

**Karl-Heinz Dammer/ Rahel Hünig/ Anne Kirschner**

**„Time for change? – Teil II: Im Hamsterrad“**

Bericht von der GBW-Tagung am 4.5.19 an der Bergischen Universität Wuppertal

Am 4.5. fand nach dem großen Erfolg der Auftakttagung im Februar letzten Jahres die zweite GBW-Tagung zum Thema „Time for change?“ statt, zu der sich wieder rund 400 Besucher aus allen Teilen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz an der Universität Wuppertal einfanden. Sie stand diesmal unter dem Motto „Im Hamsterrad“ und griff damit ein Gefühl auf, unter dem viele im Bildungsbereich tätige Menschen angesichts der aufwändigen Inszenierungen vermeintlichen Fortschritts leiden dürften. Ziel der Tagung war, diese Inszenierungen zu erhellen, also Antworten darauf zu geben, wer (um im Bild zu bleiben) das Hamsterrad mit welchen Mitteln und warum konstruiert und wie wir dazu gebracht werden, das Hamsterrad scheinbar aus unseren eigenen Motiven heraus in Bewegung zu halten. Neben den Analysen wurden aber auch Handlungsperspektiven aufgezeigt, um das zu erreichen, was die Veranstalter jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin auf einem Button als Devise mit auf den Weg gaben: „Free the Hamster!“

Wie im letzten Jahr wechselten sich theoretische Beiträge mit praxisbezogenen ab, die diesmal jeweils als Kontrapunkte in vier Themenblöcke unterteilt waren: Im ersten Block ging es um die Frage, wie Überlastung gezielt psychologisch produziert wird, zugleich wurden aber auch Perspektiven aufgezeigt, wie bei aller Überlastung dennoch bildender Unterricht gelingen kann. Der zweite Block befasste sich kritisch mit der Schulentwicklung als Strategie, die Lehrkräfte dazu bringen solle, ihre professionelle Freiheit selbst zu zerstören, was aber keineswegs, wie das Gegenbeispiel aus der Praxis zeigte, ein unabwendbares Schicksal ist, wenn man dem erkannten Missstand mit etwas Mut und Chuzpe entgegentritt. Der dritte Themenblock war der Schulinspektion gewidmet, die aus theoretischer Perspektive als ein Instrument zur Normierung schulischer Arbeit durch methodisch ungeeignete Messinstrumente analysiert wurde. Der Praxisbeitrag zeigte demgegenüber eindrucksvoll, wie eine Schule sich selbst unter extrem schwierigen Ausgangsbedingungen ohne aufwändige Inspektion erfolgreich entwickeln kann, wenn man sich konsequent grundlegender pädagogischer Mittel bedient. Abschließend wurde im vierten Block aufgezeigt, wie der universitären Lehrerbildung die Wissenschaft ausgetrieben und sie zu einem Instrument der politischen Akzeptanzbeschaffung degradiert wird. Der Tag wurde abgerundet durch eine Performance, die satirisch die hohle Rhetorik des Change-Managements aufs Korn nahm.

In seinem Eröffnungsvortrag entwickelte Jochen Krautz (Professor für Kunstpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal und neuer Präsident der GBW) ausgehend von Virilios Begriff „rasender Stillstand“ eine „Typologie

des Hamsterrades“, das durch Förderpläne, Qualitätsmanagement, Digitalisierung der Schulen und das Diktat des selbstgesteuerten Lernens angetrieben werde. Funktionstüchtig und gefügig würden die Lehrkräfte durch Appelle an ihr individuelles Gesundheitsmanagement sowie durch das in der Unternehmenskultur verbreitete „Change-Management“ gemacht, das sie mit systematisch produziertem Leidensdruck zur Akzeptanz der jeweils angestrebten Reformen nötige.

