

unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

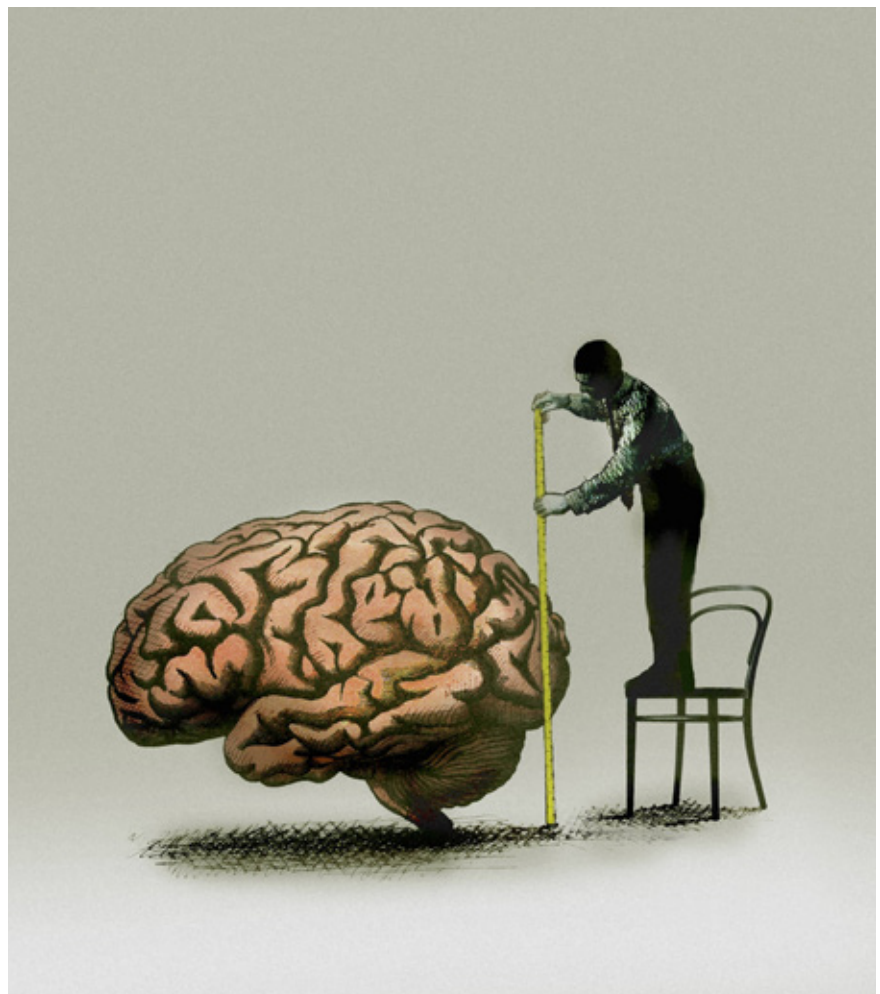
BERUFLICHES SELBSTVERSTÄNDNIS/PÄDAGOGIK

Von der pädagogischen Freiheit als Kern der Professionalität

Wir wollen nur noch das als wahr und verallgemeinerbar anerkennen, was durch bestimmte Verfahren der Erkenntnisgewinnung erhoben wurde. Gerade die Pädagogik ist davon in besonderer Weise betroffen. Wichtige Entscheidungen im Bereich der Erziehung dürfen nur noch auf der Basis von empirischen Studien gefällt werden. Das zu hinterfragen, ist dringend notwendig.

Einleitung

Durch unseren Sprachgebrauch signalisieren wir das Verständnis einer Sache, ja eines ganzen Sachgebietes. Die Sprache, die wir verwenden, hat eine zuschreibende Funktion, durch sie wird die Welt konstituiert. In der Pädagogik, im Bereich von Erziehung und Bildung, von Schule und Unterricht hat es in den letzten Jahren einen erheblichen Wandel gegeben, der durch neue Gewichtungen in der wissenschaftlichen Disziplin, aber auch durch die Bildungspolitik selbst vorangetrieben wurde. Diese Entwicklung ist eingebettet in größere Zusammenhänge, die unsere Gesellschaft bestimmen und verändern: Einmal durchdringt die ökonomische Rationalität mit ihrer Sprache und ihrem Denken mehr oder weniger alle unsere Lebensbereiche. So sprechen wir von „Selbstoptimierung“ oder „Selbstwirksamkeit“. Zum Zweiten greift die Digitalisierung überall nach uns. Wir sind vernetzt, überdimensionale Speicher schaffen ungeahnte Möglichkeiten des Zugriffs auf Daten, die großen Internetkonzerne wissen unendlich viel über uns, und über klug ausgedachte Algorithmen werden wir zu kalkulatorischen Objekten. Als Drittes kommt hinzu, dass ein rein biologisches Verständnis



