

Das Egalitäts-Autonomie-Syndrom

Interview mit Michaela Brohm, Professorin für empirische Lehr-Lern-Forschung und Didaktik an der Universität Trier

Ehe Sie promovierten, haben Sie als Lehrerin gearbeitet. Wie wichtig war diese Praxiserfahrung für Ihre spätere Forschungstätigkeit?

Michaela Brohm: Ich war 10 Jahre lang Lehrerin und während dieser Zeit konnte ich einen großen Fundus an Erfahrungen sammeln. Das ist für meine jetzige wissenschaftliche Tätigkeit ungeheuer hilfreich: Ich kann die Theorie mit meiner eigenen Praxiserfahrung abgleichen. Und weil ich wirklich leidenschaftlich Lehrerin war, kann ich an der Universität auch die Studierenden häufig für ihren zukünftigen Beruf begeistern.

Was können empirische Studien über die reelle Schulpraxis aussagen? Wo liegen ihre Grenzen?

M. B.: Wir haben zahlreiche spannende empirische Befunde, welche Anstöße zu Reflexion und schulischer Praxis liefern. Jedoch stehen empirische Befunde auch häufig im Widerspruch zu den Unterrichtserfahrungen von Lehrpersonen. Empirische Untersuchungen kommen z. B. zu dem Schluss, dass die Klassenstärke überhaupt keinen Einfluss auf den Lerneffekt hat. Ob man 10, 20 oder 30 Schüler vor sich sitzen habe, sei demnach völlig irrelevant. Aus eigener Erfahrung aber weiß jede Lehrperson, dass das nicht stimmt. Empirische Studien sind also oft fragwürdig; ihre Ergebnisse halten einer Plausibilitätsprüfung nicht immer stand. Sie müssen anhand von Realitätschecks gegengelesen werden.

Woraus resultieren diese Forschungsfehler?

M. B.: Das ist häufig auf methodologische Probleme und Ressourcenknappheit zurückzuführen: Das Forschungsdesign berücksichtigt häufig nur Lerneffekte, welche sich auf messbare, fachliche Kompetenzentwicklung beziehen, die Nachhaltigkeit der Lerneffekte

wird nicht erhoben, oder es handelt es sich lediglich um Kurzzeitstudien mit kleinen Querschnittstichproben. Große Längsschnittstudien mit mehreren Messzeitpunkten sind personalintensiv und teuer. Häufig sind solche empirischen Ergebnisse auch politisch wesentlich tragfähiger als andere ...

Viele Lehrer empfinden die Sprache der Bildungsforschung als eine realitätsferne Fremddefinition. Inwieweit ist dieses Gefühl gerechtfertigt?

M. B.: Die Sprache der empirischen Bildungsforschung steht im Kontext sozialwissenschaftlicher Wissenschaftstradition und ist nicht auf die Praxis bezogen. Die neuere Evaluationsforschung ist am angloamerikanischen Wirtschafts- und Qualitätsmanagementsystem ausgerichtet. Der Evaluationsbegriff bezog sich zunächst auf Wirksamkeitsforschung im ökonomischen Kontext und ist dann auf das Bildungssystem übertragen worden. Das hängt eng mit den PISA Ergebnissen zusammen. Die Ergebnisse waren für den deutschsprachigen Raum ein realer Schock und es wurde die Frage diskutiert, wie es sein könne, dass dieses Bildungssystem, welches so hohe Kosten nach sich zieht, so wenig Effekte generiert. Um diese Effekte messbar zu machen und dann möglichst das Bildungssystem zu wandeln, wurden die evaluativen Verfahren eingeführt. Allerdings gab es von Anfang an Kritik, die sich jetzt auch immer mehr bewahrheitet. Der Bildungsprozess ist nur sehr begrenzt technologisierbar. Anders als bei der Produktion von Heftklammern beispielsweise, kann Bildung nicht nach einer Produktionsformel fabriziert werden, weil jeder Mensch, und damit jeder Lehr- Lernprozess, beidseitig interaktiv und damit verschiedenartig ist.

Viele Lehrer entwickeln nach einigen Jahren Berufsausübung einen Hang zum Kulturpessimismus. Inwieweit ist dieser berechtigt? Hat sich wirklich so viel geändert?

Empirische Studien sind oft fragwürdig; ihre Ergebnisse halten einer Plausibilitätsprüfung nicht immer stand. Sie müssen anhand von Realitätschecks gegengelesen werden.



