

5 Schule und Bewusstseinsentwicklung – kritische Anfragen

Heinrich Dauber

Einleitung

Älter werdend, besinnt man sich manchmal auf seine Lehrer. Von dem, was sie uns an Wissen vermittelt haben, ist nicht viel übrig geblieben und längst in weiteren Kontexten aufgegangen. Was aber tiefe Spuren in unserer Erinnerung hinterlassen hat, war nicht nur ihr Verhalten, sondern ihre Haltung, die Art und Weise, in der sie uns gedemütigt haben oder auf uns zugegangen sind und uns an ihrem Blick auf die Welt haben teilhaben lassen. Wo es gut ging, sind diese Erinnerungsspuren noch lange Wegmarken unserer Zukunft, Richtpunkte einer inneren Aufmerksamkeit für das, was sich uns selbst erst später gezeigt hat, was auf uns zu-gekommen ist und wir uns ‚zu eigen‘ gemacht haben. Die besten unserer Lehrer wollten uns nicht zu etwas ‚machen‘ oder uns etwas ‚bei-bringen‘, sondern haben die Horizonte unseres Selbstbewusstseins geweitet, uns Mut gemacht, das Leben als Lernreise zu betrachten. Solche Lehrer gab es zu allen Zeiten und auch noch heute. Was inzwischen und daneben in unseren Zeiten von Lehrern erwartet wird, ist etwas vollkommen anderes: Die Kinder fit zu machen für den inzwischen globalisierten Wettbewerb um messbare Kompetenzen und Berechtigungen. Das war nicht immer so.

Noch um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert haben die meisten Menschen das, was sie für ihr Leben und berufliches Fortkommen brauchten, außerhalb der Schule in selbstgewählten Kontexten gelernt. (Bosse 2012). Hundert Jahre später haben die gymnasialen Lateinlehrer der Kaiserzeit ein Seneca zugeschriebenes Zitat auf ihre Fahnen geschrieben. Seneca hatte geschrieben ‚Non vitae, sed scholae discimus‘ (‚Nicht für das Leben, für die Schule lernen wir‘) und sich damit gegen den Anspruch der Philosophenschulen seiner Zeit gewandt, die behaupteten hatten, ihre Ausbil-

derung bereite für das Leben vor. Jetzt wurde er zitiert mit: ‚Non scholae, sed vitae discimus‘ (‚Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir‘). Von ihrer Berufung überzeugte Pädagogen haben schon immer geglaubt, ihre Schüler für das Leben fit machen zu können – zumindest erwarten viele Eltern es von ihnen. Ist das nicht eine maßlose Überforderung?

Ich erinnere mich an einen Lehrer, dem ich (vor 50 Jahren) am Ende des Unterrichts von meinen pubertären Suizidphantasien erzählte und der sie ebenso knapp wie eindeutig kommentierte: ‚Heinrich, ich rate Ihnen, damit zu warten, bis Sie das Abitur haben. Dann beginnt ein anderes Leben‘. Mit dieser klug-ironischen Bemerkung hat er meine zwanghaften Vorstellungen in einem Moment aufgelöst, indem er die übermäßige Bedeutung der Schule entzaubert, man könnte sagen: meinen Bewusstseinshorizont erweitert hat.

Die Vorstellung, dass Schule vor allem oder ausschließlich ‚dazu-da-ist‘, um ‚damit‘ etwas zu erreichen, ist historisch neu, aber inzwischen so tief in unserem kollektiven Bewusstsein verankert, dass sie kaum infrage gestellt werden kann.

Unter dem Druck internationaler Vergleichsstudien beherrscht heute der Kampf um Berechtigungen, die mit schulischen Abschlüssen verbunden sind, den alltäglichen Umgang zwischen Lehrern, Eltern und Schülern fast von Anfang an und setzt sich in den assesment-zertifizierten Weiterbildungen im Berufsleben fort. Die körperlichen, psychischen und geistigen Folgen sind sattsam bekannt, in zahlreichen Studien (z.B. Hillert et al. 2004; Rauschenbach, Bien 2012) umfangreich dokumentiert und regelmäßig in der Presse beklagt (z.B. SPIEGEL Plattgepaukt 17/2013).

Lehrer (als Repräsentanten der Erwachsenengesellschaft) und Reformschulen haben stets versucht, über Bildungsinhalte und noch mehr über ihren heimlichen Lehrplan das Bewusstsein der nächsten Generation zu ‚prägen‘. Lange Zeit waren diese Bemühungen vom Ziel der Erhaltung der ökonomischen, gesellschaftlichen und sozialen Herrschaftsbedingungen bestimmt. Inzwischen scheint der sich rasant beschleunigende technologische Wandel (‚Big Data‘) alle Maßstäbe zu verschieben und unbewusst tiefe Spuren im Selbstverständnis aller Beteiligten zu hinterlassen.

Erziehung ist, ganz einfach gesagt, die Fülle der Aktivitäten in einer Gesellschaft, die der Sicherung der Generationenfolge dienen. Kurz: die Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache.

Seit jeher hat sich deshalb die Erwachsenengeneration Gedanken über die Aufzucht und Erziehung der nachfolgenden Generation gemacht, eben weil diese nicht als Erwachsene auf die Welt kommen, sondern sich in einem -heute immer längeren- Prozess auf diese Rolle vorbereiten müssen. Bis in allerjüngste Zeit, und bis heute im größten Teil der Welt, war es darum erste und vornehmste Aufgabe der Erziehung, dafür zu sorgen, dass die Elterngeneration im Alter ein gesichertes Auskommen hatte und anständig behandelt wurde, nicht zuletzt, dass die gegebenen sozialen und ökonomischen Verhältnisse erhalten blieben. Dies wurde früher sichergestellt durch eine entsprechende standesgemäße bzw. klassenspezifische Bildung und Ausbildung, am besten getrennt nach sozialer Herkunft und Schicht.