Das auf diese Weise in ein perpetuum mobile verwandelte Hamsterrad fungiere, so Krautz' Typologie, als Burnout-Maschine, Subjektivierungs-Apparat, Innovations-Index und Karriere-Leiter und könne insofern als neue Form des Totalitarismus angesehen werden. In diesem System würden Selbstbewusstsein, die Fähigkeit zu Selbstkritik und ein pädagogisches Berufsethos zu individuellen Defiziten umgedeutet, die bearbeitet werden müssten, um eine zum Hamsterrad passende Subjektivität zu entwickeln.

Die Frage, was aus diesem Hamsterrad hinausführen könne, beantwortete Krautz mit einem Vers aus dem Bundeslied des Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins: „Alle Räder stehen still, wenn dein starker Arm es will.“ Wenn Lehrkräfte ihre pädagogische Freiheit und Verantwortung solidarisch wahrnähmen, wäre, so Krautz abschließend, das Hamsterrad lahmgelegt.

In ihrem nachfolgenden Vortrag zur „Überlastung als Machtinstrument“ stellte Silja Graupe (Professorin für Ökonomie und Philosophie an der von ihr mit gegründeten privaten Cusanus Hochschule in Bernkastel-Kues), zunächst ein Modell zur psychologischen Funktionsweise des Change-Managements aus der Verhaltensforschung vor. Nach diesem (von ihr nicht geteilten) Modell bestehe das menschliche Bewusstsein aus zwei Systemen, dem „System 1“, in dem bewusst reflektiert, abgewogen und entschieden werde, und dem „System 2“, das unbewusst funktioniere und die für unser Leben tragenden Grundannahmen speichere. Einem Eisberg ähnlich nehme das System 1 nur etwa 10% unseres Bewusstseins ein, während 90% auf das System 2 entfielen. Gerade das in seiner Arbeitsweise langsamere System 1 unter Druck, so schalte es sich gleichsam ab und damit auch die bewusste Kontrolle unseres Handelns. Daher führe der vom Hamsterrad produzierte Dauerstress gezielt dazu, unser Reflexionsvermögen zu lähmen. Zugleich werde auch darauf hingearbeitet, das System 2 mit seinen tragenden Überzeugungen zu „attackieren“ bis hin zu einer Veränderung unseres Zeit- und Raumbewusstseins. Werde das stets nach neuer Stabilität suchende Bewusstsein immer wieder dieser Destabilisierung ausgesetzt, so wirke dies längerfristig persönlichkeitsverändernd.

Wir seien dieser Manipulation, so Graupe abschließend, aber keineswegs schicksalhaft ausgeliefert, wenn wir, statt individuell wirkungsloses Stressmanagement zu betreiben, gemeinsam uns gemäße und unverfügbare Verständnisse von Raum und Zeit (wieder-)entwickelten. Wir seien dazu weit mehr in der Lage, als das Modell der Verhaltensforschung es suggeriere, denn

es sei durchaus möglich, durch Selbstreflexion bewusst in die Dimensionen des Systems 2 einzudringen, dessen Funktionieren zu reflektieren und damit auch Widerstand zu leisten.

Aus der Perspektive einer engagierten Gesamtschullehrerin kritisierte auch Claudia Schmidt-Krämer in ihrem anschließenden Vortrag das von der Lehrer(innen)ausbildung begünstigte Ja-Sagertum, bekräftigte aber mit Freiligrath, dass selbst im Hamsterrad „trotz alledem“ noch engagierter, bildender Unterricht möglich sei und man dabei keineswegs nur auf „audiovisuelle Debile“ (Liessmann) stoße. Statt an „innovative Lernmethoden“ wie 3-D-Brillen als literaturdidaktisches Hilfsmittel zur Figurenbeschreibung, halte sie sich lieber an Herbart, Diesterweg, Humboldt und Klafki als geistige „Ziehväter“ bzw. „Messlatten“. Von ihnen lasse sich lernen, dass man Jugendlichen etwas zutrauen und sie der Mühe einer reflexiven Auseinandersetzung auch mit schwierigeren Inhalten aussetzen müsse. Schmidt-Krämer beschrieb exemplarisch an zwei Lyrikreihen, wie es ihr gelang, die Schülerinnen und Schüler dafür zu motivieren, wohl wissend, dass man sie „nicht zur Bildung zwingen“ könne. Als Beleg für ihren Erfolg zitierte sie nicht nur die direkten Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu diesen Unterrichtsvorhaben, sondern auch deren Einstellung zur Bildung, die in Frau Schmidt-Krämers Pädagogik-Kurs zur Sprache kam: Vor die Frage gestellt, ob sie eher das Kompetenzkonzept im Sinne Kliemes et al. oder Humboldts Bildungsbegriff den Vorzug gäben, entschied sich die Mehrheit für Humboldt, schließlich bedeute Bildung, wie ein Schüler es auf den Punkt brachte, „dass man nicht verarscht wird“.

