

Horst Schreiber

Abendgymnasium Innsbruck: Für eine Schule der Freiheit und Selbstbestimmung

„Konformität ist eine der größten Gefahren, vor denen wir in unserer Kultur stehen. Nichts macht mir mehr Angst als Übereinstimmung. Wo immer zwei oder mehr Menschen einer Meinung sind, ist es Zeit, sich Sorgen zu machen. Wo immer Tausende übereinstimmen, ist es Zeit zu laufen.“ Howard Jacobson, britischer Schriftsteller⁷⁹

Am Abendgymnasium Innsbruck lehren und lernen zu dürfen, ist ein Privileg – und ein mühsam erkämpftes Recht, keinesfalls eine Selbstverständlichkeit.

Bildung war dem Adel und schließlich dem Bürgertum vorbehalten, die Französische Revolution erstritt sie als Grundrecht, Bildung sollte Veränderungen ermöglichen und vorantreiben. Dennoch strebten die Mächtigen weiterhin danach, die unteren Klassen von einer Bildung, welche die herrschenden Verhältnisse in Frage stellte, fernzuhalten, wussten sie doch um die politische Kraft von Bildung.

Noch in den 1920er und 1930er Jahren scheiterte die Sozialdemokratie in Tirol, eine Maturaschule für die Unterprivilegierten einzuführen, am Widerstand der konservativen Mehrheit. Zu teuer, zu wenig Bedarf, zu wenige Begabte, so deren Argumente. Erst die Verwerfungen, die der Zweite Weltkrieg hervorbrachte, schufen jenes Zeitfenster, das Gewerkschaft und Arbeiterkammer nutzten, um 1945 die Arbeitermittelschule Innsbruck zu gründen. Eine Schule der zweiten Chance, deren Existenz eine Kampfansage an bürgerlichen Bildungsdünkel, nicht unterzukriegende Vorurteile über biologische Begabungstheorien und schichtspezifische Vererbung von Bildungstiteln ist.

Am Abendgymnasium Innsbruck lernen zu können, ist ein Privileg, weil dieser Schultyp das Ergebnis harter politischer Auseinandersetzungen ist. Dies gilt auch für die Kostenfreiheit, die seit den 1990er Jahren wieder in Frage gestellt wird. Wer im Abendgymnasium Innsbruck lernt und lehrt, ist aufgerufen, sich für diese Schule einzusetzen, um ihren Weiterbestand als offene Schule zu sichern, weil nichts bleibt, wie es ist, und das bereits Errungene morgen schon Vergangenheit sein kann, wenn man es an Engagement missen lässt.

Als Lehrer unterrichte ich an einer Schule, die mir eine selbstbestimmte Zeiteinteilung ermöglicht, wie es kaum sonst einem Arbeitnehmer vergönnt ist. Der Administrator ist mir gegenüber zuvorkommend und unterstützend, die Direktorin wohlwollend und konzilient. Wer die aktuellen Arbeitsverhältnisse kennt, schätzt sich glücklich, weitgehend autonom in einem Klima der Sicherheit und Wertschätzung lehren zu können.

Vor allem anderen genieße ich die Arbeit am Abendgymnasium Innsbruck, weil sie in so hohem Maße Sinn stiftet. Menschen ein Stück ihres Weges begleiten zu dürfen, die keineswegs immer auf der Sonnenseite des Lebens aufgewachsen sind,

die Schwieriges zu meistern haben, Suchende sind, manchmal verloren erscheinen, die mir unbekannte Lebenswelten einbringen, mich herausfordern und bisweilen an meine Grenzen bringen, die mir ab und zu unzugänglich sind und so mein Nachdenken stimulieren, erweckt in mir das Gefühl, einen wichtigen Beitrag zu leisten, zumindest eine Zeitlang nicht austauschbar zu sein. Da ich nun schon seit einer erklecklichen Anzahl von Jahren hier unterrichte, schreibe ich aus einem Erfahrungswissen heraus, das mich mit großer Zufriedenheit erfüllt.

Ich habe an allen Schulen, in denen ich tätig war, liebend gerne unterrichtet, in den damaligen Oberstufenrealgymnasien in Schwaz und Telfs, an den Gymnasien Sillgasse und Angerzellgasse in Innsbruck, an der Ferrarischule in Innsbruck, als Erzieher im Skigymnasium Stams und im Marienheim, einem Tagesschulheim in Innsbruck. Das Abendgymnasium aber ist inzwischen eine der tragenden Säulen meiner Identität, in dieser Schule habe ich eine eigene Geschichte entwickelt, die nun ein Teil dessen ist, was mich als Person ausmacht. Voraussetzung dafür waren mehrere Faktoren: eine lange Verweildauer am Arbeitsplatz, schulinternes und öffentliches Engagement, eine dialogische Begegnung mit den Studierenden, Leidenschaft für das Fachliche und die teilweise erfolgreiche Umsetzung meines spezifischen Rollenverständnisses als Lehrer in der Unterrichtsrealität.

