem, was wir heute über die Bildungslandschaft zwischen Pisa und Erfurt diskutieren, wird das größte Problem vorsichtig und scheu ausgespart. Das sind die Lehrer. Wir haben keine professionellen Lehrer. Sie sind über Fachwissen Professionalisierte, nicht über Professionswissen. Und genau das ist falsch. Natürlich sollen Lehrer in ihren Fächern kompetent sein. Es ist aber irrelevant, ob sie gute Physiker oder Historiker im universitären Sinne sind. Sie müssten hervorragende Physiker, Historiker oder Philologen sein im Blick auf diese Mediationstätigkeit, im Blick auf die Ermöglichung von Lernen. Sie können als Fachleute des Fachwissens nichts zu dessen Mehrung beitragen. Aber sie können das Wissen darüber vermehren, wie Lernen verläuft. Ihre diagnostische Inkompetenz ist freilich unglaublich.

Es fehlt die Selbstbeobachtung der Lehrer?

Es ist sehr schwer, in der Klasse reflexive Distanz zu bewahren, zumal wenn man das nicht gelernt hat. Man braucht deshalb diagnostische Kennt-

nisse. Auch der Arzt hat am Krankenbett nicht die reflexive Distanz zum eigenen Handeln. Aber er kann diagnostische Kenntnisse abrufen. Darüber verfügen Lehrer nicht. Sie exerzieren einen Fehlerabgleich, ohne die zugrunde liegende Intention zu rekonstruieren. Sehen Sie sich an, wie Lehrer korrigieren, wie die Korrekturseiten bei schriftlichen Aufgaben aussehen. Da merkt man nicht viel von reflexivem diagnostischen Wissen.

Was fehlt also?

Die Lehrerbildung braucht diagnostisches Wissen und Kenntnisse darüber, dass Lernprozesse entwicklungsabhängig sind. Lehrer müssen die Dynamik in Gruppen kennen. Auf den meisten Gebieten haben Lehrer heute ein Rezeptwissen, das wahrscheinlich die Feldweibel bei Friedrich dem Großen bereits hatten. Ein Rezeptwissen, das sie nicht konstruktiv weiterträgt. Deswegen sind viele Schüler, vor allem jene, denen es nicht gut geht, häufig so unglücklich in der Schule. Man sieht das in den Untersuchungen zur Schulzufriedenheit.

Wie schätzen Sie die Stimmung bei Schülern in Deutschland ein?

Schulzufriedenheit ist gewiss unterschiedlich nach Schularten. In den weniger glücklichen Schularten sind Schulfrust und Ablehnung hoch: zwischen einem Drittel und der Hälfte der Schüler. Da rekrutieren sich die traumatisierten Kids, die dann in rechte Gruppen abdriften und in andere Problemlagen, die wir immer vergessen, weil sie nicht auffallen. Schüler, die mit Valium abgefüllt werden oder neurotische Ticks entwickeln und die die Märkte der Nachhilfeschoolen bevölkern. Die fallen nicht auf, schon allein deswegen, weil Leute, die sich um Bildungspolitik kümmern, immer nur das Gymnasium sehen. Die politische Elite hat ja immer nur das selektive Gymnasium erlebt. In anderen Ländern haben die Mitglieder politischer Eliten ihre Kindheit und Jugend in nichtselektiven Schulen mit nichtakademischen Mitschülern verbracht.

Ergibt sich ein daraus eine erste Perspektive?

Dass die Kinder in heterogenen Gruppen zusammenbleiben. Ich habe das in Island kennen gelernt. In skandinavischen Schulen bleiben sie bis zum zehnten Schuljahr zusammen. So entwickeln Lehrer einen ganz anderen Blick. Sie müssen differenziell fördern. Skandinavien schafft für Kinder die Noten ab, nicht aber die Leistung.