Siegfried Bernfeld, der erste psychoanalytische Pädagoge, nannte vor knapp 100 Jahren seine idealistischen pädagogischen Berufskollegen, die zu großen Menschheits-

idealen erziehen wollten, abschätzig ‚Pädagogiker‘. Er schrieb im Jahre 1925 sinngemäß: Erziehung ist und bleibt im Kern und in ihrer wesentlichen Funktion *konservativ* im Blick auf die sozialen und psychischen Verhältnisse, unter denen sie stattfindet, in der Familie wie im öffentlichen Bildungswesen. Und selbst wo sie verändert, sorgt sie für den Erhalt dessen, was sie verändert.

Das klingt zunächst recht ernüchternd, muss aber ergänzt werden. Denn in der Entwicklungsatsache, die Erziehung einerseits notwendig macht, ist andererseits auch angelegt, dass Heranwachsende sich gegen diese konservative Tendenz zur Wehr setzen. So gehört es von klein auf zum Wesen des Menschen, auch ‚Nein-Sagen‘ zu *können*, ja zu *müssen*, um ein selbstständiger Mensch zu werden. Deutlich wird dies im sog. Trotzalter und dann vor allem in der Pubertät, wo letztlich nur erfolgreich angeeignet werden kann, was zuvor heftig bekämpft und abgelehnt werden musste. Dies deutet auf ein dialektisches Grundprinzip in der menschlichen Entwicklung hin, das – aus meiner Sicht – mit der Grundpolarität unseres Daseins zusammenhängt: dem lebenslangen Pendeln zwischen den Polen Autonomie und Verbundenheit.

Auch der Bildungsprozess, die Aneignung eines bestimmten Welt- und Selbstverständnisses, scheint diesen Widerspruch als kreative, widerständige Tendenz in sich selbst zu tragen:

Was wirklich (kritisch) angeeignet wurde, wendet sich früher oder später auch dialektisch gegen die Verhältnisse, unter denen es angeeignet wurde.

Man könnte also vorsichtig verallgemeinernd sagen: Jede geistige Entwicklung sucht das zu erhalten, worauf sie aufbaut und was sie gleichzeitig transformiert. Indem geistige Entwicklung transformiert, ‚hebt‘ sie ihre eigenen Grundlagen ‚auf‘ und erschließt sich dabei neue Potenziale.

Kollektive mentalitätsgeschichtliche Brüche

Viele Jahrhunderte lang, von Augustin über Thomas von Aquin bis Descartes, also etwa vom 3. bis zum 17. Jahrhundert, lebten die Menschen im Abendland in der Vorstellung, dass die Wirklichkeit ihren Daseinsgrund nicht in sich selbst hat, sondern in jedem Augenblick aus Gottes Schöpferwillen entspringt. Die moderne Vorstellung, dass wir als Menschen unser persönliches Schicksal und das der Welt selbst in die Hand nehmen müssen, ist nur denkbar auf dem historisch verblassten Hintergrund der Vorstellung einer Welt, in der es keinen Zufall gab. Mit dem Aufstieg der Naturwissenschaften richteten sich die Hoffnungen auf deren Werkzeuge: Wissenschaft und Technik. Nun war die Welt nicht mehr in sich stimmig und gut, sondern musste normiert und klassifiziert werden in ‚besser‘ und ‚schlechter‘. Das Bessere wurde zum Feind des Guten. Seit einer knappen Generation erleben wir einen neuen mentalitätsgeschichtlichen Umbruch. An die Stelle von Werkzeugen, die wir im Guten wie im Bösen je nach Zweck und Absicht einsetzen und verwenden können, finden wir uns selbst zunehmend eingebunden in abstrakte Systemzusammenhänge, die wir weithin weder durchschauen noch handhaben können. Dabei lernen wir, nicht nur unsere Umwelt, sondern auch uns selbst als entpersonalisiertes System zu begreifen. (Am deutlichsten zeigt sich dieser Paradigmenwechsel beim Übergang von einer erfahrungs- zu einer wissensbasierten Medizin.) Damit scheinen wir auf vielen Ebenen unseres Lebens die Fähigkeit eingebüßt zu haben, unser Leben in einer Wei-

se selbstbestimmt und gemeinschaftlich zu gestalten, die wir für gut und stimmig halten. Allenthalben wird uns eingehämmert, uns selbst, unsere natürliche Umwelt und unsere soziale Mitwelten (auch die Schule) als Subsysteme größerer Systeme zu begreifen, die sich unserem persönlichen Einfluss und damit auch unserer Verantwortung entziehen.

Die Verwandlung der Welt in einen elektronischen Markt

Die erste industrielle Revolution setzt gegen Ende des 17. Jahrhunderts ein und ist im Kontext von Kolonialismus und Imperialismus bestimmt durch die massenhafte Produktion von Gebrauchsgütern durch Maschinen und die damit verbundene Zerstörung von Subsistenz. Fortan muss man sich kaufen, was man zum Leben braucht. Ab jetzt ist arm, wer kein Geld und damit keinen Zugang zu den Gütern des Marktes hat. (Wenn die Bundesregierung einen deutschen Kaffeekonzern mit Geldern der Entwicklungshilfe unterstützt, tut sie das mit der Begründung, Arbeitsplätze zu schaffen und damit Armut zu lindern, vernichtet aber dabei die Existenzgrundlage von Hunderten Kleinbauern.)

Als zweite industrielle Revolution gilt die automatisierte industrielle Serienfertigung nach dem 2. Weltkrieg, die die menschliche Arbeitskraft zunehmend überflüssig macht. Jetzt muss Werbung dafür sorgen, die wachsende Zahl von Waren absetzen zu können. Dazu müssen massenhaft neue Bedürfnisse geschaffen werden. Was man zum Leben braucht, wird bestimmt durch das Angebot des Marktes. Der Markt und seine Institutionen monopolisieren die Befriedigung der Bedürfnisse.