M. B.: Ich weiß nicht, ob Ihre Analyse, dass viele Lehrpersonen kulturpessimistisch sind, wirklich zutreffend ist. Ich habe Kontakt zu vielen Lehrpersonen, die wirklich erfüllt sind von ihrem Beruf und die sehen, dass dieser Beruf in der nächsten Generation Früchte trägt. Allerdings gebe ich Ihnen insofern Recht, dass sich das Berufsbild und die professionelle Praxis im Laufe der letzten Jahre und Jahrzehnte gewandelt haben. Das hat mit den Existenzbedingungen innerhalb der globalisierten Weltrisikogesellschaft zu tun, welche mit exzessiver Wettbewerbsideologie und den verschärften internationalen Konkurrenzbedingungen verbunden ist. Internationale Konzerne wirken über Standort-, Steuer- und Subventionsdruck auf die Nationalstaaten ein. Das erhöht ungeheuer den Druck auf die Nationalstaaten, welche die Märkte zunehmend deregulieren und soziale Sicherungssysteme abbauen. Der erhöhte Konkurrenzdruck wirkt auf alle Organisationen, da Zeit und Wissen die wesentlichen Wettbewerbsvorteile darstellen. Und so stehen auch die Bildungseinrichtungen – bis hin zu der einzelnen Schule – unter einem gesteigerten Effektivitäts- und Effizienzdruck. Die Folgen sind bekannt: Bildungsstandards, Qualitätsmanagement, Evaluation, Schulleistungstests, Akkreditierung und vieles mehr ...

Wie schlagen sich diese strukturellen Veränderungen der Makroebene auf die Mikroebene Mensch durch?

M. B.: Die Anforderungen an den Menschen steigen permanent: Wir sollen mehr wissen, flexibler sein, lebenslang lernen, kooperationsfähig, flexibel, selbstgesteuert und leistungsmotiviert sein – und das möglichst ständig. Biographische Brüche, Brüche im Ego, permanenter Anpassungsdruck und regressive Tendenzen durch den anhaltenden Druck sind empirisch nachweisbar. Der Mensch leidet unter den psychosozialen Folgen der Globalisierung und der Weltrisikogesellschaft. Der anhaltende Erwartungsdruck führt zu einer wachsenden Sachorientierung gekoppelt an Egoismus, also weg von der Personenorientierung. Die Beziehung des Menschen zum Mitmenschen

wird wahrscheinlich langfristig immer mehr an Relevanz verlieren.

Und in der Schule ...

M. B.: Der Verlust von Erziehung in der Schule hin zu Bildung muss in diesem Kontext gesehen werden. Bildungsprozesse stehen immer mehr im Vordergrund. Zur ganzheitlichen Erziehung und Bildung geneigte Fächer, wie Musik, Kunst, Sport, also Fächer die nicht oder weniger ökonomisierbar sind, werden in den neuen Kontexten der Schulorganisation zunehmend randsteil behandelt. Eigentlich müsste das Gegenteil der Fall sein. Der Erziehungsgedanke müsste wieder viel stärker in den Vordergrund rücken. Das alleine schon vor dem Hintergrund, dass viele Kinder nicht mehr aus einer vollständigen Familie kommen oder Risikolagen mit in die Schule bringen. Es ist natürlich Aufgabe der Schule, den Menschen auf die Gesellschaft vorzubereiten, aber dies bezieht sich nicht nur auf ökonomische Kontexte.

Also gelangt der Druck der Ökonomie über den Arbeitsmarkt in die Schulklassen?

M. B.: Der Druck kommt vor allem aus der globalisierten Wirtschaft. Er entsteht aber auch durch die staatliche Ressourcenverteilung. Die finanziellen Ressourcen müssen, wenn ihnen Effektivitätsüberlegungen zu Grunde liegen, einen spezifischen Effekt generieren, nämlich Humankapital bilden, welches die Grundlage für die Weiterentwicklung der menschlichen Gesellschaft bilden soll. Von Humanisierung, ganzheitlichem Denken und Lernen oder von Persönlichkeitsentwicklung ist kaum noch die Rede.

Was halten Sie von Aussagen wie: Das Vermitteln von Wissen macht heutzutage keinen Sinn mehr, weil es zum Beispiel durch Internet jederzeit und überall abrufbar ist. Oder: Grammatik oder Orthographie sollten nicht mehr gelernt werden, das könne die PC-Software übernehmen?