Wo Macht ist, ist Widerstand

„Ich würde von meinen Freunden auch harte Rippenstöße hinnehmen, selbst wenn sie sagten: ‚Was bist du für ein Trottel!‘ oder ‚Du spinnst!‘. Ich liebe es, wenn man kein Blatt vor den Mund nimmt, sondern so redet, daß die Worte mit den Gedanken Hand in Hand gehen.“ Montaigne, französischer Philosoph und Essayist⁸⁰

Meine Lehrtätigkeiten an den Tagesschulen dauerten ein bis drei Jahre, zu kurz, um das in Gang zu setzen, was am Abendgymnasium gelang: längerfristige Bindungen zu KollegInnen und Studierenden aufzubauen und meine Arbeitswelt als integrativen Bestandteil meiner Lebensgeschichte zu konstruieren. Damit einher ging die Herausbildung von Loyalität, Loyalität zur Schule und ihren aufklärerischen Grundwerten und deren Überführung in eine gelebte Praxis.

Es war notwendig sich einzumischen und zu engagieren, um die Schule in die Richtung zu lenken, die dem eigenen Verständnis entsprach. Dies beinhaltete Motor der Veränderung zu sein, aber auch Scheitern zu akzeptieren und damit umzugehen. Die Leitprinzipien waren erstens, nicht das Beste, sondern mein Bestmögliches zu tun, mehr kann man von sich nicht erwarten, und zweitens, mein Handeln und öffentliches Sprechen ausschließlich danach zu richten, was ich für richtig hielt; unabhängig davon, ob die Erfolgsaussichten hoch oder gering waren. Ich erinnere mich noch lebhaft an die erste Konferenz am Abendgymnasium Innsbruck. Bereits die Sitzordnung, in der einander alle LehrerInnen zugewandt waren, signalisierte das Interesse

in der Schule an einem demokratischen Meinungsbildungsprozess. Ich staunte über die Diskussionskultur, das offene Wort und das hohe intellektuelle Niveau. Leidlich bekannt war mir aus Konferenzen anderenorts ein strategisch-wohlüberlegtes, ängstliches, feiges, Maulaffen feilhaltendes faules Schweigen, ein Um-die-Wette-Raunzen über Probleme, die SchülerInnen machten oder besser hatten, der Ruf nach Disziplinierung statt lösungsorientierter Vorschläge ausgebildeter PädagogInnen bei Herausforderungen, für deren Bewältigung sie eigentlich studiert haben sollten. Nun war ich in einem neuen Universum angekommen, kein perfektes, das einen nicht auch energiert hätte, aber eines, das die Studierenden wertschätzte, den Lehrenden alle Möglichkeiten einräumte, neue Ideen im Unterricht umzusetzen und schulinterne Reformen anzustoßen, die bis heute das Gesicht des Abendgymnasiums prägen.

Dann der Umschwung, der Bruch, ein verlorenes Jahrzehnt. An den Versäumnissen dieser Zeit muss sich das Abendgymnasium immer noch abarbeiten. Als Wissenschaftler gaben mir die Entwicklungen Anfang der 2000er Jahre die Gelegenheit, einen der wenigen evidenzbasierten Aufsätze über die parteipolitisch motivierte Umfärbung von Schulen zu schreiben, die es zu dieser Thematik gibt.⁸¹ Doch als Lehrer brach eine schwierige Periode an: Pränante Persönlichkeiten verließen die Schule, in einer Phase großer gesellschaftlicher Umbrüche, die strukturelle Veränderungen in Organisation und Unterricht nötig gemacht hätten, trat Stillstand ein; im pädagogischen Selbstverständnis wurden Studierende immer öfter als SchülerInnen gesehen und dementsprechend behandelt, der Ton in Konferenzen gegenüber Studierenden wurde rauer, weniger empathisch und vereinzelt wurden auch LehrerInnen unter Druck gesetzt mit Maßnahmen, deren Unrechtmäßigkeit inzwischen der Verwaltungsgerichtshof bestätigt hat.

Doch wo Macht ist, ist Widerstand und Widerstand verleiht Selbstachtung, Würde; im Idealfall hat er auch Erfolg, die Regel ist das nicht, und dennoch muss man seiner Gesinnung Ausdruck verleihen. In allen Lehrplänen ist als eines der wesentlichen Ziele der österreichischen Schule die Hinführung zu kritischem Denken und mündigem Verhalten angeführt. Diesen Auftrag können LehrerInnen nur erfüllen, wenn sie selbst in diesem Sinn handeln. Zumal wenn ihr Fach Geschichte und Politische Bildung heißt. Einiges des Guten konnte im Widerständigen bewahrt werden, noch mehr ging verschütt. Doch auch die Trauer um das Verlorene ist Teil der eigenen Arbeitsgeschichte, die man mit anderen teilt, die loyal geblieben und füreinander eingestanden sind. Solidarität, ein gemeinsames Ankämpfen, ein Miteinander in Verbundenheit zu erleben, ist eine zutiefst berührende menschliche Erfahrung.

Anpassung und Positionslosigkeit mögen mitunter zu einer Karriere verhelfen, inzwischen gehören diese Skills sogar zu den besonders nachgefragten Kompetenzen in der Arbeitswelt und immer mehr StudentInnen an der Universität erfahren eine derartige Ausbildung, doch auf Dauer führen solche Verhaltensweisen zu einem proteischen Charakter: Einem Chamäleon gleich ist er in jeder Rolle daheim und weiß bald selbst nicht mehr, wer er ist; er stellt seine Interessen über jene der anderen, schädigt so die Gesellschaft durch sein Übermaß an Eigennutz und gefährdet die Demokratie, in die einzumischen sich nicht lohne.