Der französische Philosoph, wichtigster Schüler Jean Paul Satres, und Schriftsteller André Gorz, hat die Funktion der Schule im 20. Jahrhundert polemisch, aber zutreffend auf den Punkt gebracht:

„Die Sozialisation der Individuen durch die Schule besteht darin, dass Autonomie und Polyvalenz abgewiesen werden zugunsten schulischer ‚Qualifikationen‘ (oder Zeugnisse), deren wesentliches Merkmal darin besteht, dass sie keinen Gebrauchswert für denjenigen haben, der sie erwirbt, sondern nur einen Tauschwert: man kann von sich aus nichts mit dem anfangen, was einem die Schule beigebracht hat; man kann von seinen schulischen Qualifikationen nur mittelbar Gebrauch machen, indem man versucht, sich auf dem ‚Arbeitsmarkt‘ zu verkaufen ... Wenn die Leute nicht mehr singen, sondern Millionen Schallplatten kaufen, auf denen Professionelle für sie singen; wenn sie sich nicht mehr zu ernähren verstehen, dafür aber den Arzt und die pharmazeutische Industrie bezahlen, um sich gegen die Auswirkungen einer ungesunden Ernährung behandeln zu lassen; wenn sie sich nicht mehr darauf verstehen, ihre Kinder aufzuziehen, dafür aber die Dienste von Kinderpflegerinnen mieten, die ein ‚staatlich anerkanntes Diplom‘ haben; wenn sie weder einen Radioapparat noch einen Wasserhahn reparieren, noch eine Verstauchung behandeln oder ohne Medikamente eine Grippe heilen, oder einen Salatkopf selbst anbauen können usw., usw., dann weil die Schule den uneingestandenen Auftrag hat, den Industrien, dem Handel, den patentierten Berufen und dem Staat maßgerechte Arbeitskräfte, Konsumenten, Kunden und Staatsbürger zu liefern.“ (Gorz 1980, 37)

Die dritte industrielle Revolution, die gegen Ende des letzten Jahrhunderts einsetzt, ist bestimmt durch die neuen Netzwerktechnologien und gekennzeichnet durch die Ablösung der Verwertung von Sachkapital durch die Verwertung von Wissenskapital. In dieser Art von ‚Wissenskapitalismus‘ wird gesellschaftlich erzeugtes Wissen privat kapitalisiert, ganz gleich ob es sich um naturwissenschaftliche oder technische Er-

findungen, z.B. neu entwickelte Medikamente oder um kulturelle Entwicklungen in Musik, Kunst und Theater handelt. Um Waren absetzen zu können, werden Produkte besonders im IT-Bereich immer billiger, solange es gelingt, dauerhaft Kunden an sich binden zu können, die sich mit den Erlebnisgehalten identifizieren, die das Produkt verspricht. Die Werbung verkauft nicht mehr nur Güter und kauft damit Bedürfnisse, die durch Waren befriedigt werden können, sondern bietet ganze Erfahrungspakete und Strategien der Selbstinszenierung an, die das öde gewordene Leben erst lebenswert machen. Mithilfe dieser Waren als Erlebnispakete definieren ‚happy consumers‘ ihr Lebensgefühl und erfahren im Internet auf Facebook ihre soziale Zusammengehörigkeit. Je genauer die ‚Bedürfnisse‘ durch statistische Auswertung des Internet- und Kaufverhaltens erfasst werden, desto ‚individualisierter‘ wird das daraus abgeleitete Warenangebot. Die Waren kaufen die persönlichen Erfahrungen.

Kurz: Zunächst ist der massenhafte Absatz von Waren darauf angewiesen, selbstgenügsame, subsistente Lebensweisen zu zerstören. Dann müssen neue Bedürfnisse geweckt werden, um die Flut der neuen Waren abzusetzen. Im nächsten Schritt werden Erlebnisse und Erfahrungen an den Konsum bestimmter Produkte gebunden – fit for fun. Um solche Erfahrungen verkaufen zu können, müssen sie in einen lebensweltlichen Kontext eingebunden werden. Letztendlich geht es darum, die Lebenswelt selbst in simulierter virtueller Form als Wissenspakete konsumierbar zu machen. Nicht nur, was Menschen konsumieren, sondern wie sie sich selbst definieren und ‚er-leben‘, wird zu einem profitablen Geschäft. Am Ende der Arbeitsgesellschaft steht die durchkapitalisierte Wissens- und Freizeitgesellschaft. Was sich derzeit vollzieht, könnte man sagen, ist der Übergang vom *industriellen* zum *kulturellen Informationskapitalismus*.

Die Europäische Kommission definiert ‚Neue Denkansätze für die Bildung: bessere soziökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen‘ (2012):

„Moderne wissensbasierte Wirtschaftsräume benötigen Arbeitskräfte mit höheren, relevanten Qualifikationen ... Querschnittskompetenzen wie kritisches Denken, Initiativegeist, Problemlösungsvermögen und Teamfähigkeit sind unerlässliche Voraussetzungen für die abwechslungsreichen, verschlungenen Berufswege von heute Da durch die fortlaufende digitale Revolution neue Formen des Lesens und Schreibens entstehen und die Vielfalt an Informationsquellen wächst, werden diese Grundfertigkeiten jedoch derzeit neu definiert.“ (S. 4f.)

Was bedeutet das für individuelle Bewusstseinsentwicklung und welche Rolle spielt dabei die Schule?

Auch die Schule gerät unter das Diktat, nicht nur Wissen, sondern ein Lebensgefühl als Ware vermitteln zu müssen. Unterricht, der keinen ‚Spaß‘ macht, hat von vornherein verloren. Der Lehrer wird zum ‚Entertainer‘. Gelingt ihm dies nicht, weichen die Lernenden in ihre interessanteren virtuellen Welten ab.

Dabei hat sich in den letzten Jahren vieles im Umgang zwischen Lehrern und Schülern geändert. Respektvolles, sozialintegratives Lehrerverhalten (z.B. in der Tradition Carl Rogers‘) galt in meiner Lehrerausbildung (1963–1965) als ‚revolutionär‘. Heute wird von Lehrerinnen und Lehrern – nicht nur in der Grundschule – erwartet, dass sie unter dem modischen Stichwort ‚Inklusion‘ eine Fülle persönlicher Probleme ihrer Schüler (samt deren sozialen, gesellschaftlichen und persönlichen Hintergründen) nicht nur auffangen, sondern auch pädagogisch-therapeutisch ‚lösen‘. Wo sie sich überfordert fühlen, sollen sie sich professionelle Hilfe aus benachbarten Disziplinen holen und sehen sich

damit nicht nur als ‚Lernbegleiter‘ ihrer Schüler, sondern vor allem auch als Personen im Umgang mit persönlicher Nähe und professioneller Distanz überfordert und weiterhin alleingelassen. (Nicht wenige suchen dann ihr Heil in esoterischen Kontexten.)