M. B.: Befunde der Kognitions- und Neurowissenschaften weisen klar nach, dass ohne die Wissensgrundlage überhaupt kein weiterer Wissens- und Kompetenzerwerb möglich ist. Wenn ein Kind zum Beispiel nachschauen möchte, was das Universum ist, aber nicht weiß, was ein Planet oder das Sonnensystem ist, dann kann es auf nichts aufbauen, an kein Vorwissen andocken. Wissen ist unabdingbar, denn ohne Wissen kann man nichts nachschlagen. Das ist das Problem der Kinder aus bildungsfernen Schichten. Ihre Wissensgrundlage ist so gering, dass sie in den ersten Klassen nicht anschlussfähig sind. Es gilt daher wohl: Wer Wissen sät, wird Kompetenzen ernten.

Der erhöhte Konkurrenzdruck wirkt auf alle Organisationen, da Zeit und Wissen die wesentlichen Wettbewerbsvorteile darstellen.

Und diese klare Wissensgrundlage soll an alle Schüler vermittelt werden. Notfalls auch durch autoritären Frontalunterricht?

M. B.: Frontalunterricht hat sicherlich seinen Platz in der Schule, aber in einem sozialen Kontext zu lernen, der *Feedback* ermöglicht, ist ungeheuer wichtig. Ich glaube an den Willen zum psychosozialen Wachstum. Die natürliche Neugier der Kinder sollte benutzt werden, um dieses grundständige Wissen aufzubauen. Lernen braucht spezifische Bedingungen um zu gelingen, so z. B. aktivierende Lernumgebungen, positive Lernatmosphäre, Sozialkontakte, Freiheit und Selbstbestimmung, hohe Leistungserwartungen und Wertschätzung. Die Lehrer müssen Lernprozesse an der Würde des Schülers ausrichten und dürfen sie auf keinen Fall erniedrigen, degradieren oder gar malträtieren. Lernen in Angst ist ein Lernen, das nur ganz kurzfristig funktioniert, also nicht nachhaltig ist.

Entwickeln die Lehrer nicht durch ihre ständige Überlegenheit gegenüber den Schülern Frustrationen, die oft auch zu einem bestimmten Auftreten außerhalb der Schule führen? Oberschullehrerhaft, wie man sagt. Was halten Sie von dieser These?

M. B.: Das ist eine ganz natürliche *déformation professionnelle* wie es sie in vielen anderen Berufen auch gibt. Es ist doch ganz klar, dass Menschen durch das geprägt werden, was sie acht Stunden am Tag tun. Allerdings glaube ich nicht, dass sie bei Lehrern stärker ausgeprägt ist als in anderen Berufen. Bei Lehrpersonen entsteht sie wohl eher durch die Belastung, permanent nach Fehlern suchen zu müssen. Lehrer sind durch ihre Profession dazu gezwungen zu korrigieren und immer wieder zu prüfen, ob etwas noch nicht ganz richtig war. Der gegenteilige Blick wäre derjenige, der motivationspsychologisch und lerntheoretisch der gesündere wäre: Was war schon gut, was ist gelungen? Aber diese Perspektive wird in der Lehrerausbildung kaum vermittelt. Hinzu kommt, dass die Noten natürlich eine hohe Selektionsfunktion im Bildungswesen haben.

Und trotzdem ist der Lehrerberuf wahrscheinlich einer der einzigen, in dem man so wenig professionellen Kontakt zu gleichaltrigen Kollegen hat. Wie wirkt sich das aus?

M. B.: Viele Lehrpersonen sehen sich eher als Einzelkämpfer. Kollegen von mir sprechen in diesem Kontext vom Egalitäts-Autonomie-Syndrom in Kollegien, vom Gefühl, es müssten alle gleich sein und jeder könne in seinem Klassenkontext autonom handeln. Was dann aber letztendlich während des Unterrichts in die Isolationsfalle führt. Es ist Aufgabe

der Schulleitung, genau dieses durch eine vertrauensvolle Schulkultur, Reduktion von Konkurrenz und Versagensangst im Kollegium und Maßnahmen wie beispielsweise das Teamteaching aufzubrechen. An vielen Schulen funktioniert das schon.

Der Lehrer steht letztendlich immer wieder alleine vor seiner Klasse. Warum werden Probleme und Überforderungen im Kollegium so wenig thematisiert? Der Einzelne trägt so seine nicht kommunizierte Unzulänglichkeit als Scham mit sich selbst aus.