Ich bin ein Lehrer

Ich bin kein Tutor, ich bin kein Lerncoach, ich bin kein Moderator. Ich bin ein Lehrer; ein Lehrer, der versucht, mit seinen Studierenden in Kontakt zu treten, der für seine Sache brennt, der dieses lodernde Feuer bei anderen entzünden will, damit sie sich während und nach meiner Instruktion und Erklärung selbst zum Stoff verhalten und ihn sich aneignen können, nicht als Echo, sondern mit eigener Stimme. Ich arrangiere den Unterricht, berücksichtige Interessen, aber ich bin der Lehrer, der organisiert und strukturiert. Verstehen setzt Wissen voraus, die Zumutung der Anstrengung, mein Zutrauen in die gestaltbare und trainierbare Fähigkeit der Weiterentwicklung. Ausschlaggebend ist nicht, was Studierende mitbringen, sondern was sie daraus machen.⁸²

Ich habe die Verantwortung für den Unterricht und schiebe die Verantwortung für den Lernprozess nicht auf die Studierenden ab. Ich bin nicht nur ein Architekt von Lernumgebungen, setze nicht auf Papiersteuerung, teile nicht nur Arbeitsblätter aus, die selbstständig bearbeitet werden müssen unter der fälschlichen Behauptung, dass es sich um eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Lernen handeln würde. Es gibt permanent Erläuterungen und Reaktionen von meiner Seite, Diskussionen mit und in der Gruppe. Ich stelle Zusammenhänge dar, biete Transferübungen, die das Reflektieren, Analysieren und die Anverwandlung des Stoffes fördern. Ich bin an mehreren Stellen im Klassenraum präsent, um die Studierenden zu spüren, die Aufmerksamkeit zu verlagern und sie neu zu entfachen. Die Körper sind nicht in Reihen im Raum angeordnet, sondern in einer Runde, die den Gesichtskontakt und den Austausch aller mit allen möglich macht. Ich verstecke meine Anliegen und Positionen nicht und tue nicht so, als ob ich wertneutral von meinem Selbst losgelöst unterrichten könnte: Ich habe eine wohlbegründete Meinung, ohne sie den Studierenden aufzuzwingen, aber ich zeige sie und bekenne mich zu ihr. Die Studierenden haben ein Recht, sich an mir und meiner Position zu reiben, zum einen als meist weitaus Jüngere im Generationenkonflikt zum Älteren, aber auch an mir als Rollenträger, als staatlich eingesetzte Autorität. Zum andern kommen sie zur eigenen Position, indem sie sich argumentativ an mir abarbeiten, um zum Schluss eine entgegengesetzte Position einzunehmen oder die, die ich repräsentiere; nur ist sie nun nicht mehr nur meine eigene, sondern ihre, die sie sich aus ihrem Nachdenken heraus angeeignet haben. Als Geschichtelehrer arbeite ich mit multiperspektivischen Quellen, aber ich gestehe ein, welche Perspektive der Quellen sich mit meiner eigenen deckt. Alle Perspektiven anzuerkennen ist nicht demokratisch, sondern demokratiegefährdend. Dort, wo die Würde und die Menschenrechte angetastet werden, ist Schluss mit Toleranz, doch die notwendige Zurückweisung einer rassistischen Perspektive aus Studierendenmund schließt keineswegs einen weiterhin respektvollen Umgang miteinander aus. Aber es gibt auch ein Nein und ein Stopp, hier ist eine Grenze, die nicht weiter überschritten werden darf.

Ich nehme meine soziale Rolle ein und versuche so weit authentisch zu sein, wie dies unter den vorgegebenen Rahmenbedingungen der Institution Schule möglich ist. In jedem noch so demokratisch gestalteten und menschenzugewandten

Unterricht ist eines im Bewusstsein der Studierenden nie auszuklammern: Im Klassenzimmer herrschen immer asymmetrische Beziehungen. In Kontakt treten miteinander heißt, dass ich selbst als Lehrender von den Studierenden lerne, aber ein Fakt ist, dass ich im Normalfall mehr über das Fach weiß als sie, vor allem aber beruht meine Autorität nicht nur auf meiner Fachkompetenz und meinen sozialen Fähigkeiten, sondern auf meiner Selektionsmacht, die mir der Staat anvertraut hat. In jedem Klassenzimmer herrscht also ein Machtverhältnis. Ich als Lehrer gebe ständig Beurteilungen ab, ich habe die Macht der Benotung und der Entscheidung über Aufsteigen und „Sitzenbleiben“. Schon der Ehrlichkeit willen, um diese Machtverhältnisse nicht zu verschleiern, bezeichne ich mich als Lehrer und nicht als Tutor, Lerncoach, Lernbegleiter oder Moderator. Manchmal übe ich diese Rollen aus, doch ich bleibe Lehrer mit Sanktionsmöglichkeiten, die einem Tutor, Coach und Lernbegleiter verschlossen bleiben.