Immerhin hat die empirische Forschung (Döring-Seipel u. Dauber 2013) deutliche Hinweise dafür ergeben, dass berufs begleitende Weiterbildungen einen erheblichen Einfluss auf die Nutzung personaler und sozialer Ressourcen im Umgang mit beruflichen Belastungssituationen und damit die Lehrergesundheit haben.

Unabhängig von ihrer spezifischen inhaltlichen Ausrichtung fallen Lehrkräfte von drei Weiterbildungsgruppen (Gestaltpädagogik, Supervision, achtsamkeitsbasierte Verfahren) durch ihre positive gesundheitliche Situation auf, die gestützt wird durch ein Überwiegen von stabilisierenden Faktoren und durch ein weitgehendes Fehlen von gesundheitlich riskanten Verhaltens- und Verarbeitungsweisen. Sie begreifen berufliche Anforderungen vorwiegend als Herausforderung, denen sie mit Interesse und durchaus mit Spaß an der Arbeit begegnen. Es gelingt ihnen, die vielfältigen Anforderungen, die die Lehrertätigkeit mit sich bringt, anzunehmen, ohne dass sich daran ein Gefühl übermäßiger persönlicher Belastung knüpfen würde und sie reagieren auf auftretende Schwierigkeiten mit aktiven Lösungsversuchen statt mit resignativen, hilflosen, eskapistischen – vor der Wirklichkeit fliehenden – Strategien. Damit zeigen diese Lehrkräfte, Formen gefunden zu haben, ihren beruflichen Anforderungen auf eine Weise gerecht zu werden, die im Einklang mit der Erhaltung ihrer Gesundheit stehen. In allen Weiterbildungskonzepten dieser Art auf dem Hintergrund der Humanistischen Psychologie und Pädagogik geht es weniger um kurzfristige verhaltensorientierte Lösungsansätze, sondern um den Aufbau grundlegender, kontingenter persönlicher Haltungen im Umgang mit belastenden beruflichen Situationen. Langfristig entscheidend wird sein, welche mentalitätsgeschichtlichen Hintergründe und gesellschaftlichen Kontexte durch solche personenorientierten Weiterbildungen aufgefangen oder konterkariert werden können. Doch was spielt sich hinter dem Rücken der Betroffenen‘ Schülern und Lehrern ab?

Der Computer als Werkzeug und Medium der Realitätsaneignung

Das Entwicklungstempo der Informationstechnologien hat alle Erwartungen übertroffen, selbst die ihrer kompetentesten und frühesten Kritiker (Weizenbaum 1989):

„Das erste, was einem in den Sinn kommt, wenn man von dem Unrealen oder der Märchenwelt des Unrealen spricht, ist die künstliche Intelligenz ... Der Mensch wird hierbei als Informationsverarbeitungssystem ‚begriffen‘. Wir wissen natürlich, dass der Mensch ‚mehr‘ ist, dass sich der Mensch in jedem Moment in einem spezifischen psychischen Zustand befindet. Das Zentraldogma der künstlichen Intelligenz liegt in der Annahme, dass jener psychische Zustand von einem Computer ebenfalls erreicht werden kann.“ (128)

Die dahinter stehenden spieltheoretischen Denk- und Entscheidungsmodelle wurden zuletzt detailliert von Frank Schirmmacher analysiert (Schirmmacher 2013):

„Die Überzeugung, dass der Markt ein riesiger Computer ist, der mehr weiß als alle seine Mitglieder zusammen, hatte eine Funktion in Zeiten, als das Experiment totaler Planung noch nicht gescheitert war. Die neue Zeit hat daraus zunehmend ein statistisches Monstrum gemacht, in dem, was ‚wahr‘ ist, nicht mehr über individuelle (genauer: persönliche H.D.) Inhalte, Lebensläufe, Erfahrungen entschieden wird, sondern über statistische Muster, die rein ökonomisch interpretiert werden.“ (285)

Noch ist offen, wie umfassend dieses Denken sich auch im pädagogischen (und therapeutischen) Bereich einnisten kann. Zwar werden die Mediengewohnheiten von Kindern und Jugendlichen regelmäßig erhoben (z.B. Shell Jugendstudie 2010), was sie aber für deren Selbstkonzepte und Weltbilder bedeuten, kann nicht algorithmisch bestimmt und mit Säulendiagrammen erfasst werden.

Fast alle Jugendlichen haben Zugang zum Internet und verbringen im Schnitt etwa 13 Stunden pro Woche im Netz. Dabei unterscheidet sich das Freizeitverhalten der Jugendlichen je nach sozialer Herkunft. Während sich Jugendliche aus bildungs- und kulturprivilegierten Elternhäusern verstärkt mit Lesen und kreativen Tätigkeiten befassen und vielfältige soziale Kontakte pflegen, sind Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien vornehmlich mit Computerspielen und Fernsehen beschäftigt. Allgemeine soziale und kulturelle Benachteiligung korrespondiert offenbar mit erhöhten Bildschirmnutzungszeiten (Lampert u.a. KiGGS 2007). Dies bedeutet: Die umfassende Ausstattung von Kinderzimmern, Vorschuleinrichtungen und Schulen mit Bildschirmmedien verstärkt vorhandene Bildungsbenachteiligung anstatt sie abzubauen.

Offenbar geht insbesondere von Internetspielen eine besondere süchtig machende Faszination aus (Gebauer, Hüther 2006, Buddemeier 2011) In der virtuellen Welt scheint im Gegensatz zur Alltagswelt alles machbar und kontrollierbar. Das gilt auch für das Lernverhalten von Schülern und Studenten. Der unbegrenzte Zugriff auf Informationen macht mühsam persönlich erworbenes Wissen obsolet. Da es auf alles schon immer eine Antwort gibt, wird beharrliches (Nach-)Fragen überflüssig und ist im Zweifelsfall nur Zeitverlust, der im Konkurrenzkampf um die schnellste Antwort zum Scheitern führt. Dabei spricht vieles dafür, dass der Zugang zu unbegrenzten Informationen in umgekehrter Relation zu persönlichem Wissen steht.