Quelle: imgaco

Das vermessene Gehirn

des Menschen, das durch eine neuro-physiologische Rhetorik Deutungshoheit anstrebt, den technischen Zugriff auf unsere Handlungen, ja scheinbar sogar auf unsere Seele möglich macht. Wir reden nicht mehr vom Ich, welches souverän entscheidungsfähig ist, von seiner Identität oder gar Ich-Identität, eher vorsichtig, wenn überhaupt vom Selbst. Darüber hinaus betrachten wir das Gehirn als eine ausgelagerte Instanz, als ein technologisches Wunderwerk, das nach eigenen biologischen Prinzipien unsere Entscheidungen herbeiführt, die mit einem freien Willen nichts mehr zu tun haben. Während im 19. und im beginnenden 20. Jahrhundert verschiedene Entdeckungen das Selbstverständnis des Menschen als handlungsfähiges Subjekt erschütterten, nimmt uns heute das physiologisch eigenständige Gehirn die Last der Entscheidungen ab. Karl Marx führte den Gedanken ein, dass die Verhältnisse den Menschen viel mehr bestimmen als ein vernünftiger Geist. Charles Darwin irritierte das humane Selbstverständnis durch seine Evolutionslehre und Sigmund Freud stellte heraus, dass wir nicht Herr im eigenen Haus sind, weil unsere Triebe unser Handeln leiten und unsere Vernunft zu schwach ist.

Das vernünftige Subjekt in aktuellen Analysen

Neben all dem hat eine rasante technische Entwicklung mit vielen Erfindungen unser Leben radikal verändert. Die Früchte einer sich entfaltenden, vorwiegend mathematisierbaren Rationalität – die instrumentelle Vernunft – hat uns viele Erleichterungen beschert, unsere Spielräume erweitert und uns gleichzeitig das Gefühl der Entfremdung mitgeben. Die so entstandene Komplexität befremdet uns zutiefst, wir werden ihrer nicht mehr Herr. Als Antwort darauf beschreiten wir viele unterschiedliche Wege, um sie zu reduzieren, als Individuen, als Gruppen und als Gesellschaft, indem wir zum Beispiel die Eigenlogik gesellschaftlicher Teilsysteme aufgeben zugunsten einer allgemeinen Vermessung der Welt. Gerade eine Wissenschaft wie die Pädagogik ist davon in besonderer Weise betroffen. Steffen Mau nennt das die „Quantifizierung des Sozialen“. In geradezu bedrückender Weise

beschreibt er das „metrische Wir“, das wir zum Maßstab unserer Erkenntnis, ja unseres Weltverständnisses machen (Mau 2018).

Das Modell eines autonomen Subjekts wird nicht nur durch die Systemtheorie seit langem in Zweifel gezogen. In ihrer klugen Analyse entfaltet Käte Meyer-Drawe, dass wir an Illusionen hängen, wenn wir davon ausgehen, das Subjekt sei autonom, selbstständig und frei in seinen Entscheidungen. Inspiriert von französischen Denkern und Theodor W. Adorno weist sie alle Ansprüche zurück, die davon ausgehen, wir seien die vernunftgeleiteten Subjekte, die aufgrund ihrer Vermögen individuell zu souveränen Entscheidungen kommen, in denen sich eine rational fassbare Identität realisiere. Wir sind vielmehr eingesponnen in Bezüge, die durch unsere Leiblichkeit, durch unsere

Sprache und durch die sozialen Bedingungen bestimmt sind. Die handelnde Person wird dabei nicht verabschiedet, sie tritt dagegen in vielen Facetten, in „Masken“, wie sie immer wieder ausführt, in Erscheinung, in einer Vielfalt, die sich situativ verändert. Wir werden auf diesem Wege als Akteure mit unseren Tiefenstrukturen, die zu Entscheidungen führen, ernstgenommen. Sie betont, dass „man etwa Handlungen und Äußerungen als dosierte Mischungen von Tun, Geschehen und Widerfahrnis, von Eigenem und Fremdem betrachtet“ (Meyer-Drawe 2000, 142).

Etwas weiter zurück liegt die bahnbrechende Studie von Richard Sennett, dem amerikanischen Soziologen, der in seiner Analyse des modernen Kapitalismus davon spricht, dass sich die Erfahrung der Zeit und die damit zusammenhängenden Strukturen krisenhaft



Quelle: imgco

Was bleibt von der großen Freiheit?

verändert hätten: „Die Erfahrung einer zusammenhanglosen Zeit bedroht die Fähigkeit der Menschen, ihre Charaktere zu durchhaltbaren Erzählungen zu formen“ (Sennett 2000, 37). Das bezieht er auf die Arbeitswelt, das Wohnen und das Privatleben von uns allen, vor allem auf unsere Beziehungen. Hinzu kommt, dass wir unsere Würde daraus beziehen, dass wir ständig die Welt neu erschaffen und „die größte Schöpfung ist die Gestaltung unserer eigenen Lebensgeschichte“ (Sennett 2000, 136.) Das bringt uns in große Not und unsere Lebenserzählung gerät zu einer Collage. Durch Arbeit versuchen wir eine Identität zu erlangen und drohen ständig daran zu scheitern (vgl. Sennett 2000, 190).

Selbstverständnis des Menschen als mündiges Subjekt

Bedenkt man auf diesen Wegen das Selbstverständnis des modernen Menschen, so erkennen wir darin eine große Verunsicherung, ja eine Bedrohung des Menschen in seinem innersten Kern. Und das, wo auf der anderen Seite eine Freisetzung von Traditionen und Zwängen über Jahrhunderte das anscheinend so selbstbestimmte Individuum hervorgebracht hat. Das mündige Subjekt war über viele Jahre die Leitmelodie aller pädagogischen Anstrengungen, aller Bildung in unserer Gesellschaft. Schließlich geht es immer mehr darum, die Rechte, die berechtigten Ansprüche eines jeden zu berücksichtigen und zur Geltung zu bringen, sie zu respektieren, sie anzuerkennen, um die in der Person liegenden Potenziale auszuschöpfen. Daran hat sich die pädagogische Arbeit zu orientieren.