Ich bin Lehrer, weil ich die personale Beziehung zu den Studierenden als Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches Lernen ansehe. Schon Anfang des 16. Jahrhunderts ging Erasmus von Rotterdam davon aus, dass die Liebe zu den Dingen, also zur Sache, die ich als Lehrer vermittele, für den Lernenden meist erst mit der Zeit möglich wird, und zwar durch die positive Beziehung zu der Person, die diese Dinge, diese Sache repräsentiert. Natürlich ist das Hauptziel, das Interesse des Lernenden an der Sache um der Sache willen zu entfachen, doch erstens kann aus der Sekundärmotivation bald eine Primärmotivation werden und zweitens ist es fraglich, inwieweit dies in der Schule, die einfach, weil sie Schule ist, lernhindernd wirkt, erreichbar ist, sofern die Lernenden ihr Interesse nicht bereits mitgebracht haben.

Die Schule als Resonanzraum

Sie kommen aus unterschiedlichen Disziplinen, der eine ist ein berühmter Erziehungswissenschaftler, der andere ein Starsoziologe: John Hattie und Hartmut Rosa. In einem wesentlichen Punkt stimmen ihre Forschungsergebnisse zur Schule überein: Bildung und Erziehung sind immer in eine Beziehung eingebunden, Bildung und Erziehung können nur erfolgreich sein, wenn die Beziehung zwischen Lehrenden, Lernenden und der Sache gelingt. Wenngleich dies eigentlich seit Langem bekannt ist und geradezu trivial erscheint, ist es aufschlussreich, dass aktuelle Forschung altbekanntes Wissen wieder thematisieren und in die Bildungsdiskussion einbringen muss.

Hartmut Rosa unterscheidet drei Formen der Beziehung in der Schule.⁸³ Sie kann repulsiv sein, sodass Schule als angstbesetzter Ort erscheint, in dem Lernende beschämt werden und die Welt ihnen feindlich gegenübersteht. Schule kann von der Erfahrung der Indifferenz, also der Entfremdung bestimmt sein. Hier herrschen Gleichgültigkeit, Schweigen und Beziehungsverlust vor, die Welt antwortet nicht mehr. Schließlich führt Rosa einen neuen Begriff ein, den der Schule als Resonanzraum, als gelingender Weltbeziehung. Gelungen ist eine Unterrichtsstunde immer dann, wenn ein

Resonanzdreieck entsteht zwischen mir als Lehrer, dem Stoff und den Studierenden. Was heißt das?

Ich als Lehrer bin von meiner Sache, die ich vermittele, begeistert, ich habe das Gefühl, dass ich etwas zu sagen habe, das für mich und meine Studierenden von Bedeutung ist. Ich bin davon überzeugt, dass ich sie erreichen werde, dass sie mir zuhören wollen. Weil der Stoff Herausforderungen in sich birgt, das Gegenteil von belanglos ist.

Die Studierenden müssen ihrerseits die Bereitschaft haben, sich auf die Sache einzulassen. Lehren kann man gut vorbereiten, aber nicht wirklich operationalisieren, weil lebendige Menschen mit Eigensinn vor einem sitzen. Aber die Wahrscheinlichkeit, dass ich Interesse wecken kann, steigt mit meiner positiven Einstellung und vor allem dann, wenn ich ein Lern- und Beziehungsklima etabliert habe, das von Anerkennung und Wertschätzung geprägt ist, angstfrei, humorvoll, mit klaren Regeln. Unbedingt zu vermeiden sind Missachtungserfahrungen, die Studierende sofort in Distanz zu mir als Lehrer und der Sache treten lassen. Bei allem, was wir tun, geht es – nicht nur, aber in besonderem Maß – um Anerkennung, die nur in einem Klima der wechselseitigen Wertschätzung gedeihen kann. Das grundlegende Prinzip ist es daher, Vertrauen zu schenken und Lernblockaden zu lösen: „Störrische Begriffsstutzigkeit, renitente Faulheit, lästiges Stören, aber auch passive Unauffälligkeit verlieren ihre Unzugänglichkeit und ihre Wucht, wenn man sie nicht als Boshaftigkeit oder Unfähigkeit interpretiert, sondern als biografisch geronnene Entmutigung.“⁸⁴ Darauf machte auch der Individualpsychologe Alfred Adler aufmerksam: „Der böse Wille ist niemals der Beginn, immer die Folge der Entmutigung. Es ist ein letztes Aufraffen, wenigstens auf der schlechten, unnützen Seite des Lebens sich irgendwie hervorzutun, sich unangenehm bemerkbar zu machen.“⁸⁵

Wenn die Studierenden das Gefühl haben, angenommen zu sein von mir als Lehrer, der sich für sie interessiert, weil sie die sind, die sie sind, dann gehen sie auch davon aus, dass der Lehrer ihnen etwas zu sagen hat. Dann stellen sich Momente des wahren Lernens ein, es entsteht ein Kontakt zwischen mir und den Studierenden über die zu verhandelnde Sache. Wir treten kurz in eine Phase der Zeitvergessenheit ein, in der die Studierenden über den Stoff hinaus etwas lernen, in der sie mit eigener Stimme sprechen, in der jede Äußerung sich mit der Sache auseinandersetzt, in der nicht richtig und falsch wichtig sind, sondern der Anverwandlungsprozess des Gegenstandes, der plötzlich in den Mittelpunkt gerückt ist und nicht mehr reiner Schulstoff ist, sondern Nachdenken und Entäußerung hervorgebracht hat. Nicht der Gleichklang mit dem Lehrer charakterisiert dieses Lernen, sondern der eigene Gedankenfluss der Studierenden ist es; der sie aber manchmal auch vom Unterrichtsgeschehen abdriften lässt, nicht aus Desinteresse, ganz im Gegenteil, sondern eben weil sie weiterdenken, den eigenen Gedankengängen folgen und sich mit ihren Erfahrungen in Bezug zum Lerngeschehen setzen. Lernen vollzieht sich in einer derartigen „pädagogischen Atmosphäre“, der Funke ist übergesprungen und sorgt für eigene Suchbewegungen der Studierenden, auch außerhalb des Klassenraums. Denn Lernen, so der Lehrer und Erziehungswissenschaftler Max von Manen, ist „Ruf nach Kontakt“. Dort, wo ein derartiger Bildungsprozess gelingt, wird nicht nur das Subjekt des Lernens verwandelt, auch ich als Lehrender