Persönliches Wissen und damit verbundene Urteilsfähigkeit entsteht eben nicht durch das Abrufen und die kurzzeitige Speicherung von Informationen, sondern durch die Fähigkeit, die ‚richtigen‘ Fragen zu stellen und das Nicht-Wissen zu kultivieren. Dann gibt es nicht nur eine richtige Antwort, wie in den Wett-Ratespielen im Fernsehen (mit ihrer ‚Jauch-Pädagogik‘), sondern viele unbeantwortete und möglicherweise unbeantwortbare Fragen.

In den letzten Semestern meiner Lehrtätigkeit an der Uni habe ich den Studierenden freigestellt, ob sie zum Erwerb eines Leistungsnachweises einen persönlichen Lernbericht verfassen oder eine mündliche Prüfung absolvieren wollten. Wer zur mündlichen Prüfung kam, wurde grundsätzlich nicht danach gefragt, was für Wissen in der Veranstaltung erworben wurde, sondern welche Fragen nicht behandelt wurden oder offengeblieben sind – bewusst das Gegenmodell zu Lernstandserhebungen im multiple-choice-test. Die damit verbundene Herausforderung war für alle Beteiligten ebenso inhaltlich ergiebig wie persönlich anregend.

Alle Erwachsenen meiner Generation, die im Alltag mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben oder die als (Hochschul-)Lehrer die Folgen eines modularisiert organisierten Studiums für das Lernverhalten heutiger Studierender beobachten, sind irritiert und ratlos angesichts des weitgehenden Verlusts von Neugier auf Unbekanntes, den Willen zur Selbstbestimmung und den Wunsch nach direkter persönlicher Begegnung (nicht ‚Kommunikation‘). Systematische Studien zu einem damit verbundenen Bewusstseinswandel gibt es noch kaum, was vor allem mit einem

Verlust an theoretischer Grundlagenforschung zu tun hat, die zunehmend ersetzt wird durch empirische, rein quantitative Erhebungsmethoden und der statistischen Interpretation der gewonnenen Daten. Für die pädagogische Praxis bringt es nichts, Kinder/Jugendliche vor einen Bildschirm zu setzen und ihre Hirnströme zu messen, anstatt sie in ihrer realen Lebenswelt zu begleiten und zu beobachten. Ebenso wenig praxisrelevant ist es, sie international standardisierten Testbatterien auszusetzen. Angesichts der Komplexität von Lernprozessen dienen solche Untersuchungen bestenfalls dazu, einzelne Schüler, Lehrer, Schulen, Bundesländer und internationale Bildungssysteme über daraus abgeleiteten Rangskalen miteinander zu vergleichen.

Schulentwicklungsprogramme als Formen systemischer Entmündigung

Die heutige Schule steht in Gefahr, nicht mehr nur (wie früher) schulisch organisiertes Lernen von den Erfahrungen der Alltagswelt der Schüler (und Lehrer) abzuspalten. Die Hoffnung, durch stärkeren Einbezug elektronischer Medien den Wissenshorizont der Schüler zu erweitern, ist ebenso trügerisch wie das Versprechen, mit schulisch erworbenen Zertifikaten eine sichere berufliche Karriere zu begründen.

Dabei orientieren sich neuere Konzepte zur Entwicklung von Schulprogrammen an parallelen Entwicklungen in der Arbeitswelt. IT-basierte Datenerfassungs- und -verarbeitungssysteme sind aus den Programmen moderner Qualitätssicherung im Bereich der Schule nicht mehr wegzudenken. So sind Lehrer wie Schüler zunehmend gehalten, ihren eigenen Arbeits- und Lernprozess zunehmend selbst zu steuern, subjektiv zu verantworten und mit quantitativen Methoden zu evaluieren (Hattie 2012). Im Mai 2013 haben sich Personalversammlungen hessischer Grundschulen mit einer Überlastungsanzeige an das Kultusministerium gewandt, weil ihre Arbeitsbelastung unzumutbar geworden ist. In diesem Brief listen sie exemplarisch 28 verschiedene Aufgaben auf, die Lehrerinnen und Lehrern in den letzten Jahren zusätzlich aufgegeben wurden. Viele davon sind an statistische Informationserhebungssysteme gebunden. Die Methoden, mit denen der Erfolg erfasst und überprüft wird, sind völlig losgelöst von den subjektiven Erfahrungen. So entstehen (auch) im Raum der Schule mithilfe des Computers neue Scheinwirklichkeiten.

Nach meiner Beobachtung aus der Supervision von Lehrerinnen und Lehrern leiden diese zwar auch unter Stofffülle und besonders unter verhaltensschwierigen Schülern. Noch stärker leiden sie jedoch unter den scheinbar alternativlosen, ihrer Entscheidungsmacht entzogenen neuen systemischen Regularien, durch die sie subjektiv umfassend gefordert werden, sich aber gleichzeitig zunehmend ohnmächtig fühlen und dann zu Feststellungen neigen wie: ‚Unter diesen Bedingungen kann man nur noch krank werden.‘ (vgl. ausführlich zu Fragen der Lehrergesundheit: Döring-Seipel, Dauber 2013). Dann fühlen sich Lehrkräfte ihrer eigenen professionellen Kompetenz (im ursprünglichen Wortsinne von Urteils- und Handlungsfähigkeit) beraubt. Der moderne Begriff der ‚Kompetenz‘ taucht in den 1970er-Jahren im Umfeld des Deutschen Bildungsrats auf und wurde von Heinrich Roth in engem Zusammenhang mit Mündigkeit, „ausgelegt als freie Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben“ (1971, S. 180) in die Diskussion eingeführt. Roth interpretierte Mündigkeit als Kompetenz „in einem dreifachen Sinne:

1. als **Selbstkompetenz** (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können,
2. als **Sachkompetenz**, d.h. als Fähigkeit für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können und
3. als **Sozialkompetenz**, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“ (a.a.O.)

Vielleicht besteht die subtilste und wirkungsmächtigste Form der Entmündigung in der virtuellen Welt entsinnlichter und entkörperter Informationssysteme darin, darauf angewiesen zu sein (und an-gewiesen zu werden), sich selbst, die Menschen um einen herum und die Welt in algorithmischen Scheinwirklichkeiten zu interpretieren.

