Matthias Burchardt / Jochen Krautz (Hrsg.)

Im Hamsterrad

Matthias Burchardt / Jochen Krautz (Hrsg.)

Im Hamsterrad

Schule zwischen
Überlastung und Anpassungsdruck

Time for Change?
Teil II

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar

ISBN 978-3-86736-557-4

Titelabbildung: Florian Schaper

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2019
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhaltsverzeichnis

VORWORT 7

I. EINFÜHRUNG

Jochen Krautz
Rasender Stillstand: Eine Typologie des schulischen Hamsterrads 15

II. ÜBERLASTUNG

Silja Graupe
Verändere! Dich! Jetzt!
Wie ökonomisches Wachstum Überlastung zum Alltag macht –
gerade auch in Schulen 31

Claudia Schadt-Krämer
Trotz alledem Schüler bilden 45

III. SCHULENTWICKLUNG

Matthias Burchardt
Entwickelte Schule – abgewickelte Freiheit
Schulentwicklung als kreative Zerstörung 65

Carl Bossard
Freiheit als pädagogisches Elixier
Plädoyer für die Renaissance eines verschütteten Begriffs 87

IV. SCHULINSPEKTION

Karl-Heinz Dammer
Der sanfte Inspektor
Schulinspektion als Erziehungsmaßnahme 101

Michael Rudolph
Schulinspektion?
Was an der Schule wirklich wichtig ist. 119

V. LEHRERAUSBILDUNG

Volker Ladenthin
Wie man Wissenschaft marginalisiert und zur Akzeptanzbeschaffung umfunktioniert
Lehrerausbildung an der Universität 129

N.N.
Von Autonomie bis Humor: 8 Gründe (k)einen Text über das Referendariat zu schreiben
Von einem, der auszog, das Lehren zu lernen 147

Autorenverzeichnis 151

Vorwort

In eigener Sache: Aufgabe der Wissenschaft

Einige der Rednerinnen und Redner der diesem Band zugrunde liegenden Tagung an der Bergischen Universität Wuppertal am 04.05.2019 haben aufgrund ihrer dezidierten Stellungnahmen zu bildungspolitischen Fragen negative Erfahrungen mit Repressionen machen müssen. Diese beginnen mit subtilen sozialen Ausgrenzungen, steigern sich zu Verleumdungen und übler Nachrede, konkretisieren sich in kleineren oder größeren beruflichen Nachteilen und gipfeln in offener Bedrohung bis hinein in den privaten Bereich. Man ist versucht – in gespielter Naivität – zu fragen: „Ist es in einer Demokratie eigentlich erlaubt, in Sachfragen unterschiedliche Auffassungen zu vertreten?" Mit Blick auf die politische Gegenwart lässt sich tatsächlich eine Divergenz zwischen dem verbrieften Recht auf Meinungsfreiheit und der faktischen sozialen und medialen Sanktionierung von Meinungsdissidenten konstatieren. Die Bestrebungen der EU, ein wahrheitspolitisches Regime zu institutionalisieren, kann man in dem Zusammenhang als Bemühen deuten, diese Divergenz aufzuheben, indem man das Recht der EU-Bürger auf „faktische, objektive und verlässliche Information"[1] durch Bekämpfung von Desinformation sicherstellt. Als Beispiel für Desinformationen wird etwa angeführt, dass „malicious actors" Geschichten „about the irrelevance of European Parliament's legislative powers and its control by lobbyists"[2] verbreiten würden. Der Hinweis auf Demokratiedefizite und Lobbyismus in Brüssel muss demnach nicht mehr entkräftet werden, sondern kann als Desinformation aus der öffentlichen Diskussion verbannt werden. Außerhalb der EU würde man die Immunisierung vor Kritik durch Unterbindung abweichender Einschätzungen vermutlich mit dem Begriff „Zensur" belegen. In diesem Fall aber geht es um die Verteidigung der westlichen Wertegemeinschaft auch in der digitalen Welt.

Nun fand diese Tagung aber nicht in einem sog. ‚sozialen' Medium statt und es geht auch in diesem Band nicht um die Bekundung von Meinungen. Vielmehr stehen alle Beiträge im Kontext der Universität und erörtern die Geltung von theoretischen Aussagen über die Wirklichkeit. Das ist keine Selbstverständlichkeit mehr, weshalb die Möglichkeit zur Durchführung der Tagung einen ausdrücklichen Dank an das Rektorat der Bergischen

1 EU-Kommission (2019), S. 10.
2 Ebd. S. 3.

Universität Wuppertal verdient, dafür dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Lehrerinnen und Lehrer an diesem Ort diese Fragen frei diskutieren durften.

Was aber ist die Aufgabe von Wissenschaftlern im Kontext von Gesellschaft und Politik?