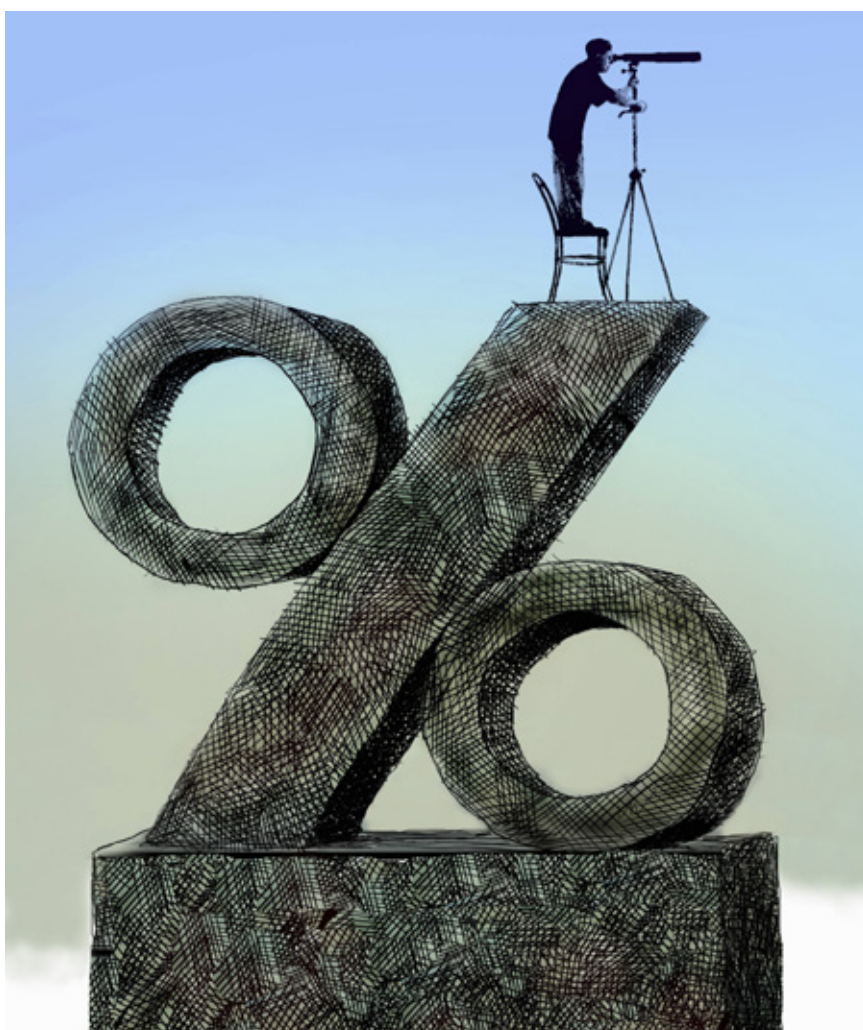
Es bleibt eine widersprüchliche Gemengelage, auf der einen Seite werden die Möglichkeiten jedes Einzelnen, eigenständig zu handeln und zu entscheiden, hinterfragt und in Zweifel gezogen, auf der anderen wird die Berücksichtigung des zu erziehenden Subjekts mit seinen individuellen Möglichkeiten immer weiter gesteigert, wobei Steigerung ein Modus ist, dem wir uns nirgends entziehen können. Ob es das Logo der Deutschen Bank ist oder der Werbespruch eines Lebensmittelkonzerns, alles soll ständig gesteigert werden.

Rückwirkungen auf Erziehung und Bildung

Auch schon vor circa hundert Jahren gab es Versuche, die Lehre von Erziehung und Unterricht auf eine „reale Basis“ zu stellen, also empirische Grundlagen zu liefern, die nicht nur auf persönlichen Beobachtungen beruhten. Man wollte so die Phänomene besser verstehen und im Handeln anders begründet entscheiden. In den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts kam eine Entwicklung in Gang, deren Beginn als „realistische Wende“ in der Pädagogik bezeichnet wurde. Richtig Fahrt aufgenommen hat dieser Strang in der Erziehungswissenschaft endgültig mit der ersten PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Auf einmal galt nur noch die empirische Studie als aussagekräftig für erzieherische und schulische Zusammenhänge. Mit Hilfe dieser Forschungsrichtung

sollten Kenntnisse geliefert werden, die die Schule, vor allem die Unterrichtsqualität verbessern.

Nach einigen Jahren müssen nun alle feststellen, dass es so nicht läuft, dass sich zumindest die versprochenen Ergebnisse nicht so einfach einstellen. Ein beredtes Beispiel ist das von Ulrich Trautwein gegebene Interview in der Stuttgarter Zeitung (Allgöwer 2017). Er bemängelt, dass immer noch zu wenig Daten vorhanden seien, wobei er an seinem Institut seit Jahren die Möglichkeit hat, empirisch zu forschen und genügend Daten zu erheben oder anderweitig erstellte Studien in die eigenen Zusammenhänge einzuarbeiten. Aber offensichtlich hat das nicht ausgereicht, um die Unterrichtsqualität zu verbessern, wobei das durch weitere Tests der gleichen Art festgestellt werden sollte.