„Durch hunderte von kleinsten Informations-, Verwaltungs- und Beratungs-Leistungen, die sich mir anbieten, wird mir meine conditio humana interpretiert ... Immer tiefer sinkt die sinnliche Wirklichkeit unter die Folien von Seh-, Hör- und Schmeck-Befehlen. Die Erziehung zum unwirklichen Machwerk beginnt mit den Lehrbüchern, deren Text auf Legenden zu Graphikkästen zusammengeschrumpft ist, und endet mit dem Sich-Festhalten des Sterbenden an ermunternden Testresultaten über seinen Zustand. Erregende, seelisch besetzende Abstrakta haben sich wie plastische Polsterüberzüge auf die Wahrnehmung von Welt und Selbst gelegt.“ (Illich 1992, 2002, S. 18)

Die Humanistische Vision: Erziehung als Praxis der Freiheit

Für das Gegenmodell einer solchen nur scheinbar ‚neutralen‘, primär an ökonomischer Effizienz orientierten Bildungsforschung steht der brasilianische Pädagoge Paulo Freire (1921–1997). Paulo Freire ist zweifellos der weltweit meistgelesene pädagogische Autor des 20. Jahrhunderts und wichtigste Vertreter einer an ‚Bewusstseinsbildung‘ orientierten humanistischen ‚Bildung als Praxis der Freiheit‘. Die Auflagen seiner Bücher gehen in die Millionen; allein seine letzte Schrift zur Lehrerbildung (Freire 2008) erreichte in der brasilianischen Erstausgabe eine Auflage von 800.000. Nach einer kurzen, begeisterten Rezeption seines Hauptwerks ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ (1973), das in der Folgezeit Grundlage zahlreicher Alphabetisierungsprozesse in Lateinamerika und Afrika wurde, spielt er in der deutschen Erziehungswissenschaft heute fast keine Rolle mehr, obwohl seine grundlegenden Überlegungen zu Bewusstseinsbildung und Herrschaft, Sprache und Kultur des Schweigens, Lehren und Lernen auch heute nichts von ihrer (ursprünglich im Blick auf die ‚Dritte Welt‘ formulierten) Relevanz verloren haben.

Ab Mitte der 60er-Jahre hat Paulo Freire im Blick auf die (auch und bis heute) in ihrem Bewusstsein unterdrückten Massen der sog. Dritten Welt in verschiedenen Schriften die Umriss einer ‚befreienden Bildungsarbeit‘ entwickelt. Ohne hier näher auf seine Alphabetisierungsmethoden einzugehen, sind doch seine *Analysen des Lehrer-Lerner-Verhältnisses* bis heute hilfreich zum Verständnis der Entfremdungsprozesse, die mit schulischer Belehrung (und erst recht in subtiler Form informationeller Berieselung) verbunden sind.

Einem Verständnis von *Lernen als Unterwerfung unter fremde Autoritäten* stellt Freire ein Verständnis von *Lernen als dialogische Befreiung und Veränderung der Wirklichkeit* gegenüber.

Das im ‚Bankierskonzept‘ schulischer Belehrung realisierte Lernen kann im Anschluss an Freire folgendermaßen charakterisiert werden (vgl. Dauber 1976, 88f.):

1. Der Lehrer ‚besitzt das Wissen‘ über die Wirklichkeit, der Schüler wird als anscheinend ‚leerer Container‘ mit diesem Wissen gefüllt. Der Lehrer lehrt, die Schüler werden belehrt.
2. Das ‚Nicht-Wissen‘ der Schüler rechtfertigt die Macht des Lehrers. Die unterdrückerischen Strukturen stabilisieren sich selbst.
3. Im Prozess der Belehrung übernehmen die Schüler die Sicht des Lehrers (respektive der medial abrufbaren Informationen im Internet); durch das Bild einer domestizierten Wirklichkeit, die ihnen vorgestellt wird, werden sie selbst domestiziert. Ihre Sicht der Wirklichkeit bleibt bruchstückhaft und statisch.
4. Die Lernenden werden in diesem Prozess selbst zu Objekten der ‚Spareinlagen‘ des Lehrer-Bankiers. Als passive Wesen werden sie an die Wirklichkeit angepasst.

Diesen Merkmalen unterdrückerischer Lehrer-Lerner-Verhältnisse stellt Freire die Strukturen einer dialogischen, personalen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden gegenüber:

1. Lehrer und Schüler sind Teil einer gemeinsamen Wirklichkeit. Ihre Kommunikation und ihr Handeln beziehen sich auf diese Wirklichkeit.
2. Der gemeinsame Akt der Befreiung beginnt mit der Analyse unterdrückerischer Strukturen dieser Wirklichkeit.
3. Aufgabe des Lehrers ist, diese Wirklichkeit zurück zu spiegeln und mit dem Schüler in einen Dialog einzutreten über die Strukturen falschen Bewusstseins. Die gemeinsame Wirklichkeit wird entschlüsselt.
4. Als Subjekte ihres eigenen Lernprozesses arbeiten Lehrer und Schüler miteinander an der gemeinsamen Aufhebung der objektiv-äußeren wie der subjektiv-verinnerlichten Abhängigkeiten.

„In der problemformulierenden Bildung entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess sehen, in der Umwandlung.“ (Freire 1973, 67)

Paulo Freire galt lange Zeit als Pädagoge der ‚Dritten Welt‘. Sein langjähriger Weggenosse beim Weltrat der Kirchen (vgl. Pilgrims of the obvious 1975) Pfarrer Werner Simpfendörfer, hat in seinem Festvortrag zur Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Kassel, darauf hingewiesen, dass es heute vor allem um ‚Befreiung für Westeuropa‘ geht.