bin als in Kontakt Getretener berührt und bereichert. Und was mir als Geschichtelehrer wichtig ist: Beide Seiten, Studierende und Lehrer, sind von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugt, wir meinen, dass es auf uns drauf ankommt, dass wir etwas bewegen können. Bereits Wilhelm von Humboldt ging davon aus, dass wahre Bildung, die auf Persönlichkeitsbildung und Entfaltung des Selbst und seiner Potenziale abzielt, nur dort möglich ist, wo Menschen in ihrem Inneren berührt werden.

Was seit Jahren zur Standardforderung der Pädagogik zählt, ist nicht ratsam: Lernen so zu individualisieren, dass ich mich als Lehrer nur noch ab und zu am Rande des Unterrichtsgeschehens bemerkbar mache und emotional nicht mehr involviere, die Studierenden mit einem Setting von Lernaufgaben konfrontiere, sie dann selbstständig arbeiten lasse und dies als eigenverantwortliches Lernen ausbebe. Ich als Lehrer bin es, der Resonanzverhältnisse in Gang setzt, sie ebenso aber auch bei mir selbst in Gang setzen muss. Sich öffnen heißt aber auch verletzlich zu werden.

Im Übrigen machte schon vor langer Zeit der Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke darauf aufmerksam, dass übertriebene Selbststeuerung ein unzusammenhängendes Inselwissen und ein für den neoliberalen Netzwerkkapitalismus typisch fragmentiertes Wissen hervorbringt – schließlich brauchen wir für das immer wieder neue Anfangen auf den ständig wechselnden Arbeitsplätzen kein tiefgreifendes Wissen, vielmehr (Selbst-)Kompetenzen, Selbstmanagementfähigkeiten, Flexibilität und Knowhow in Teamarbeit. Vor allem aber ist Selbstlernen, sogenanntes eigenverantwortliches Lernen allein zu wenig: weil diese pädagogische Deregulierung Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Milieus – und aus dem kommt ein erheblicher Teil unserer Studierenden – benachteiligt. Sie benötigen aufgrund mangelnder Erfahrungen besonders Ermunterung, Anleitung, Klärung, rasches Feedback, das permanente Unterrichtsgespräch, das Zusammenhänge herstellt und zum Selbst- und Weiterdenken anregt. Offener Unterricht allein, so Giesecke, der selbst aus einfachen Verhältnissen stammt, „hindert die Kinder mit von Haus aus geringem kulturellen Kapital daran, ihre Mängel auszugleichen, während sie den anderen kaum schadet.“⁸⁶

„Ohne Respekt und Wertschätzung, Fürsorge und Vertrauen kann Unterricht nicht gelingen.“

In seiner aufsehenerregenden Studie „Visible Learning“ von 2008, in der er rund 800 internationale Metastudien ausgewertet hat, die sich auf rund 50.000 Einzelstudien mit 250 Millionen beteiligten SchülerInnen beziehen, kommt auch John Hattie zum Schluss, dass es auf die Lehrkräfte, ihre Haltungen und Einstellungen ankommt. In seinem zahlenbasierten Untersuchungsergebnis betont er die große Bedeutung eines respektvollen, wertschätzenden, fehlerfreundlichen Umgangs, in dem die Lernenden ernst genommen werden: „Ohne Respekt und Wertschätzung, Fürsorge und Vertrauen kann Unterricht nicht gelingen.“ Im Einzelnen führt er zu gelingendem Unterricht aus:⁸⁷

- Die Lehrperson traut den Lernenden etwas zu.
- Die Lehrperson ist lösungsorientiert und fragt nach den Ursachen eines Problems, erkundigt sich und hört zu.
- Die Lehrperson nimmt die Perspektive der Lernenden ein: „Ein guter Lehrer sieht den eigenen Unterricht mit den Augen seiner Schüler.“
- Die Lehrperson fragt sich: Was kann ich tun, was habe ich falsch gemacht, wenn die Lernfortschritte stagnieren.
- Die Lernfortschritte werden ständig überprüft, als Rückmeldung für die Studierenden und sich selbst – in einem wohlwollenden, unterstützenden und fördernden Klima.
- Es geht nicht darum, Stoff durchzunehmen, sondern das Tempo den Bedürfnissen der Studierenden anzupassen, damit der Stoff auch verstanden und angewandt werden kann.
- Die Lehrperson lässt systematisch und ständig über ihren Unterricht urteilen: Nur so kann sie erfahren, was gelungen, angekommen, zu verändern, zu wiederholen ist; auf diese Weise entsteht gegenseitige Verantwortung.
- Den höchsten Einfluss auf gelingendes Lernen hat die systematische Selbsteinschätzung von Studierenden.