Quelle: imgoo

Mehr Daten = besserer Unterricht?

Die Antwort auf die fehlenden Verbesserungen heißt aber „mehr desselben“, wie Paul Watzlawick sagen würde, und gleichzeitig werden andere wissenschaftliche Ansätze von Trautmann abqualifiziert als „Anekdoten, Ideologie und Bauchgefühl“ (Allgöwer 2017). Und selbst wenn mehr Daten ein besseres Verständnis liefern könnten, ist damit noch nicht gesagt, dass der Unterricht verbessert würde, denn die Kunst des Unterrichts kann nicht über die Bekanntgabe einiger plausibler Daten einfach verbessert werden. Das wünschen sich vielleicht Bildungspolitiker/innen und eine politische Öffentlichkeit, aber das Wünschen allein kann hier nicht helfen: Wie lange soll die empirische Bildungsforschung denn noch forschen, um zu validen Ergebnissen zu kommen, die tatsächlich positiv in die Handlungsabläufe eingetragen werden können, um bessere Ergebnisse zu liefern? Und was heißt bessere Ergebnisse?

Jede Leitlinie, dass Erziehung zur Mündigkeit beizutragen habe (vgl. Adorno 1977), dass eine Person so ausgestattet sei, dass sie „Lebenssituationen“ bewältigen kann (Robinson 1975, 45), wird auf diese Weise obsolet. Was ist mit dem Verständnis, dass Bildung „die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793/1984, 29) hervorbringen soll, oder Bildung zu verstehen als „individuelle Teilhabe am kulturellen Gedächtnis“ (Assmann 2004, 195). All das verabschiedet Trautwein. Es ginge nur noch darum, bei den nächsten Tests, seien es PISA, VERA, TIMSS oder was auch immer, besser abzuschneiden. Die kulturpessimistische Perspektive von Fuhrmann braucht man dabei noch gar nicht einzunehmen, der den Bildungsbegriff, vor allem des Gymnasiums und der lateinischen Bildung, in einem langen Prozess als verloren ansieht und damit Europas kulturelle Identität als gefährdet betrachtet (vgl. Fuhrmann 2002). Man kann die Aussage Trautweins auch als einen ersten Hinweis verstehen, dass er gescheitert sei oder dass die Versprechungen der empirischen Forschung nicht eingehalten werden können.

Selbstreferentielle empirische Forschung

Dem Aufbruch Ende der 60er Jahre, der auch die Pädagogik erfasste, folgte die baldige Ernüchterung, anders gesagt, die versprochenen Gratifikationen einer neuen Pädagogik sind nicht eingetreten und die Gesellschaft und die Politik haben sich bald von den Versprechungen gelöst. Und was passiert heute mit den Versprechungen? Heute scheint das Beharrungsvermögen der Entwicklung, alles zu vermessen, zunächst einmal größer. Die Versprechungen der empirischen Forschung sind eingebettet in die anderen vorher genannten Bedingungen: Politiker/innen und Führungskräfte in den Institutionen erhoffen sich Optionen, mit denen sie vor die Öffentlichkeit treten können mit der Botschaft „Wir handeln“, „Wir tun etwas, das sich auswirkt“. So können sie den öffentlichen Diskurs mitbestimmen, der sich als Technik der Machterhaltung zeigt. Sie erinnern gleichzeitig an Machtstrukturen und betonen ihre Position. Dabei ersetzt der digitale Algorithmus das diskursive Aushandeln oder das Gespräch mit erfahrenen Experten. Die empirischen Studien entpuppen sich vielfach als selbstreferentielle Untersuchungen, für die es Geld und Stellen gibt, die aber mit dem kommunikativen Geschehen, das wir Unterricht nennen, nichts oder nur wenig zu tun haben. Die Studien wählen Segmente einer Wirklichkeit aus, die man mit dem Instrumentarium der Empirie bearbeiten kann, die aber nur Teilaspekte des Unterrichts erfassen können. Das komplexe, sich ständig verändernde Geschehen des Unterrichts und der Erziehung erreichen sie nicht oder nur begrenzt.

Wirklich aussagekräftige, in systematische Zusammenhänge eingebundene empirische Ergebnisse können nur wenige vorlegen, und diese Ergebnisse sind dann Resultate jahrelanger Arbeit von ganzen Forschergruppen, die sie zusammentragen und systematisch sinnvoll bündeln. Beispielhaft seien Arbeiten von Helmut Fend genannt. Weil aber nicht nur tatsächliche oder vermeintliche Erkenntnisgewinne mit den Studien transportiert werden, sondern Machtansprüche und Hierarchien

artikuliert werden und die Ergebnisse in normative Ansprüche umgemünzt werden, dürfte es länger dauern, bis sich die Politik eingestehen kann, dass die aufgewendeten finanziellen Mittel in keinem Verhältnis zum Ertrag stehen.

Halten wir fest: Empirische Studien können sehr sinnvoll sein, wenn es um die Beschreibung von bestimmten Zuständen geht. Sie bleiben aber deskriptiv, was im Übrigen ihr Anspruch ist. Das pädagogische Handeln erreichen sie nicht, sie stellen Kenntnisse und möglicherweise Kriterien zur Verfügung, aber ein anderes Vorgehen kann damit nicht gewährleistet werden.