Das fand ich dort immer so faszinierend, dass Lehrer über Kinder nachdenken und nicht über Gymnasiasten, über gute oder schlechte Schüler. Franz Weinert hat das schön gesagt: Wie können Lehrer so ausgebildet werden, dass aus schlechten Leistungen nicht schlechte Schüler werden? Das möchte ich jedem Lehrer in seinen Ranzen packen. Wie geht ihr mit schlechten Leistungen um? Wir haben eine weit reichende Unkenntnis über den Prozess und die Folgen von Evaluierung. Wir haben ein bedenkenloses System der Leistungsrückmeldung, das nicht dem Individuum zugute kommt, sondern es ständig dem Vergleich in der Gruppe aussetzt. Wenn der Lehrer irgendwelche Punkte abzählt, weiß er nicht, was er misst. Er weiß nicht, was er tut. Er produziert das Ergebnis, statt es zu verändern, er verfestigt es.

Allerdings sind Lehrer in einer Zwickmühle: Sie haben wenig Wissen übers Lernen und kaum reflektierte Selbsterfahrung. Eltern glauben an die harte Währung von Zensuren und dann soll das alles auch noch gerichtsfest sein.

Die Schule ist in der Tat ein ungeheuer resistentes System, aber ich denke, gerade diesen Aspekt könnte man leicht verändern, wenn in der Lehrerbildung die Verzahnung von Praxisbeobachtung und sozialwissenschaftlich aufgeklärtem Lernen institutionalisiert würde. Wir sollten Lehrerstudenten zur Beobachtung der Praxis und zwar zu einer supervidierten Beobachtung der Praxis hinaus schicken und die Beobachtungen anschließend in Seminaren diskutieren. Sobald man das systematisch tut, weiß jeder sofort, dass Noten Hilfskonstruktionen sind. Ich glaube das ist leicht zu verändern. Dass wir das nicht längst verändert haben, ist ein Skandal, denn wir wissen es seit Jahrzehnten...

... seit Ingenkamps Buch über die Unzuverlässigkeit der Zensurengebung...

... und führen dieses Professionswissen nicht einmal in die Ausbildung der Lehramtsstudenten ein. Das ist unbegreiflich. Sie studieren auch kaum Psychologie. Dabei sind Lehren und Lernen durch und durch psychologische Tätigkeiten.

Was stellen Sie sich unter psychologischem Professionswissen vor?

Zum Beispiel, dass man mit Fehlern als einem konstruktiven Element umgeht, statt sie bloß anzustreichen. Fehler sind, wie heißt das in Kanada...?

Problems are our friends.

... Fehler sind Heuristiken. Nichts zeigt uns besser den Denkprozess des Kindes als seine Fehler. Deswegen gibt es ja in der Entwicklungspsychologie von Piaget nicht Fehler, sondern Indikatoren für Denkformen. Was richtig und was falsch ist, das ist im Lernprozess relativ nebensächlich, es gibt Auskunft über die Heuristik des Kindes. Und auf diese Heuristik antworte ich als Lehrer mit Unterrichtsheuristiken. Welche Möglichkeiten zur Selbstverbesserung kann ich dem Schüler eröffnen? Das wäre eine Aufgabe der Lehrerbildung. Davon ist praktisch nirgendwo etwas zu sehen. Stattdessen ist jetzt aus Gründen der Effizienz, der Universitätsorganisation an der Tagesordnung das Studium zu kondensieren und konsekutive Studiengänge für Bachelor und Master einzuführen. Dadurch wird es noch viel schwieriger werden, in der Lehrerbildung systematisch Verbindungen zwischen den Fächern, der Didaktik und dem Lernen in der Schule herzustellen.

Aber selbst wenn wir in der besten aller Welten lebten und in den nächsten Monaten die Lehrerbildung reformierten, 700.000 Lehrer hätten diese neue Lehrerbildung nicht durchlaufen. Und auch diejenigen, die die beste denkbare Lehrerbildung genießen, benötigten ja eine Fortsetzung der Reflexion in der Schule.

Wir benötigen Kompetenzzentren zur Unterstützung von Lehrern und zur Schulentwicklung, zur Entwicklung von professionellem Wissen. Man müsste die Ganztagschule ausbauen, um Flexibilität und Reflexion in den Lehreralltag hineinzuholen. Die Spielräume werden noch sehr stark durch ein obrigkeitliches Verwaltungssystem zugeschüttet. Lehrer erscheinen extrem defensiv und änderungsunwillig.