M. B.: Dieses Problem steht im Zusammenhang mit psychosozialen Erkrankungen bei Lehrern, die immer wieder nachgewiesen werden. Diese Isolation und das Nichteingestehen wollen von eigener Schwäche verschärft die Isolation und das daraus resultierende *Burnout*-Syndrom noch weiter. Anstatt sich Schwächen einzugestehen, sagen die Lehrer lieber: „Die achte Klasse ist unmöglich.“ Das Schulklima allgemein müsste ein angstbefreites Klima werden, ein Klima, wo das Eingestehen von Schwäche oder Fehlern nicht zu einer Diskriminierung innerhalb des Kollegiums führt. Die Problematik beginnt im deutschen System bereits im Referendariat. Da soll man perfekte Stunden vorzeigen. Der Verlauf muss stimmen, Störungen sollen möglichst schnell beseitigt werden.

Sind Lehrer häufiger krank als andere Berufssparten?

M. B.: Ja, Lehrpersonen haben ein erhöhtes Krankheitsrisiko gegenüber anderen Berufsgruppen. Dieses Erkrankungsrisiko steht natürlich im Zusammenhang mit diesem wunderbaren, aber sehr herausfordernden Beruf. Wir wissen, dass ca. 60 % der Lehrpersonen zur Risikogruppe zählen, da sie sich permanent selbst überfordern und überhöhte Selbstwirksamkeitserwartungen – also Leistungserwartungen an sich selbst – haben, daher haben insbesondere hoch engagierte Lehrer und Lehrerinnen ein erhöhtes Risiko. Dieses Phänomen kennen wir auch von Psychologen, von Sozialarbeitern oder Sozialpädagogen, die sich sozusagen im Umgang mit anderen „verbrennen“. In einer Vorlesung habe ich einmal scherzhaft gesagt: „80 % der Insassen psychiatrischer Anstalten sind Lehrpersonen“. Da hat ein Studierender reingerufen: „Und 20 % laufen noch frei rum!“ Das war natürlich völlig überzogen von mir, aber ein überaus hoher Anteil ist gefährdet. Es handelt sich hier um ein strukturelles Problem der Schule. Das norwegische Schulsystem hat zum Beispiel Schulen, in denen schwerstbehinderte Kinder gemeinsam mit Hochbegabten unterrichtet werden, natürlich immer von mehreren Lehrpersonen gleichzeitig. Dort kann solchen überhöhten Selbstwirksamkeitserwartungen und Isolationsfallen durch die Zusammenarbeit gegengesteuert werden.

Viele Lehrer sehen sich eher als Einzelkämpfer. Kollegen von mir sprechen in diesem Kontext vom Egalitäts-Autonomie-Syndrom in Kollegien.

Die Durchführbarkeit der Einheitsschule ist eine Frage der politischen Lobbybildung.

Können Sie uns die Rolle des Lehrers heute beschreiben?

M. B.: Die Lehrerrolle gibt es nicht mehr. Die wachsende Anzahl der Alleinerziehenden, Computerspiele, Verhaltensauffälligkeiten, Werteverfall usw. führen dazu, dass Lehrer zahlreiche Rollen übernehmen müssen: als Freund, als Lernpartner, als Vaterersatz, als Mutterersatz, als Beurteiler natürlich, als Richter ... Gerade in diesem Kontext ist das Ventil des kommunikativen Austauschs mit Kollegen dermaßen wichtig. Innerhalb des Unterrichts, da ist die Rolle klar: weder der autoritäre noch der *laissez-faire* Stil führt zu nachhaltigen Lernergebnissen. Der ideale Unterrichtsstil ist der autoritative, also die klare Führung mit Partizipationsvereinbarungen und einem hohen Maß an Wertschätzung und Wärme.