Zentrale Herausforderungen von Lehrer/innen

Der Unterricht in der Schule soll nun, angestoßen durch die Ergebnisse empirischer Studien und herausgefordert durch die alles durchdringende Digitalisierung, zusätzlich befeuert durch neurophysiologische Rhetorik, ganz anders werden und viel bessere Testergebnisse liefern. Im öffentlichen Diskurs wird das wie im Imperativ vorgetragen, wenn in der Wochenzeitung „Die ZEIT“ zu lesen ist: „Was Lehrer lernen müssen“ (Spiewak 2017). Die Lehrer/innen stehen aber vor ganz anderen Problemen, für sie geht es nicht darum, die drängenden Forderungen von Bildungspolitiker/innen oder Journalist/innen aufzunehmen. So sind für sie etwa folgende Fragen von hoher Relevanz:

- Wie kann ich in meinem Unterricht die große Heterogenität, die als immer größere Belastung erlebt wird, auffangen, sie bewältigen und möglichst allen, mindestens aber vielen etwas beibringen, einen Lernprozess anstoßen, die Mädchen und Jungen in ihrer Entwicklung fördern? Das betrifft das kognitive Leistungsvermögen, die motivationale Ausstattung und das soziale Verhalten.
- Wie kann ich diese jungen Menschen vor mir dazu bewegen, sich auf einen Unterrichtsgegenstand zu konzentrieren, sich mit einem Thema suchend, nachfragend oder übend auseinanderzusetzen?



Quelle: imago

Zentrales Arbeitsmittel für Lehrer/innen

- Wie kann ich deren Aufmerksamkeit gewinnen? Und was mache ich, dass sie eine Weile anhält?
- Kann ich darauf setzen, dass die Schüler/innen mitarbeiten?
- Und dass sie mit anderen zusammenarbeiten?
- Dass sie ihren Aufgaben nachkommen?
- Haben sie ihr Arbeitsmaterial dabei?
- Haben sie heute gefrühstückt?
- Halten sie eine Zeitlang Ruhe und Stille, die für konzentriertes Arbeiten unerlässlich sind, überhaupt aus?
- Über welchen Wortschatz verfügen sie in der deutschen Sprache?
- Kann ich mich mit ihnen in der Sache und was den Lernprozess angeht verständigen?
- Welche mediale oder persönliche Erfahrung von gestern hält sie heute noch gefangen?

Bedeutung pädagogischer Freiheit

Lehrkräfte werden heute in eine undurchsichtige Situation hineingeführt durch all die äußeren und inneren Bedingungen. Für das Gelingen von Lernprozessen müssen sie die

Verantwortung übernehmen, und dafür brauchen sie das, was wir unter pädagogischer Freiheit verstehen, keine engmaschigen Vorschriften, keinen Zwang zu Förderplänen – wie in Hessen – nicht die Aufforderungen, ständig neue Papiere zu erarbeiten, auszufüllen und an die Schulverwaltung zu liefern. Schulleiter/innen können ein Lied davon singen.

Unterricht als Kunst

Die anspruchsvolle Kommunikation, die wir Unterricht nennen, ist ein außerordentlich komplexes Geschehen, das nur kunstvoll ausgeführt werden kann. Wie jede Kunst basiert sie auf handwerklichem Geschick und darüber hinaus auf Einfallsreichtum und Übung. In der Geschichte der Pädagogik gibt es eine lange Tradition der Lehrkunst. Man kann sie zurückverfolgen bis in die Antike in der Tradition der Rhetorik, zum Beispiel bei Quintilian, im Mittelalter wurde sie über die septem artes liberales weitergeführt. Comenius nennt seine Große Didaktik eine „Kunst, alle Menschen alles zu lehren“. Herbart spricht von der Kunst

der Erziehung. In jüngerer Zeit haben Martin Wagenschein, Klaus Giel, Hans-Martin Schweizer, Gottfried Bräuer und Hans-Christoph Berg die Tradition dezidiert aufgegriffen.

Was ist also vonnöten?

Es bedarf bei Lehrer/innen der wissenschaftlich fundierten Kenntnisse in kulturellen Teilbereichen, also dem, was wir Schulfächer nennen. Sie sind die Zugriffe auf unsere kulturelle Erinnerung, mit denen wir die junge Generation altersgerecht in ihrem eigenen Denken und Handeln fördern wollen und gleichzeitig die Basis legen, dass sie „kompetent“ am Prozess der Arbeitsgesellschaft und an der Demokratie teilnehmen können. Ebenso braucht es Theorie in den Berufsdisziplinen wie Pädagogik und Psychologie, also in der Theorie und Praxis, wie man Unterricht gestaltet. Oder warum zum Beispiel in der Grundschule eine Einführung in die Schriftkultur stattfindet, oder warum im Jugendalter eine abstrakte Auseinandersetzung mit Themen möglich ist. Daneben bedarf es der Übung, die mit Hilfe von Experten reflektiert wird.

Die reflektierte Urteilsbildung aller, die unterrichten, entwickelt sich aus einem Zusammenspiel von wissenschaftlichen Kenntnissen und der Reflexion einer spezifischen Praxis. Die Praxis wird so durch die Theorie eine bewusstere. Eine Form des administrativen „Durchregierens“ von oben kann nur Frust erzeugen und scheitern. Für diesen Kern einer kunstvollen Praxis braucht es die pädagogische Freiheit.