Der zweite Block wurde mit einem Beitrag von Matthias Burchardt (Akademischer Rat für Erziehungswissenschaft an der Universität Köln und neuer Geschäftsführer der GBW) eingeleitet, der in Anlehnung an Schumpeters Charakterisierung des Kapitalismus die gegenwärtige Strategie der Schulentwicklung als „kreative Zerstörung“ der pädagogischen Freiheit durch gezielte Verunsicherung und Desorientierung darstellte. Die Freiheit aber sei notwendige Voraussetzung für die Wahrnehmung pädagogischer Verantwortung, ohne die Mündigkeit unmöglich sei. Insofern sei, so Burchardt mit Nachdruck, die Freiheit „alternativlos, weil alle Alternativen davon abhängen“.

In einem weiteren Schritt präzisierte Burchardt, welche Voraussetzungen für die Wahrnehmung der Freiheit in der Schule gegeben sein müssten, um dann ausführlicher darzulegen, wie diese Voraussetzungen durch die Schulentwicklung systematisch unterminiert würden. Als erste Voraussetzung werde die gebildete Lehrkraft durch Coaching destabilisiert und desorientiert, damit ihre Potentiale für die Durchsetzung der Reformziele ausgeschöpft werden könnten. An die Stelle der zweiten Voraussetzung, des kollegialen Vertrauens, trete die „Teamentwicklung“ mit z.T. infantilisierenden Psychospielen. Entgegen dem Anschein schaffe die Teamentwicklung kein

Zusammengehörigkeitsgefühl, sondern diene im Gegenteil dazu, die kollegiale Gemeinschaft zu zerstören, denn ein Team sei nichts anderes als ein künstlich zusammengesetztes, zweckrationales Funktionsgebilde, in der der Einzelne nur als Träger einer Teilleistung zähle. Weiterhin würden auch die Orientierungen der einzelnen Schule durch das Change-Management destabilisiert, damit sie sich als „lernende Organisation“ im Sinne der neuen Zielsetzungen einer marktförmigen Steuerung verstehe. Die letzte und für die Qualität einer Schule wichtigste Voraussetzung, nämlich die Unterrichtspraxis, werde durch „Unterrichtsentwicklung“ auf Linie gebracht, die sich an äußerlich vorgegebenen, aber pädagogisch schwach begründeten Zielen (selbstgesteuertes Lernen, Digitalisierung) orientiere und auf reine Outputmessung beschränke, ohne dass das Entscheidende, die pädagogischen Prozesse, reflektiert würden.

Mit diesem strategischen Dreischritt, der Destabilisierung bestehender Orientierungen, dem damit entstehenden Sinnvakuum, das die Bereitschaft zur Akzeptanz jedweder neuer Sinnangebote steigert sowie der Implementation der neuen Ziele würden, so Burchardt abschließend, „flexible Selbstaubeuter“ und technokratisch gesteuerte Funktionsgebilde hervorgebracht, denen ihre pädagogische Orientierung ausgetrieben worden sei.