Was wir auch wissen, ist, dass der Unterricht ein optimales Enthusiasmus-Niveau braucht. Es geht nicht darum, vollkommen berauscht zu sein: bei 30 Schülern führt das zu einer Chaotisierung. Das Gegenteil – besonders ruhiges und unenthusiastisches agieren – führt dazu, dass die Schüler sich gründlich langweilen. In sehr guten Momenten schaffen es daher sehr gute Lehrpersonen, eine optimale, gebannte, spannend interessierte Erregung beim Aufschließen neuer Inhalte aufkommen zu lassen. Die Begeisterung für den neuen Inhalt soll sich vom Lehrer auf die Schülerinnen und Schüler übertragen, denn Lehrpersonen sind ein Modell für das Lernen in ihrem Fach. Unter humanistischer Perspektive können wir davon ausgehen, dass alles angelegt ist, es braucht nur den Raum zur Entfaltung, den wir als Pädagogen und Lernforscher eröffnen möchten. Wie sollen Lernräume gestaltet sein, in denen sich Menschen entwickeln können? Allerdings, um das Ganze noch einmal auf eine pragmatische Grundlage zu stellen, das alles unter Berücksichtigung der Sicherung grundlegender Standards. Menschen brauchen ein minimales Ausbildungsniveau, um sich überhaupt weiterentwickeln zu können. Grundlegende Rechenarten, grundlegende Schreibtechniken, vielleicht eine Fremdsprache oder was auch immer wir als Standard definieren.

Die Ansprüche sind demnach unglaublich hoch. Inwiefern kann eine pädagogische Ausbildung das alles vermitteln? Braucht man hierzu nicht von vornherein bestimmte Charaktereigenschaften?

M. B.: Es gibt keine empirischen Befunde die bestätigen, dass Menschen mit diesem oder jenem Charakter die idealen Lehrpersonen sind. Ebenso wenig wie es ein ideales Alter oder ein ideales Geschlecht gibt. Jede Lernsituation ist spezifisch.

Inwieweit kann Pädagogik überhaupt eine Antwort auf die Frage der sozialen Ungleichheiten geben?

M. B.: Die Schule ist der einzige Ort, an dem alle Menschen einer Generation zusammenkommen. Das heißt, die Schule ist der einzige Ort, an dem soziale Ungleichheit ausgeglichen werden könnte. Es müsste primäre Aufgabe der Schule sein, den Schülern aus bildungsfernen Schichten die Möglichkeit zum sozialen Aufstieg zu eröffnen. Deshalb befürworte ich die Einheitsschule, denn in zahlreichen europäischen Ländern sehen wir, dass sie funktionieren kann. Ein Problem ist, dass viele bildungsbürgerliche Eltern eher ablehnen, dass ihre Kinder gemeinsam mit bildungsferneren Kindern unterrichtet werden, sie befürchten erodierende Leistungen in solchen Systemen. Empirisch haben wir keine Belege, dass solche Ängste zutreffen. Die Durchführbarkeit der Einheitsschule ist eine Frage der politischen Lobbybildung.

Die Schulsysteme haben den Ruf, nur sehr schwer reformierbar zu sein. Hat diese „Stabilität“ nicht auch ihre guten Seiten? Dass zum Beispiel dem Druck der Märkte besser standgehalten wird? Und wie ist es mit den negativen Seiten? Dass zum Beispiel nur sehr schwerfällig auf veränderte Schülerpopulationen reagiert werden kann?

M. B.: Das ist eine organisationstheoretische Frage. Meines Erachtens brauchen Schulen beides, Stabilität und Bewegung. So wie in jedem sozialen Kontext, wo beharrende Kräfte natürlich häufig als störend empfunden werden, aber dennoch ihren absolut sinnvollen Beitrag zur Stabilisierung leisten. Schule braucht aber auch das Innovative, genauso wie emotionale und pragmatische Kräfte, all das, was letztendlich auch zu einem guten Team gehört. Ein Übermaß an beharrenden Kräften führt sicherlich zur Erstarrung. Ein Überschuss an innovativen Kräften wahrscheinlich zu relativer Strukturlosigkeit.

Auf welchen Zeitraum muss man einen solchen Reformprozess anlegen?

M. B.: Bis Wandlungsprozesse im Schulsystem ankommen, vergehen in der Regel 10-15 Jahre. Wir bilden jetzt die Studierenden in neuen Unterrichtsmethoden und Schulentwicklungsmodellen aus, die nehmen diese Impulse mit in die schulische Praxis und gleichen sie dort mit älteren Methoden ab. Die Schulen generieren aus universitärer Lehre und Praxisperspektive brauchbare Weiterentwicklungen. So stoßen Innovationsschübe ganz langsam vor. Die Schule ist kein *Perpetuum mobile* und braucht auch äußere, belebende Impulse.

Vielen Dank für das Gespräch! ♦

(Das per Telefon geführte Interview fand am 17. Februar 2012 statt. BT/UH)