Wir werden heute von verschiedenen Seiten umstellt von Analysen, die unser Verständnis von Freiheit und von souveränen Entscheidungen in Zweifel ziehen. Einerseits werden damit zu hohe Erwartungen an uns als autonome Subjekte zurückgewiesen, andererseits tritt an die Stelle des entscheidungsfähigen Subjekts die Bevormundung. Wenn zukünftige Lehrer/innen, nachdem sie ein erstes Staatsexamen abgelegt haben, im Referendariat gezwungen werden, in ihren Unterrichtsentwürfen ausschließlich den Begriff „Lehrperson“ zu verwenden und keinen anderen, sie dürfen nicht Lehrerin oder Lehrer, aber auch nicht Lehrkraft schreiben, dann ist das nicht nur autoritär, es hat etwas Totalitäres und es entspricht einer Missachtung eines erfolgreich bestandenen wissenschaftlichen Studiums.

Unterricht und Erziehung können aber nur gelingen, wenn das wissenschaftlich geschulte und durch mehrere Prüfungen ausgebildete Personal über Spielräume verfügt und in unmittelbarer pädagogischer Verantwortung (§ 38 SchG, B-W), also in pädagogischer Freiheit handeln kann. Wortgleiche oder ähnliche Formulierungen finden sich in allen Schulgesetzen aller deutschen Länder. Dafür braucht es trotz aller Missstände, die zurecht aufgedeckt werden, Vertrauen, was heute immer mehr zur Mangelware wird. Das ist auch kein Freibrief für eine exzessive Nutzung von Freiheitsrechten ohne jede Kontrolle. Lehrer/innen müssen Rechenschaft ablegen über ihre Arbeit, das gehört zu einem demokratischen Rechtsstaat. Aber der beständig größer werdende administrative Zugriff, immer neue Aufgaben, die ein Ministerium an die Schulen delegiert, führen zu Verdross und Überforderung.

Problemdelegation an die Schule

Inklusion und Integration sind nur aktuelle Stichwörter, die trotz allen Engagements der Lehrkräfte Probleme, die nicht gelöst werden, hervorrufen. Betrachtet man die fächerübergreifenden Themen, die eine Schule bearbeiten soll, dann erkennt man darin ein Muster, das sich wie ein roter Faden seit vielen Jahren durchzieht: Die Gesellschaft hat ein Problem, die Politik kann es nicht lösen, sie delegiert das Problem an die Schule, die kann es auch nicht lösen, aber die Politik hat ein Alibi. Denken wir an Medienerziehung, Ernährung, Schwimmunterricht, Umweltorientierung, Verkehrserziehung, Gesundheitserziehung etc. Ganz schnell heißt es dann, die Lehrer/innen sollen entsprechend fortgebildet werden und im Studium seien die Themen umgehend zu verankern. Wobei es so ist, dass die Hochschulen enorme Anstrengungen unternehmen, vielen Ansprüchen gerecht zu werden. Beispielhaft kann man die Medienerziehung erwähnen.

Gleichwohl läuft die Diskussion so, als ob man eine Maschine anders einstellen müsse und dann klappte alles sofort. „An den richtigen Stellschrauben drehen“ ist eine beliebte und verräterische Redewendung, etwas feiner klingt die Rede von den richtigen „Instrumenten“. Diese maschinengleiche Denkweise, verbunden mit einem digitalen Algorithmus verfehlt die Menschen in ihrer Vielfalt, sie negiert die Individualität, sie geht an der Kommunikation in ihrer Spontaneität und ihrer Unberechenbarkeit vorbei. Das kontingente Moment von Unterricht und Erziehung wird auf diesem Wege entsorgt.

Pädagogische Freiheit innerhalb der Verfassung

Wie oben angedeutet plädieren wir nicht für eine ungezügelter, unkontrollierte Freiheit, aber Lehrer/innen werden auf die Verfassung verpflichtet, sie haben sich an die Gesetze und Erlasse zu halten, ihr Handeln wird durch Konferenzbeschlüsse weiter reguliert, die Schulverwaltung wacht über Verfehlungen, aber den Kern der pädagogischen Arbeit, ein anspruchsvoll gestalteter Unterricht, der zu Erfolgen

führt, kann nur in pädagogischer Freiheit gelingen. Und die Freiheit kann nur in Verantwortung, nicht nur gegenüber den Regularien, sondern gegenüber den Kindern und Jugendlichen, den beteiligten Kolleg/innen und den Eltern gegenüber ausgeübt werden. Das ist schwierig genug.

Freiheit und Verantwortung - pädagogische Praxis als Kunstlehre

Liest man die rechtlichen Vorgaben und Kommentare dazu, dann kommen einem die Texte früherer Jahre heute wie Aufrufe zu mehr Liberalität und Vertrauen vor. Sie lesen sich nicht einengend, sie sind wie ein Aufruf zur kreativen Gestaltung zu verstehen. Der entscheidende Passus im Schulgesetz von Baden-Württemberg steht in § 38 (6): „Lehrkräfte tragen... die unmittelbare pädagogische Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Schüler“. Ursprünglich stand dieser Satz des im Jahre 1983 erlassenen Gesetzes im Absatz (2), heute ist er im Absatz (6) zu finden. Im Laufe der Jahre wurden immer neue Präzisierungen, man kann auch sagen Beschränkungen, aus denen ein Misstrauen erkennbar ist, vorgeschaltet.