Carl Bossard (Lehrer, Schulleiter, ehemaliger Gründungsrektor und Professor an der PH Zug und seit Januar Schweizer Vizepräsident der GBW) zeigte unter Rückgriff auf seinen reichen Erfahrungsschatz, dass man den Technologien des „Change-Managements“ keineswegs hilflos ausgesetzt ist. Wie Burchardt betonte auch er die Untrennbarkeit von Freiheit und Verantwortung und untermauerte dies mit Verweis auf die „2 W“ Wilhelm Tell und Wilhelm von Humboldt. An dem umstrittenen Schweizer „Bildungsplan 21“ zeigte Bossard auf, wie ein Übermaß an bürokratischer und pädagogisch unsinniger Regelung Bildung als den eigentlichen Zweck von Unterricht in Vergessenheit geraten lasse und die Freiheit zu ersticken drohe. Trotz des ungeheuren Drucks, der auf die Lehrkräfte ausgeübt werde, konnte Bossard aber auch hoffnungsvolle Zeichen von wachsendem Unmut in der Lehrerschaft ausmachen und appellierte an die Bildungsverwaltung, mehr an die Menschen als an das System zu glauben.

Die verantwortungsvolle Wahrnehmung der Freiheit bedürfe allerdings, wie Bossard mit Rückgriff auf Kant betonte, auch orientierender Prinzipien; Freiheit sei ohne Ordnung nicht zu haben, man könne aber nicht beide zugleich steigern, sondern müsse sich bemühen, beide immer wieder in ein vernünftiges Verhältnis zueinander zu bringen. Wie dies konkret aussehen kann, illustrierte Bossard mit seinen Erfahrungen als Schulleiter, dessen primäre Aufgabe er darin sieht, die Freiheit seiner Lehrkräfte zu gewährleisten, was bisweilen die eine oder andere Form „subversiver Unterlassung“ erfordere.

Nach der Mittagspause setzte Karl-Heinz Dammer (Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und stellvertretender Geschäftsführer der GBW) das Programm mit einem Vortrag über „Schulinspektion als Erziehungsmaßnahme“ fort. Einleitend wies er auf das unvermeidbare Spannungsverhältnis zwischen der zweckrationalen Logik der Verwaltung und der pädagogischen Orientierung von Lehrkräften hin, die von jeher Schulinspektion kennzeichne und daher auch in den aktuellen Formen der Schulinspektion zutage trete.

Zunächst ordnete Dammer die Schulinspektion in den politischen Kontext von Governance ein, einer Regierungsstrategie, die nicht mehr direkt hierarchisch operiere, sondern den Akteuren gewisse Freiräume lasse, deren Rahmen sowie die zu verfolgenden Ziele aber im Vorfeld festlege und deren Erreichen (Output) kontrolliere. Diese inzwischen auf allen Ebenen globaler Politik angewandte Strategie sei auch auf die Schule übertragen worden, wo neben den Bildungsstandards und dem Prinzip der „Autonomen Schule“ auch die Inspektion ein wesentliches Element bildungspolitischer Governance sei, die letztlich darauf ziele, Schulen zu „lernenden Organisationen“ umzuformen (vgl. Burchardts Beitrag zur Schulentwicklung).

Im Zentrum des Vortrags standen die methodischen Instrumente der Schulinspektion, dargestellt am Beispiel der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Sie orientiert sich an den Methoden der - erziehungswissenschaftlich nicht unumstrittenen - empirischen Unterrichtsforschung, deren Ergebnisse als normative Gütekriterien vorausgesetzt würden. Dammer wies nach, dass das Messen isolierter Unterrichtskriterien anhand beobachtbarer Indikatoren generell nur wenig über die Qualität des komplexen Unterrichtsgeschehens aussagen könne, dass die Inspektion dies aber noch unterbiete, indem sie sich darauf beschränke, lediglich das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein bestimmter Kriterien zu protokollieren.

Trotz seiner wenig aussagekräftigen Ergebnisse werde dieses Verfahren unter dem Begriff der „Evidenzbasierung“ als „State-of-the-Art“ ausgegeben und dessen Ergebnisse als objektiv gültige Aussagen über unterrichtliche Wirklichkeit interpretiert. Das scheinbar „Evidente“ sei aber ein wissenschaftliches Artefakt, über dessen Grenzen man sich klar sein müsse. Zwar könne das Messen von Indikatoren ein erster Schritt sein, die Qualität von Unterricht erschließe sich aber nur in dessen Tiefenstruktur, die ein aufwändigeres und langwierigeres Evaluationsverfahren erfordere.