„Befreiung für Westeuropa heißt Befreiung von unserer Gewaltstruktur und ihre Ablösung durch eine Kultur der Solidarität und des Dialogs. Die Radikalität dieser Herausforderung verlangt uns alles ab, was wir aufbringen können an Mut und Phantasie, an materieller Umorientierung und innerer Leidensfähigkeit. Eine kulturelle Revolution ist gefordert, die getragen ist von Protest und Liebe. Spätestens Paulo Freire hat uns praktisch und theoretisch darüber aufgeklärt, dass revolutionäre Prozesse, die entmenschlichende Verhältnisse ändern und beseitigen wollen, nur dann tragfähig sind, wenn sie mit einer Pädagogik einhergehen, die Protest und Liebe verbindet. Im Protest kommen die zu ihrem eigenen Wort und verschaffen die sich Gehör, denen ihr Recht auf Selbstbestimmung und Partizipation bestritten wird. Eine zentrale pädagogische Aufgabe auf dem Weg der Befreiung Westeuropas liegt in dem Lernprozess, der uns und andere ermutigt und befähigt, Protest zu artikulieren und Ausdrucksformen zu entwickeln, die ihn politisch wirksam werden lassen.“ (Simpfendörfer, 1985, 23)

Dafür sind weitreichende Bewusstseinsbildungsprozesse notwendig. Nur: Kritische Solidarität und Liebe kann weder digital vermittelt noch in von der gesellschaftlichen Praxis abgeschotteten spirituellen Erfahrungsräumen gelernt werden.

Kritische Medienkompetenz durch die Schule?

Paula Bleckmann, Medienwissenschaftlerin, hat eine kritische Bestandsaufnahme zum Einsatz und den Wirkungen von Bildschirmmedien für Kinder im Vorschul- und Schulalter vorgelegt (Bleckmann 2012). Darin räumt sie auch mit einigen modernen Mythen zur Bedeutung digitaler Informationssysteme in pädagogischen Kontexten auf: dass mit der Hereinholung neuer Medien die ‚Welt ins Klassenzimmer gebracht werden‘ könne, bessere Lernleistungen erzielt würden, Lehrer mehr Zeit für die einzelnen Schüler hätten und ganz allgemein, die Lernmotivation zunehme. (Bleckmann 85f. in: Hübner 2005).

„Wir sind im Begriff, unbemerkt einige der kostbarsten Güter zu verlieren, die zu erringen viele Generationen Aufbauarbeit gekostet hat, allen voran unsere persönliche Selbstbestimmtheit. Das ist an manchen Stellen offensichtlich, wie bei der ausufernden Bildschirmzeit deutscher Jugendlicher von 7,5 Stunden pro Tag oder wie bei der rasant zunehmenden Problematik der Computerspielabhängigkeit. Manches ist weniger offensichtlich, wie der Verlust der Gelegenheiten zu unmittelbarer menschlicher Begegnung oder wie das Verschwinden echter Spielräume ... Vor 100 Jahren noch eröffnete tatsächlich der Zugang zu mehr Informationen Bildungsmöglichkeiten, heute ist es aber umgekehrt: Wer Schutz vor Reiz- und Informationsüberflutung bietet, insbesondere bildschirmfreie Zonen, um echte Spielräume zu schaffen, um Neugier nicht zu ersticken und die Urteilsfähigkeit reifen zu lassen, eröffnet Bildungsmöglichkeiten.“ (221f.)

Bleckmann schlägt altersabhängig vier Schritte zur Medienmündigkeit vor (9ff.): Sensomotorische Integration ohne elektronische Medien im Kleinkind- und Vorschulalter, unmittelbarer persönlicher, sprachlicher und körpersprachlicher Austausch mit Erwachsenen und anderen Kindern, der durch keine mediale Präsentation ersetzt werden kann; selbstgestaltete Produktionsräume, in denen eigene Erfahrungen verarbeitet werden können. Die Wasserscheide im Umgang mit den das Alltagsleben immer stärker beherrschenden Medien liegt im aktiv-selbstgestalteten oder passiv-konsumierenden Umgang. Gelegenheiten zum freien Spiel, zu Bewegung in der Natur und Zugang zu menschlichen Gesprächspartnern können durch Bildschirmmedien nicht ersetzt werden.

„Wenn der Mensch heranwächst, dann braucht er in erster Linie Zugang zu Dingen, Orten, Prozessen, Ereignissen und Informationen. Er will all das sehen, anfassen, verändern und begreifen, was in einer sinnvollen Situation verfügbar ist. Diese Verfügung wird ihm heute weitgehend verwehrt ... Der Zugang zur Realität ist eine fundamentale Bildungsalternative zu einem System, das sich anmaßt, lediglich über die Realität zu belehren.“ (Illich 1978, 132)

In der Humanistischen Tradition der europäischen Reformpädagogik bemühen sich zahlreiche Initiativen, einzelne PädagogInnen und Gruppen von Lehrern um die Wiederbelebung einer humanen Lernkultur, in der es nicht primär darum geht, die Ressourcen der Kinder und Jugendlichen für einen ‚wissensbasierten Wirtschaftsraum Europa‘ zu nutzen, sondern grundlegenden Prämissen menschlicher Entwicklung wieder Geltung zu verschaffen: Lernen durch eigenes, persönlich bedeutsames und selbst verantwortetes Handeln zu ermöglichen und zu fördern, selbstverantwortliche

Gestaltungsräume zu öffnen, die lebenslange Spannung zwischen dem Wunsch nach Zugehörigkeit und Autonomie auszubalancieren und nicht zuletzt den Wunsch zu wecken, wachsen und die eigenen Bewusstseinsräume überschreiten zu dürfen.

Ob dies angesichts der beschriebenen gesellschaftlichen Kontexte mehr als eine Utopie ist, muss sich zeigen und wird aus meiner Sicht vor allem davon abhängen, kritische Widerstandspotenziale gegen entpersonalisierte übermächtige IT-Welten aufzubauen.