Man muss dazu einen juristischen Kommentar aus dem Jahre 1976 heranziehen, um die Brisanz der Sachlage und die heutige Bevormundung zu erkennen. Im Kommentar von Hofelder und Bosse heißt es: „Die Unterrichts- und Erziehungstätigkeit des Lehrers verlangt ein persönliches Eingehen auf die Schüler in wechselnden Unterrichtssituationen und bei vielschichtigen Entwicklungsproblemen. Sie setzt Entscheidungsfreudigkeit und die Fähigkeit zu – ggf. auch spontaner – Gestaltung voraus. Deshalb ist sie einer schematischen abschließenden reglementierenden Normierung nicht zugänglich und muß der unmittelbaren pädagogischen Verantwortung des einzelnen Lehrers überlassen bleiben. Die pädagogische Verantwortung setzt die pädagogische Freiheit voraus, innerhalb derer eigenverantwortliches selbstbestimmtes Handeln erst möglich wird. Die – allerdings nicht unbegrenzte – pädagogische Freiheit ergibt sich demnach als sachlich zwingendes



Quelle: imago

Freiheit und Verantwortung

Charakteristikum des Auftrags des Lehrers unmittelbar aus dem Gesetz“ (Holfelder/Bosse 1976, 72f). Der Kommentar wurde von Juristen des Kultusministeriums verfasst.

In dieser Sichtweise wird das pädagogische Problem erkennbar und repräsentiert. Die nicht verfügbare Kommunikation, die wir Unterricht nennen, kann weder durch Planung noch durch Vorschriften, weder durch ein technologisches Verständnis noch durch die umzäunte Verantwortung der Akteure kontrolliert werden. Lehrer/innen unterrichten in Szenen, und wir halten fest, dass „das Können des Erziehers in der szenischen Gestaltung liegt. Er agiert als magister ludi. Die Mittel, mit denen er das dramatische Spiel inszeniert, sind nicht definiert und in technischen Verfahren verfügbar. In ihrer Erschließung und in ihrem produktiven Einsatz liegt

das spezifische Können des Erziehers, der nichts produziert, sondern lediglich für die Spielräume sorgt, in denen Kinder und Jugendliche sich selbst ergreifen und in sachangemessener, uneitler Form zur Geltung bringen können. Verantwortlich ist er für die reichhaltige und vielgestaltige Auslegung dieser Spielräume und ihre evokative Kraft“ (Giel 1988, 109).

Ein hermeneutischer Ansatz

Es gilt an dieser Stelle, an einen Beitrag von Gottfried Bräuer zu erinnern, der nichts von seiner Aktualität verloren hat. Die darin angesprochenen Probleme sind noch drängender geworden. Ganz bewusst geht es um einen hermeneutischen Ansatz, mit dem schon damals alle Ansprüche auf alleinige Vertretung des wissenschaftlichen Zugriffs zurückgewiesen wurden. Der Titel des auf dem Kongress der DGfE in Tübingen im Jahre 1978 vorgetragenen

Beitrags ist Programm: „Situation, Möglichkeit, Können“ (Bräuer 1978). Bezug nehmen wir hier lediglich auf Kerngedanken.

Bräuer geht von einer Ambivalenz oder Polyvalenz als einem Grundcharakter moderner Lebenssituationen aus, um dann den Unterricht genauer zu beschreiben: „Auch der tägliche Unterricht erschließt sich im Umgang mit jungen Menschen und schulischen Sachverhalten vor allem anders als ein Feld offener Mehrdeutigkeiten, in dem es in der Regel mehrere Handlungsmöglichkeiten zur gleichen Zeit gibt und in dem also die Weiterbestimmung von Bedeutungen nach verschiedenen Richtungen und in verschiedenen Bezügen erfolgen kann. (...) Die relative Offenheit und Mehrdeutigkeit des Feldes nötigt zum Verzicht auf eindeutige Hierarchisierungen von Handlungszielen zugunsten eines

flexiblen, einfallsreichen Umgangs mit Kontexten und Situationen und den in ihnen sich andeutenden Möglichkeiten“ (Bräuer 1978, 140). Unterricht wird hier verstanden als eine Kunst, mit der fortlaufend produktiv Kontexte gebildet werden können, Komplexität also nicht reduziert, sondern erst geschaffen wird: „Produktiv wird der Unterricht sein, wenn es gelingt, im gemeinsamen Auskundschaften und Umstrukturieren von Lernsituationen Lernziele auszumachen, neue Aufgaben und über sie hinausweisende Bedeutsamkeiten zu entdecken und im Explorieren weitere Perspektiven oder Horizonte zu ahnen“ (Bräuer 1978, 141).

Unterricht kann so in pädagogischer Freiheit gestaltet werden und das ist mit einem modischen Zauberwort wie „evidenzbasiert“ nicht einzuholen. Ergebnisse der Hattie-Studie können herangezogen werden, um diese Gedanken zu untermauern. Zunächst einmal spricht Hattie explizit von der „Kunst des Unterrichtens“, etwas später im Text findet man den Gedanken, dass die „Lernintentionen“ bedeutsam seien (vgl. Hattie 2013). Hattie spricht hier nicht von Zielen, sondern von Intentionen, was einem realistischeren Zugang zur Planung von Unterricht entspricht. Lehrer/innen gehen überlegt mit Intentionen in ihren Unterricht, ob sie und in welcher Weise Ziele erreichen, kann nicht exakt vorherbestimmt werden.