Als Schlussfolgerung aus seinen Überlegungen zog Dammer, dass die Inspektion primär dazu diene, eine bestimmte Norm und Verfahrenslogik durchzusetzen, was allerdings nur bedingt gelinge, denn zahlreiche Belege zeigten, dass Lehrkräfte die Ergebnisse der Inspektion kaum als gehaltvolle Rückmeldung ihres Unterrichts wahrnahmen und daher auch in ihrer weiteren Praxis nicht berücksichtigten. Diesem Problem versuche die Schulinspektion mit „Schulentwicklung durch Einsicht“ zu begegnen. Dies geschehe in Form

von „erziehenden“ Einzelgesprächen, die, wie das (vermeintlich) „selbstdeckende Lernen“, die Lehrkräfte dazu bewegen sollen, im Sinne von Governance, aus eigenem Antrieb heraus das „Richtige“ einzusehen, auszusprechen und zu tun.

Resümierend stellte Dammer noch einmal die Symbiose der drei entscheidenden Faktoren Governance, Wissenschaft und Erziehung heraus, die die Steuerung zwar hermetisch erscheinen ließen, aber stets dort verwundbar blieben, wo der „menschliche Faktor“ ins Spiel komme.

Wie bedeutsam die einzelnen Menschen bei Schulentwicklungsprozessen sind, zeigte der Beitrag von Michael Rudolph, Leiter der Bergius-Schule in Berlin. Er berichtete, wie es ihm gelang, innerhalb von nur drei Jahren aus einer sog. Brennpunktschule eine Schule zu machen, die mehr Anmeldungen als Plätze hat. Sein Engagement für die Bildung einer bereits abgeschriebenen Schülerschaft führte er auf seine eigene Bildungs- und Berufsbiographie als Arbeiterkind zurück. Als „tragende Säule einer guten Schule“ nannte Rudolph erstens deren „Grundaufgabe“ von „Unterricht, der gründliches Wissen und Können vermittelt!“ – dies immer mit Blick auf die anzustrebende „Berufsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler“, was er nicht utilitaristisch, sondern humanistisch meinte. Als zweite Säule betonte Rudolph den Erziehungsauftrag der Schule. Um festzustellen, ob eine Schule diesen Auftrag wahrnehme, bedürfe es keiner aufwändigen Inspektionen, sondern lediglich eines Blicks in den Ort, wo sich die Schülerschaft allein und unbeaufsichtigt aufhielte, die Schülertoiletten; diejenigen der Bergiusschule könnten in puncto Sauberkeit und Gepflegtheit mit jedem Vier-Sternehotel mithalten. Erziehung bedeute dabei im Wesentlichen Empathie und das Beharren auf der Geltungskraft von Regeln. Mit Blick auf diese beiden Säulen von Schule verstehe er es als Aufgabe der Schulleitung, Maßnahmen der Schulverwaltung daraufhin zu befragen, inwiefern diese dem anzustrebenden Bildungsziel dienlich erscheinen oder nicht. Daher basiere sein Erfolgsrezept gegen unnötig Zeit und Kräfte verschlingende Interventionsansinnen seitens der Schuladministration auf einem innovativen Ablagesystem, nämlich der Nutzung der „Ablage P“ für „Papierkorb“.