Vielleicht sollte man den für Sie sehr wichtigen Begriff der Selbstwirksamkeit einbeziehen. Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Schule sind bei Lehrern nicht gerade intensiv.

Die Schule ist kein Sumpfboot für Selbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeit bedeutet ja die optimistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit. Lehrer lernen aufgrund ihrer institutionalisierten Rolle sich in hohem Maße als passiv, ja als Opfer zu betrachten. Opfer einer rigiden Verwaltung, Opfer der Schüler, die ja auch nicht gerade leicht im Umgang sind, und Opfer der Eltern. Überall treten sie massiven Widerständen

entgegen und müssen den Binnenraum der Schule und damit auch ihre Identität verteidigen, statt leistungsfroh und selbstwirksam, also mit optimistischer Handlungsorientierung, an die Gestaltung des eigenen Lebens zu gehen. Es gibt kaum einen Lebensraum, der verwaltungsmäßig so zugebaut ist. Als ich Lehrer war, hieß es immer, man stehe mit einem Bein im Gefängnis. Das ist ein Mythos. Aber es ist ein Mythos, der diese Passivität stützt und auch die Abwehr, die Ranküne, die Ressentiments, die man in der kollektiven Existenz der Lehrer so deutlich wahrnimmt. Das ist psychohygienisch keine positive Situation. Lehrer werden nicht mit Angeboten überschüttet, ihr eigenes Schicksal und ihre Profession in die Hand zu nehmen, sondern sie werden gedrückt, geschoben. Das steht in eigentümlichen Widerspruch zu der doch sozioökonomisch sehr prominenten Stellung des deutschen Lehrers. Er steht hoch in den Rängen der Verwaltungshierarchie, er wird nach A13 oder A14 bezahlt, das sind hohe Positionen. In der Wissenschaft muss man schon viel Autonomie haben, um auf so eine Position zu gelangen.

Woher kommt diese defensive Weltkonstruktion, diese Opferhaltung, dieses Gefühl des ungelebten Lebens?

Ich glaube, es gibt eine Erbünde im System. Lehrer werden um eine ihnen zustehende Ausbildung betrogen. Sie gehen als Wissenschaftler an ihr Fach, sie werden als Fachwissenschaftler erzogen und hernach dürfen sie nicht Wissenschaftler sein. Sie werden ja nicht Physiker. Sie erhalten keinen Nobelpreis. Sie kriegen auch keine Chance zu forschen, sie driften irgendwann in die Schule ab und da welken die Blütenräume, zumal von solchen Lehrern, die ihr Fach aus Interesse gewählt haben. Dann empfinden sie die Schule als Abstieg. Ich finde, Lehrer müssen Unterricht als Aufstieg in die Profession betrachten. Sie müssten sagen, hier habe ich die Chance, kreativ und erfolgreich zu sein.

Tun sie aber nicht. Die meisten klagen über die da oben, über die da unten, und über das Große und Ganze.

Ja genau, sie fühlen sich von Feinden umgeben.

Es fehlt Anerkennung, aber man mag Anerkennung nur denen geben, die sich selbst mögen.

Sie fühlen sich nach unten wie nach oben unterlegen. Gegenüber den Schülern müssen sie sich auf ihre Autorität zurückziehen, statt Bünd-

nisse einzugehen, und gegenüber der Obrigkeit sind sie vereinzelt Abhängige.

Es herrscht ein Gefühl von Machtlosigkeit. Leute über ihnen wissen nicht, was los ist, setzen sich aber immer durch. Am Ende steht der Habitus, dass man eh nichts machen kann. Das ist doch ein sozialpsychologisches Gift, das in Umlauf gebracht wird.

Es ist genau das Gegenteil von einer selbstwirksamen Auffassung des beruflichen Handelns. Lehrer hätten viel mehr Handlungsfähigkeit, wenn sie die Gelegenheitsstrukturen der Schule selbstwirksam nutzen würden. Die Voraussetzungen dafür, die Schule als gestaltungsfähig wahrzunehmen, werden ihnen vorenthalten. Dafür benötigen Lehrer Professionswissen. So schließt sich der Kreis, den wir durchbrechen müssen.