„Auf den Hund gekommen“ – ein bescheidenes Beispiel zum Schluss

Eine junge Referendarin, Katrin Rauber (2013), erzählt folgende Geschichte von ihrem (Schul-)Hund Pepsi: Tamara und ihr Kummer mit dem Wiederholen der 3. Klasse

In den letzten drei Schultagen vor den Sommerferien fuhren wir auf Klassenfahrt auf den Hohen Meißner. Es versprach eine aufregende und spannende Klassenfahrt mit Waldarbeiten, Spielen und Lernen über Natur zu werden. Alle hatten viel Spaß, doch genau in diesen Momenten kam Tamara hin und wieder zur Besinnung und realisierte, dass sie nie wieder mit ihren Klassenkameraden so viel Spaß auf einer Klassenfahrt haben würde. Tamara wird nämlich nicht wie die anderen nach den Sommerferien in die 4. Klasse gehen, sondern noch einmal die 3. Klasse wiederholen. Wenn dies geschah, begann Tamara bitterlich an zu weinen und konnte sich auch nicht mehr artikulieren. Ich nahm sie dann zur Seite und entfernte mich mit ihr und Pepsi von der Gruppe. Wir saßen z.B. gemeinsam in meinem Zimmer auf dem Bett und ließen Pepsi ausnahmsweise auch mal aufs Bett hüpfen. Pepsi begann sich sofort um Tamara zu kümmern. Er wollte ihre Tränen ablecken (was wir unter einem kleinen leisen Gelächter unterbanden), legte seinen Kopf auf ihren Schoß und brachte ihr sein Spielzeug, um mit ihr um die Wette zu ziehen. Ein anderes Mal gingen wir einfach gemeinsam spazieren, beobachteten Pepsi, wie er durch die Wiesen strich, kamen zur Ruhe und somit auch langsam in ein Gespräch.

Dass das Zusammensein mit Pepsi Tamara half ihre Trauer etwas zu verarbeiten, blieb auch bei ihren Mitschülern nicht unbemerkt. Am Abschlussabend kam Marie zu mir ans Lagerfeuer und sagte: „Du Frau Rauber – Kannst du nicht mit Tamara was mit Pepsi machen? Ihr geht es doch immer besser, wenn sie bei Pepsi war.“

Literatur

- Bleckmann P (2012) Medienmündig. Wie unsere Kinder selbstbestimmt mit dem Bildschirm umgehen lernen. Stuttgart Klett-Cotta
- Bosse Heinrich (2012) Bildungsrevolution 1770–1830. C. Winter Universitätsverlag Heidelberg
- Buddemeier H. (2011) Zwischen Wirklichkeit und virtuellem Wunderland. Über die problematischen Innenwirkungen von Computerspielen. Menon Verlag Heidelberg
- Dauber H (1976) Entschultes Lernen an der Hochschule? Ansatzpunkte in der Lehrerbildung. In: Dauber H, Verne E (Hrsg.) Freiheit zum Lernen. Rowohlt Tb. Verlag Reinbek bei Hamburg, 84-126
- Dauber H, Kandemiri D, Kimbini V, Kühnemund B, Munyati E, Nolle R (Hrsg.) (1998) Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulen im interkulturellen Dialog. Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe. Die Geschichte einer Begegnung 1991–1996, Frankfurt IKO-Verlag
- Döring-Seipel E u. Dauber H (2013) Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält – empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf. Kölner Reihe – Materialien zu Supervision und Beratung, hrsg. Deutsche Gesellschaft für Supervision Band 4. Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen

- Europäische Kommission (2012): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Straßburg COM (2012) 669 final
- Freire P (1973) Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Rowohlt Reinbek bei Hamburg
- Freire P (2008) Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Waxmann Münster u.a.
- Gebauer K, Hüther G (2006) Computersüchtig. Kinder im Sog der modernen Medien. Walter Verlag
- Gorz André (1980) Ökologie und Freiheit. Beiträge zur Wachstumskrise 2. Rowohlt Reinbek bei Hamburg
- Hattie J A C (2012) Visible Learning: Maximizing impact on learning. Routledge London New York
- Hillert, A. u. Schmitz, E. (2004) Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Schattauer Verlag Stuttgart
- Hübner E (2005) Anthropologische Medienerziehung. Peter Lang Frankfurt
- Illich I (1978) Fortschrittsmythen. Rowohlt Reinbek bei Hamburg
- Illich I (2002) Verlust von Welt und Fleisch. Zum 80. Geburtstag von Helmut Becker, 19. November 1992. In: Freitag 51, 13. Dezember 2002
- Lampert T u.a. (2007) Nutzung elektronischer Medien im Jugendalter. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheitsurveys (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt Band 50. Springer Heidelberg, S. 643–72
- Pilgrims oft he obvious (1975). In: Risk, Vol 77 No. 1, hg. World Council of Churches, Genf
- Rauber K (2013). schriftliche Mitteilung 19. Juli 2013
- Rauschenbach Th, Bien W. (Hrsg.) Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI Survey. Weinheim Beltz Juventa 2012
- Roth H (1971) Pädagogische Anthropologie, Bd. 2, Schroedel Hannover
- Schirmacher F (2013) Ego. Das Spiel des Lebens. Karl Blessing Verlag München
- Simpfendorfer W (1985) Befreiung für Westeuropa. Protest und Liebe. Festvortrag Gesamthochschule Kassel 19.11.1985. Gesamthochschul-Bibliothek ISBN: 3-88122-344-4
- SPiegel Titel Plattgepaukt (2013). 17 S. 32–14
- Voß G (2011) Strukturwandel der Arbeit. In: Haubl R, Voß G. (Hg.) Riskante Arbeitswelt im Spiegel der Supervision. Eine Studie zu den psychosozialen Auswirkungen spätmoderner Erwerbsarbeit. Kölner Reihe – Materialien zu Supervision und Beratung, hg. Deutsche Gesellschaft für Supervision Band 1. Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen
- Weizenbaum Josef (1989) Kinderspiele im künstlichen Forst. Realitätsorientierung in der Märchenwelt des Unrealen. In: Dauber H (Hrsg) Bildung und Zukunft. Ist das Universum uns freundlich gesonnen. Beltz Verlag Weinheim



Prof. Dr. phil. i.R. Heinrich Dauber

1978–2009 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel; 1980–1990 Weiterbildung in Gestalttherapie/Integrative Leib- und Bewegungstherapie, grad.FPI, Düsseldorf; 1997–2002 Weiterbildung in Playbacktheater, School of Playback Theatre New York, grad. practitioner IPTN. Supervisor in der Deutschen Gesellschaft für Supervision. Gründungsmitglied der Kommission ‚Pädagogik und Humanistische Psychologie‘ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Redaktionsmitglied der Zeitschrift Bewusstseinswissenschaften.