Diese Empfehlung sei aber keineswegs ein Appell zum Nichtstun. Er beharre auf dem Leistungsprinzip, sowohl für Lehrer als auch für Schüler, verstehe sich dabei aber nicht als Sklaventreiber sondern als Dienstleister seiner Lehrer, der dafür zu sorgen habe, „dass die in Ruhe arbeiten können.“ Dies bedeute, den Kollegen entgegen den gegenwärtig praktizierten Kontrolltechniken „Vertrauen zu schenken“ und sie vor dem Einschlag aller möglichen als non plus ultra geltender Neuerungen zu bewahren. In diesem Sinne sei durchaus zu fragen, ob die einer Schule zur Verfügung stehenden Mittel bspw. für Smartboards u.ä. ausgegeben werden müssten oder eher für die Einstellung zusätzlicher Schulsozialarbeiter. Im Ernstfall, so Rudolph, reiche auch eine Schiefertafel für guten Unterricht; Lehrer sollten ihre Energie

nicht für völlig außerhalb des pädagogischen Kerngeschäfts stehenden Firlefanz verpulvern.

Rudolph betonte abschließend, dass er Schulinspektion keineswegs für überflüssig halte, wies aber darauf hin, dass dem Ziel der staatlichen Qualitätskontrolle besser und mit viel geringerem Aufwand als bisher entsprochen werden könne, denn jede Schule generiere ohnehin die Daten, an denen sich Entscheidendes ablesen ließe: „Anmeldezahlen, Erreichte Abschlüsse, Anzahl der Verspätungen pro Schüler, Anzahl der unentschuldigten Fehltag, Versetzungsanträge, Schulabbrecherquote.“

Beendet wurde der Vortragsteil der Tagung von Volker Ladenthin (Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn), der mit seinem Beitrag zu dem Thema „Lehrerausbildung an der Universität. Wie man Wissenschaft marginalisiert und zur Akzeptanzbeschaffung umfunktioniert“ zeigte, welche Wirkungen Governance in der universitären Lehrerbildung hat. Im Fokus der Kritik standen dabei die Programme der sog. Zentren für Lehrerbildung, die in Form von Lernzielkatalogen festlegten, was die Universität zu lehren hätte. Frappierend sei dies mit Blick auf das Verständnis von Universität als Ort wissenschaftlich begründeter Skepsis und Wahrheitssuche. Diese zentrale Differenz zur Schule werde getilgt – was zusammenfällt mit der Übersetzung neoliberaler Austerität in bildungspolitische Forderungen, konkret: der Zeitersparnis in der zweiten und teureren Phase der Lehrerbildung, deren Zweck der Einübung in die bestehende Praxis nun z. T. bereits in die erste Phase verlegt werde, auf Kosten der theoretischen Reflexion.

Die „Praxisorientierung“ der Zentren für Lehrerbildung sei problematisch, da damit nicht mehr die wissenschaftliche Erforschung pädagogischer Wirklichkeit im Vordergrund stehe, sondern umgekehrt „eine spezifische sich unfraglich setzende Auslegung dessen, was gute schulische Praxis sei“. In diesem Sinne werde beispielsweise guter Unterricht als kompetenzorientierter Unterricht bestimmt, obwohl der Kompetenzbegriff wissenschaftlich umstritten sei. Dies laufe darauf hinaus, dass in der ersten Phase der Lehrerbildung die Bildungspolitik die Bildungspolitik und nicht die Wissenschaft bestimme, was geforscht und gelehrt werden soll.

Als Beispiel für diese Pervertierung von Wissenschaft führte Ladenthin die ministerielle Vorgabe an, Inklusion in die universitäre Lehre aufzunehmen, also einen politisch bestimmten Inhalt, den zu erforschen und nicht bloß als Norm zu vermitteln Aufgabe der Wissenschaft wäre. Mit welcher Selbstverständlichkeit diese normative Setzung geschieht, geht aus der Forderung des BMBF hervor, das „Bildungsexpert(inn)en [...] an der UNESCO Richtlinie anknüpfen müssen“, die, so Ladenthin, zeige, dass „Wissenschaft zur Akzeptanzbeschaffung für getroffene politische Entscheidungen degradiert“ werde, obwohl allein schon der Begriff „Inklusion“ in der Fachdebatte unterschiedlich ausgelegt wird, wie das BMBF ausdrücklich zugibt.