Umgesetzt auf das Abendgymnasium Innsbruck würde sich als Handlungsauftrag ergeben:

- Im ersten Schritt sind nicht unbedingt neue Methoden des Lehrens gefragt, sondern eine spezifische Form der Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden, eine vom Geist des Dialogs geprägte Haltung. Dieses Lernklima entsteht nicht von selbst, sondern muss stets als Grundvoraussetzung für Lehren und Lernen aktiv hergestellt werden. Es ist das Charakteristikum des Abendgymnasiums Innsbruck, steht an vorderster Front seines Leitbildes und wird durch eine schriftliche Vereinbarung zwischen Lehrenden und Lernenden verbindlich fixiert.
- Die Lehrenden des Moduls haben regelmäßigen Austausch untereinander und treten für die Studierenden sichtbar als Team auf, das am Gemeinsamen mit und für die Studierenden arbeitet. Sie beraten untereinander, wie Probleme gelöst oder zumindest minimiert werden können unter Einbeziehung der Studierenden.
- Die Lehrenden kennen ihre Studierenden, ihren Lern- und Arbeitshintergrund samt aktueller Lebenslagen, die für das gemeinsame Lernen und Lehren relevant sind.
- Rechte und Pflichten der Studierenden und Lehrenden sind transparent, klar, eindeutig, gesetzeskonform und werden offen thematisiert.
- Die Schule ist auf Mitsprache, demokratischer Partizipation und gegenseitiger Verantwortlichkeit aufgebaut in Form eines ständig auszuhandelnden Prozesses. Wer Mitsprache hat, fühlt sich ernst genommen und ist eher bereit, seine Rechte und Pflichten wahrzunehmen.

Hatties Forschungsergebnisse beziehen sich auf messbare kognitive Fachleistungen. Kreativität oder Demokratiefähigkeit, der Sinn für Ästhetik und fürs Soziale interessierten ihn als Lernziele nicht. Doch sie sind laut Gesetzgeber in jeder Schule Bildungsauftrag und ihnen kommt gerade am Abendgymnasium Innsbruck besonderes Gewicht zu. Ästhetisches Empfinden, Singen, Tanzen, Körperarbeit, Gemeinschaftsinn und Mitbestimmung sind zudem Resonanzverfahren, die wachsen lassen, glücklich machen und Erfahrungen darstellen, die eine demokratische Gesellschaft braucht, die nur durch die Partizipation und das Engagement der StaatsbürgerInnen existieren kann.

Ein Möglichkeitsraum für Erfahrungen und Veränderung

„Unsere Seele bewegt sich nur noch nach der Vorgabe dessen, was die Hirne anderer ausgeheckt haben, Gefangene und Sklavin von deren Lehrautorität. Man hat uns so eng ans Gängelband genommen, daß wir keinen Schritt mehr allein tun können. Unsrer Kraft und Freiheit sind erloschen. (...)

Der Lehrer ermuntere den Zögling vielmehr, alles durchs eigene Sieb zu schlagen, und nichts setze er ihm lediglich kraft seiner Autorität und seines Ansehns in den Kopf. (...) Man breite diese ganze Vielfalt der Aussagen vor ihm aus: Er wird dann, wenn er kann, seine Wahl treffen; wenn nicht, möge er weiterzweifeln – nur Narren sind sich immer sicher und ein für allemal festgelegt. (...)

Wer einem andern blindlings folgt, folgt nichts. Er findet nichts – ja, er sucht nichts. Wir sind keinem König untertan; jeder gehöre sich selbst!

So soll auch der Zögling alles, was er anderen entlehnt hat, sich anverwandeln und zu einem voll und ganz ihm gehörenden Werk verschmelzen: zu seinem Urteil. Auf nichts anderes, als es zu bilden, haben seine Erziehung und die Mühen seines Studiums abzu zielen.“ Montaigne, französischer Philosoph und Essayist⁸⁸

Jede Lehrerin und jeder Lehrer muss sich die Frage stellen, wozu der eigene Unterricht dienen soll. Natürlich will ich meine Studierenden an der Vielfalt des kulturellen Kanons teilhaben lassen, beitragen, dass sie ihre soziale Position verbessern können, dass sie nicht zu den Modernisierungsverlierern und zum abgehängten Prekariat zählen, perspektivenlos in sozialer Unsicherheit leben müssen. Mein Hauptziel aber ist politische Bildung im tiefsten Sinne des Wortes, nicht nur theoretisch, sondern mit Auswirkung auf die Lebenspraxis. Ich selbst komme aus einer bildungsfernen Schicht, von der es sich zu emanzipieren galt, um die eigene Gestalt zu entwerfen, ohne sich vom Herkunftsmilieu zu distanzieren. Ich gehöre zu jenen, die von den großen Reformen unter der SPÖ-Alleinregierung Bruno Kreiskys profitierten.