Selbstwirksamkeit in Theorie und Praxis!

Das ist eine tolle Aufgabe. Es wäre sogar eine Forschungsfront. Lehrer sind Sachverständige der kognitiven Entwicklung von Schülern. Das machen sie mittels Physik, mittels Geschichte, mittels Naturwissenschaft. So könnten sie Befriedigung erzielen. Schüler sind interessant. Da sind Grundschullehrer etwas anders sozialisiert. Sie freuen sich an Schülern. Die Kleinen sind natürlich noch so nett. In der Pubertät werden sie unangenehmer. Aber Schüler sind immer, das sieht man in anderen Schulsystemen, sehr responsiv, wenn sie herausgefordert werden, wenn sie positiv gefördert werden, wenn sie unterstützt werden, wenn sie gerecht behandelt werden. Sie werden ekelig, wenn sie gedemütigt werden. Dann werden sie entweder selber depressiv, und das ist bald die Hälfte unserer Schüler, grob geschätzt, oder aber sie werden aggressiv und unangenehm.

Machen Sie uns zum Schluss noch etwas Mut. Ihr schönstes pädagogisches Erlebnis?

Das war in den ersten Jahren meiner Tätigkeit in der Odenwaldschule. Da ist Martin Wagenschein zu Besuch gekommen. Er hat in der Mittelstufe unterrichtet. Wir durften diesen Zauberer an der Tafel zaubern sehen. Für Wagenschein gab es keine uninteressanten Kinder. Das war offensichtlich. Alle Kinder haben gelernt, auch die schlechtesten haben gelernt, weil alle Kinder Fragen haben. Nicht alle sind klug, aber Wagenschein hatte dieses substantielle Gefühl für die Nutzbar-

keit von Fehlern, das eine Berufsfähigkeit von Lehrern sein muss.

Wie machte er das?

Er fragte halt, was hast du dir vorgestellt, als du das gesagt hast? Wie meinst du das? Und dann fängt der Schüler an, seinen Gedanken zu entwickeln. Dann stößt man drauf, worüber er gestolpert ist. Man sieht, dass alles seine Logik hat. Jeder Fehler hat eine Logik. Gute Lehrer klären diese Logik auf. Das strahlt auf die Schüler zurück. Diese Aufklärung demütigt nicht. Sie führt dazu, dass Schüler denken und Entdeckungen machen. Das ist dann auch für Lehrer eine Quelle von Selbstwirksamkeit! Dann wird der Klassenraum zu einer konstruktivistischen Wissenschaftspraxis und der Faktenstoff zum diskursiven Gegenstand.

Vielleicht ist das ja der Punkt. Ich denke an einen Satz von Joseph Beuys: »Ich ernähre mich von meinen Fehlern«.

Ja, »alimentieren«, sagt Piaget, der Geist alimentiert sich von seiner Erfahrung.

Am Fehler entscheidet sich, ob der Mangel in Verachtung umgemünzt wird oder ob ihm der Zauber von Neuanfängen verliehen wird.

Im ersten Fall wäre es die Transformation von der schlechten Leistung zum schlechten Schüler, dann geht es abwärts mit der Selbstachtung. Im zweiten Fall steigert man Flow und Sinn ...

... bei Lehrern und Schülern. Wenn man Kinder beobachtet, auch Erwachsene, wie diese Ahas aufsteigen, da kommt ja ein solches Leuchten auf. Das ist doch ein Genuss. Es ist doch schön, dass unsere Sprache die Unterscheidung zwischen Freude und Spaß machen kann. Freude, das ist doch dieser Götterfunke, der das Individuum in seiner Einmaligkeit strahlen lässt.

Das ist ja auch genau die Erfahrung von sinnvollem Handeln und Flow. Das brauchen wir, sonst irren wir durch eine Wüste.

Reinhard Kahl, Jg. 1948, ist Journalist und Filmemacher.

Adresse: Eppendorfer Landsr. 46, 20249 Hamburg, E-Mail: Kahl-Lob.des.Fehlers@gmx.de