Ladenthin führte sein Lehrstück kritischer Forschung damit fort, dass er nach der Legitimation der UNESCO, in der Diktaturen ebenso eine Stimme hätten wie Demokratien, und nach der Qualifikation der Experten fragte, die die Richtlinie zur Inklusion erstellt haben: Nur eine einzige der beteiligten Personen war ausgewiesene Pädagogin, die das Fach noch zu Zeiten der Sowjetunion in Moskau studiert hatte. Angesichts einer solch dürftigen Fundierung des Konzepts sei es Aufgabe der Wissenschaft, ihre Autonomie selbstbewusst zu behaupten, statt politische Vorgaben auszuführen.

Als zweites Beispiel politischer Übergriffigkeit führte Ladenthin das „forschende Lernen“ im Praxissemester an. Dies suggeriere eine spezielle Methode, die ansonsten in der universitären Lehre nicht praktiziert würde, was angesichts des grundsätzlichen Postulats der Einheit von Forschung und Lehre abwegig sei. Faktisch stehe im Praxissemester die herrschende Praxis nicht in Frage.

In beiden Beispielen gehe es, so Ladenthin resümierend, um eine, in den Worten des BMBF, „Verzahnung von Theorie und Praxis“, was von einem naiven Verständnis von Wissenschaft und ihrem Verhältnis zur Praxis zeuge, die schon deswegen nicht miteinander harmonisierbar seien, weil sie ganz unterschiedlichen Logiken folgten und weil die moderne Wissenschaft sich durch Dialektik und Widerstreit auszeichne. Sie liefere damit gerade nicht die Eindeutigkeit, die das Bild der „Verzahnung“ suggeriert, denn dies setzte eine Instanz voraus, die bereits im Vorhinein die Zahnräder zueinander passend geschmiedet habe und daher über Theorie und Praxis stehen müsse. Die Vorstellung einer solchen harmonisierenden Instanz sei, so Ladenthin abschließend, vormodern und damit einer modernen Demokratie genauso unwürdig wie die politische Gängelung von Wissenschaft, die bisher nur in Diktaturen üblich gewesen sei.

Thematisch abgerundet und satirisch auf den Punkt gebracht wurde die Tagung mit einer Performance unter dem Titel „Smart durchs Referendariat: Personal Growing durch trianguläres Coaching“, in der der Berliner „Art Coach“ Arno M. Feld das gesamte Bullshit-Vokabular neoliberaler Psychoversprechen zur Steigerung der Selbstaussbeutungsbereitschaft mit Blick aufs Referendariat aufspießte. Die problematische, alte Figur des „Praxischocks“ wird nun zur „Change-Situation“, in der man mal „raus aus der eigenen Komfortzone“ müsse, denn „Erfolg ist schließlich kein Zufall“. Durch „Begeisterung“ könne der „Leidensdruck“ im Referendariat dafür genutzt werden, die „Angst vor Veränderung zu überwinden“, wodurch sich alle objektiven „Probleme“ ganz einfach zu „persönlichen Herausforderungen“ umprogrammieren ließen. Dafür müsse nur zur „Befreiung aus alten Verhaftungen“, die sowieso „viel zu verkopft“ sind, das „Ego zerstört werden“, um durch „positive Verstärkung“ spielend jedes beliebige „Lernziel zu erreichen“. Fast beiläufig wurde so die Rhetorik der sog. neuen Lernkultur in die Logik behavioristischer Konditionierung überführt und als neoliberale



Coach-Kultur entlarvt, die vernünftige und legitime Widerstände gegen objektive Zumutungen in persönliche Faulheit als Merkmal ökonomischer Minderleister ummünzt („Unternehmer, die gehen voran, das sind die Pioniere – nicht die andern, das sind die, die unterlassen“). Diese Pathologisierung von Kritik und Widerstand, so wurde abschließend deutlich, ist nach Hannah Arendt Kennzeichen totalitärer Regime.

Aufgrund vieler Nachfragen hat sich die GBW entschlossen, auch diese Tagung in einem Band zu dokumentieren, über dessen Erscheinen wir auf unserer Website informieren werden.