Zwei Ergebnisse sollen hier noch erwähnt werden, einmal dass das Lernen aus der Sicht der Schüler/innen betrachtet werden muss. Dieses Ergebnis wird an mehreren Stellen wiederholt. Und Hattie betont vielfach die Bedeutung eines Feedbacks für den Lernerfolg. Die Person der Lehrkraft wird bei Hattie durch seine Meta-Analysen im Sinne eines Gestaltens aufgewertet. Die Person muss präsent sein, aktiv Instruktion betreiben, über vielfältige methodische Optionen verfügen, leidenschaftlich tätig sein, den Educanden wertschätzende und möglichst unmittelbar Rückmeldung geben. So kommt Hattie zu Ergebnissen, die jenseits aller methodischen Fragen, die man an die Untersuchung

und an die problematische Übersetzung ins Deutsche stellen kann, den vorher angeführten Überlegungen sehr nahe sind.

Fazit

Die Verunsicherung und das schwächer werdende Vertrauen in die erwachsenen Akteure im Unterricht kann nicht durch administrative Vorgaben, die sich auf empirische Studien stützen und ein technologisches Modell favorisieren, aufgefangen werden. Sie müssen ihre Tätigkeit in pädagogischer Freiheit ausüben können. Durch ihr Studium, ihre Erfahrung und die eingegangenen Verpflichtungen sind sie vorbereitet, die Verantwortung zu übernehmen. Horst Rumpf hatte schon 1966 von der „administrativen Verstörung der Schule“ gesprochen (Rumpf 1966). Was würde er wohl heute sagen? **■**

Literatur

- **Adorno, Theodor W. (1977):** *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 5. Aufl.
- **Allgöwer, Renate (2017):** „Mehr Daten und weniger Bauchgefühl“. Interview. In: *Stuttgarter Zeitung* Nr. 201, 31.08.2017, 6.
- **Assmann, Aleida (2004):** *Sprache, Kultur, Bildung*. In: Schavan, Annette (Hg.): *Bildung und Erziehung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 186 – 199.
- **Bräuer, Gottfried (1978):** *Situation, Möglichkeit, Können*. In: *ZfPäd*, 15. Beiheft: *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft*. Beltz: Weinheim und Basel, 137 – 146.
- **Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001):** *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen: Leske + Budrich.
- **Fuhrmann, Manfred (2002):** *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart: Reclam.
- **Giel, Klaus (1988):** *Pädagogische Verantwortung*. In: Röbe, Edeltraud (Hg.): *Schule in der Verantwortung für Kinder. Perspektiven pädagogischen Denkens und Handelns*, Langenau-Ulm: Armin Vaas, 97 – 109.
- **Hattie, John (2013):** *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- **Holfelder, Wilhelm/Bosse, Wolfgang:** *Schulgesetz für Baden-Württemberg. Handkommen-tar mit Nebenbestimmungen*, Stuttgart: Richard Boorberg 1976.

- **Humboldt, Wilhelm von (1793/1984):** *Theorie der Bildung des Menschen*. In: *ders: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*, Stuttgart: Klett-Cotta, 27 – 32.
- **Mau, Steffen (2018):** *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp, 3. Auflage.
- **Meyer-Drawe, Käte (2000):** *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*, München: Peter Kirchheim, 2. Aufl.
- **Robinsohn, Saul B. (1975):** *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied und Berlin: Luchterhand.
- **Rumpf, Horst (1966):** *Die administrative Verstörung der Schule. Drei Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- **Sennett, Richard (2000):** *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*, Berlin: Berlin Verlag, 5. Aufl.
- **Spiewak, Martin (2017):** *Was Lehrer lernen müssen. Wie kann Forschung den Unterricht verbessern? Ein neues Institut will die Wissenschaft ins Klassenzimmer bringen*. In: *Die Zeit* Nr. 31, 27.07.2017, 61.

Unser Autor



Dr. paed. Siegfried Däschler-Seiler

akademischer Oberrat an der PH Ludwigsburg (allgemeine Pädagogik) 1995 - 2013, Schulleiter an der Odenwaldschule, jetzt im Ruhestand. Publikationen: pädagogische Anthropologie, jüdische Geschichte und Schulpraxis. E-Mail: siegfried.daeschler@gmail.com

Impressum

Die *Unterrichtspraxis* – Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Joachim Schäfer (verantwortlicher Redakteur), Karl-Heinz Aschenbrenner, Helmut Däuble und Nicole Neumeister
Anschrift der Redaktion: Joachim Schäfer, Meisenweg 10, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: unterrichtspraxis@gmx.de
Dieses Heft kann auch online abgerufen werden:
www.gew-bw.de/unterrichtspraxis

Gestaltung: Tomasz Mikusz, Süddeutscher Pädagogischer Verlag

Zur Mitarbeit sind alle Kolleginnen und Kollegen herzlich eingeladen. Manuskripte sollten direkt an die Redaktion der *Unterrichtspraxis* adressiert werden.