Die Mittelschichten, zu denen ich als sozialer Aufsteiger nun auch gehöre, sind von einer Bildungs- und Statuspanik erfasst. Sie fürchten den Abstieg, sehen soziale Sicherheit und Besitz bedroht, ängstigen sich um den Status ihrer Kinder, von denen sie glauben, dass sie diese nur mehr davor bewahren können, dass es ihnen schlechter geht. Der

Optimismus fehlt, es herrscht Angst in der unerbittlichen Konkurrenzgesellschaft. Aus diesen Gründen kämpfen die Mittelschichten um den Erhalt ihrer Bildungsprivilegien, bekämpfen sie die Gesamtschule, die bereits der Bildungsbürger Alexander von Humboldt Anfang des 19. Jahrhunderts eingefordert hat, mit Initiativen wie „Pro Gymnasium“; eine Initiative „Pro Kind“, die sich dem Gemeinwohl aller verpflichtet sieht, kommt ihnen nicht in den Sinn. Die gesellschaftliche Solidarität schwindet. Die einen bunkern sich in ihren Statusängsten ein, die anderen radikalieren sich, da sie nichts mehr zu verlieren haben, und die Populisten schüren Hass und Angst vor Fremden, „Sozialschmarotzern“ und Minderheiten. Schule und Bildung generell, das Abendgymnasium Innsbruck speziell, können diese gesellschaftlichen Bruchstellen nicht kitten. Aber einen wichtigen Beitrag für mehr Solidarität und für mehr soziale Chancengerechtigkeit im Kleinen leisten. Hierbei als Lehrer mitwirken zu dürfen, ohne eigene Unzulänglichkeiten, Frustrationen und Überforderungen verschweigen zu wollen, erfüllt mich mit Genugtuung, Freude und Stolz auf meine Studierenden. Das Leben und meine Arbeitsgeschichte kämen mir armselig vor, begnügte ich mich mit der Vermittlung von Französischvokabeln, gäbe ich mich der Selbsttäuschung einer Beurteilung nach Leistungsgerechtigkeit hin, frönte ich dem selbstgefälligen Neobiedermeier privater Umtriebigkeit mit Frau, Haus und Hund, überließe ich gesellschaftliches Engagement dem lieben Gott.

Bildung, Pädagogik und Erziehung sind immer politisch, Lehrpersonen und ErzieherInnen machen immer, ob sie es wollen oder nicht, ob sie sich dessen bewusst sind oder nicht, Politik. Die Frage ist nur, auf welcher Seite sie stehen. Lehren kann verändernd, kritisch oder machterhaltend sein;⁸⁹ in diesem Sinn muss ich mich als Lehrer befragen, was meine Einstellungen, mein Verhalten, der von mir ausgewählte Stoff und meine Methoden fördern oder vernachlässigen, stützen oder untergraben.

Schon der klassische Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt, auch wenn er letztlich abstrakt blieb, weil er die gesellschaftlichen Verhältnisse links liegen ließ, kann emanzipatorisch wirken. Er widersetzt sich den aktuellen Leitlinien von Schulpolitik und instrumenteller Mainstream-Pädagogik, die nur noch Methoden, Vergleiche, Rankings, Selbstmanagement, Selbstkontrolle und Evaluationen auf einer strikt hierarchischen Ebene kennt, kurz eine Verbetriebswirtschaftlichung von Bildung zur Zurichtung für den Arbeitsmarkt, oft verkleidet in einer links-fortschrittlichen Diskursprache. Das deutsche Bildungsideal nach Humboldt geht von der Gleichheit, unabhängig von der Herkunft, und Individualität der Menschen aus, Bildung dient der Persönlichkeitsentwicklung, stellt einen Weg dar, Orientierung zu finden, und widersetzt sich der Vernutzung des Individuums für fremde Zwecke. Der Neuhumanismus kennt mit seiner Rückbesinnung auf antike Autoren nicht nur ein Immer-Mehr, sondern auch das notwendige Innehalten, Verweilen, Entschleunigen. Für Seneca kommt der Mensch nur in der Muße zum Bewusstsein seiner Freiheit. Sich der Fesseln seiner Unterdrücker zu entledigen, aber auch jener der eigenen Faulheit und Bequemlichkeit, ist eine bürgerliche Grundforderung. Wenn Immanuel Kant darauf beharrt, dass wir Wissen wagen müssen, so fordert er die Anstrengung aller, sich aus diesem fremd-, aber auch selbstverschuldeten, dem Menschsein Hohn spottenden Zustand

der inneren und äußeren Unfreiheit zu entwinden. Dafür benötigt es nicht nur Energie, sondern auch Mut zu politischem Handeln. Und man muss sich des eigenen Verstandes bedienen, statt die Autorität für einen denken zu lassen und zu gehorchen.

Der zeitgenössische französische Philosoph Jacques Rancière weist darauf hin, dass beim üblichen pädagogischen Verhältnis zwischen dem allwissenden Lehrer und den nichtwissenden Lernenden nicht nur Wissen, sondern immer auch Gehorsam gelehrt wird.⁹⁰ In der Klasse spiegelt sich als Erfahrung der Studierenden ein herrschaftliches pädagogisches Verhältnis: Ich der Lehrer bin ihr Führender, sie sind die Geführten. Für eine emanzipatorisch-pädagogische Praxis muss ich daher die hierarchische Lehr- und Lernanordnung verändern und die Selbstaufklärung der Studierenden zum Motor von Lernprozessen machen. Doch genau hier ergeben sich Widersprüche, die in ihrer Gesamtheit nicht aufgelöst werden können, mir als Lehrer aber bewusst sein müssen. Das pädagogische Verhältnis kann nicht abgeschafft werden, aber es muss abgeschafft werden.⁹¹ Auch der gute lehrergesteuerte Unterricht, der sich studierendenzentriert bemüht, läuft Gefahr, dass Studierende verinnerlichen, was sie erleben: die scheinbare „Natürlichkeit“ der Hierarchie und des Geführtwerdens. Andererseits kommt es auf mich als Lehrer maßgeblich darauf an, Resonanzräume und Resonanzverfahren zu schaffen, in denen emanzipatorisches, kognitives und soziales Lernen zur Selbstaufklärung möglich wird. Ich muss stark präsent sein und mich gleichzeitig überflüssig machen. Offener Unterricht wiederum benachteiligt die Bildungsfernen und ist heute sehr oft das Gegenteil dessen, was in den 1960er bis 1980er Jahren von der Linken gefordert wurde. Offener Unterricht, das sind häufig eine Unmenge von vorgegebenen Lernaufgaben, mit denen eine Ausweitung und Intensivierung des Arbeitsumfangs und der Arbeitsbelastung der SchülerInnen einhergehen. Die übliche Herrschaft, die jede Lehrperson im Unterricht ausübt, wird von der Ideologie der Selbstorganisation, Eigenverantwortung und Selbstverwirklichung verdeckt. Die fortschrittlichen Begrifflichkeiten sind geblieben, doch sie sind nur noch Deckdiskurse, inhaltlich geht es um Anpassung an die veränderten Anforderungen in der Arbeitswelt. Das Vorgegebene darf selbstbestimmt gelernt werden, die Lernenden sind nicht Subjekte ihrer Lernprozesse, mehr Freiheit gibt es wie in der realen Arbeitswelt nur im Paket mit mehr Arbeit, mehr Kontrolle, mehr standardisierter Vergleichskonkurrenz und mehr Verantwortung.⁹²

Sich über all diese Dilemmas im Klaren zu sein, hilft, den eigenen Unterricht und seine verborgenen Folgen für die Studierenden zu hinterfragen, um immer wieder neu reagieren und adaptieren zu können. Mir ist daher erstens wichtig, Gelegenheiten zu schaffen, in denen sich die Studierenden in mehr als einer sozialen Rolle, der des nichtwissenden Lernenden, erleben und üben können, denn aus einer Erfahrung geht man verändert hervor. Zweitens bemühe ich mich darum, dass Lernen, unter Einsatz unterschiedlicher Methoden, einen offenen Ausgang hat, dass das Lernergebnis nicht stets im Vornhinein feststeht. Dass die Lernenden nicht zu passiver Rezeption verdammt sind. Dass Emanzipation vom Lehrenden möglich wird. Dafür braucht es eine Demokratisierung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, einen Lernprozess der Selbstfindung, um die Außenwelt zu verändern. Die Lernenden müssen

zuerst ein Bewusstsein über sich entwickeln können, die eigene Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit begreifen, denn erst dadurch werden sie ermächtigt, selbst zu handeln, die eigenen Interessen zu verwirklichen und jene der Mitmenschen zu berücksichtigen.⁹³ Aus diesem Grund steht in meinem Unterricht die Ungleichheit der Verhältnisse im Zentrum, geht es in einer emanzipatorischen Pädagogik um eine Bildung für die Veränderung dieser ungerechten Verhältnisse. Um es aber kompliziert zu machen, die Verkümmern des offenen Unterrichts hat es bereits gezeigt: Auch wenn ich als Lehrer Selbstveränderung und Lernprozesse mit offenem Ausgang fördern, stehe ich noch lange nicht im Gegensatz zu den neoliberalen Regierungs- und Selbsttechniken, ist noch lange nicht gewährleistet, dass der Unterricht die Selbstmächtigkeit, Kritikfähigkeit und Solidarität der Studierenden vorwärtsbringt.

Was von meinen Zielen bei den Lernenden ankommt, hängt von meinem Geschick des Lehrens ab und vor allem von meiner eigenen Selbstreflexion, meinem theoretischen Wissen, mit dem ich meine Praxiserfahrungen durchleuchte, und meiner ethischen Einstellung. Aber auch von den biografischen Vorerfahrungen der Studierenden und von ihrem Willen, was sie sich aneignen wollen und welche Ziele sie sich selbst stecken. Es gibt keinen vollständigen Zugriff auf den Anderen. Und das ist gut so.

Als Lehrer muss ich wissen, welche Ziele ich mir weshalb vornehme, ich muss diese Ziele mit dem mir zur Verfügung stehenden Wissen in Praxis und Theorie verfolgen; und ich muss mir immer vergegenwärtigen, dass ich diese Ziele zu einem guten Teil verfehlen werde, dass trotz Plan und Methode nichts sicher ist.⁹⁴ Darum ist eines unerlässlich: zumindest mitunter einen Möglichkeitsraum entstehen zu lassen für die eigenen Erfahrungen der Studierenden und ihre Veränderung.



Studierende der 2S im Fach Geschichte, Jänner 2015 (Foto Karin J. Wishaber)