„Verantwortung für die Wahrheit zu tragen. Für die Wahrheit als solche, vor jedem Nutzen für Technik und Macht. […] Daß jeder weiß, wenn er mit einem Wissenschafter in Beziehung tritt, trifft er auf ein Bewußtsein, das sich für Heil und Ordnung des Daseins verantwortlich fühlt und daher nicht für die Beliebigkeiten des Nutzens und der Macht zur Verfügung steht. Für den Mann des Nutzens und der Macht muß es immer unbequem sein, wenn er es mit einem Wissenschafter zu tun bekommt. Wir dürfen aber auch, auf die Ordnung der Werte im Ganzen blickend, sagen, die Klarheit dieses Widerstandes bilde eine letzte Garantie für die Gesundheit von Technik, Wirtschaft und Staatsmacht selbst.“[3]

Romano Guardini äußert diesen Anspruch auf dem Studententag im Jahre 1953, also noch unter dem Eindruck der totalitären Naziherrschaft. Nachdrücklich hebt er den wesentlichen Auftrag der Wissenschaft hervor, der allein in der Ausrichtung auf die regulative Idee der Wahrheit zu erfüllen ist. Verzweckungen durch die Macht oder den Nutzen sind kategorisch zurückzuweisen, sofern sie diesem Anspruch zuwiderlaufen. Die Widerständigkeit der Wissenschaftler ist demnach kein kontraproduktives Privatvergnügen, sondern eine Voraussetzung für ein glückendes Gemeinwesen, denn die Verpflichtung auf zweckfreie Wahrheit bildet zugleich eine Lebensquelle und ein Korrektiv der politischen und der techno-ökonomischen Sphären.

Dabei rührt die Unbequemlichkeit des Wissenschaftlers im Kontakt mit den Menschen der Macht und des Nutzens nicht daher, dass dieser mit jedem Satz – gewissermaßen ‚ex cathedra' – eine lästige Wahrheit verkündete, sondern vielmehr darin, dass der gesamte methodische Thematisierungsgestus, die Differenzierungen und Selbsteinwände, die Kompromisslosigkeit der Wahrheitssuche selbst schon eine Irritation und Provokation darstellen. Der Wissenschaftler ist *als* Wissenschaftler per se Anti-Opportunist, er ist schon durch diese Rolle im Konflikt mit den gesellschaftlichen Kräften. Genau aus diesem Grund erscheint uns die Korruption von Wissenschaft, die Fälschung von Forschungsergebnissen, die Vorteilsnahme von Kolleginnen und Kollegen als derart ungeheuerlich. Der Irrtum spielt im Feld der Wahrheit, die Täuschung dagegen verlässt das Feld klammheimlich und verletzt es, indem es von diesem missbräuchlich zu profitieren sucht.

Sinnbild des unbequemen Denkers ist sicherlich der griechische Philosoph Sokrates, der seine Aufgabe darin sah, das schöne, aber gedankenträge Ross[4] der Athener Polis wie eine Bremse anzuspornen:

„Ich bin euch, ihr Athener, zwar zugetan und freund, gehorchen aber werde ich dem Gotte mehr als euch, und solange ich noch atme und es vermag, werde ich nicht aufhören, nach Wahrheit zu suchen und euch zu ermahnen und zu beweisen […].“[5]

Der Auftrag der Wahrheit ergeht durch eine übermenschliche Instanz und bleibt deshalb auch Sokrates unverfügbar. Und so bleibt ihm am Ende wohl keine andere Wahl als den

3 Guardini/Walter/Horkheimer (1954), S. 23.
4 Vgl. Platon (1994), S. 29.
5 Ebd., S. 28.

Schierlingsbecher zu trinken, wenn er seiner Lebensweise und dem Wahrheitsanspruch treu bleiben will. Worin aber besteht der Sporn des Sokrates? Im Zweifel! In der Prüfung der vermeintlichen Selbstverständlichkeiten, im Aufdecken der unbedachten Implikationen, von welchen die gängigen Entwürfe im persönlichen und wie im politischen Raum bestimmt sind.

Ganz in diesem Sinne wollte die Tagung und der hier vorgelegte Band die politischen Diskurse gegen den Strich bürsten, Hintergründe ausleuchten und Modellanalysen durchführen, um die unbefragte Geltung der herrschenden Leitvorstellungen in Zweifel zu ziehen.

In pädagogischer Sache: totalitäre Tendenzen der Schulreformen

Warum eine solche Vorrede, die manchem als pathetisches Selbstlob erscheinen könnte? Es ist im Kern die in diesem Band erörterte These, dass die Wirklichkeit der seit Beginn der 1990er Jahre und erst recht seit den PISA-Studien auf Dauer gestellten Schulreformen zunehmend totalitäre Züge entwickelt. Die Beiträge in diesem Band sind von der Sorge getragen, dass die angestoßenen Entwicklungen in die Negation des Demokratischen und Pädagogischen schlechthin münden könnten. Und wie immer, wenn Totalitarismus schleichend entsteht, entziehen sich seine Phänomene zunächst der Wahrnehmung und den gängigen Deutungsmustern oder Begriffen, denn er erscheint niemals im Gewand von bekannten oder historisch überwundenen Formen.

Das geflügelte Wort vom „Hamsterrad" beschreibt dieses Problem zunächst auf der Phänomenebene des alltäglichen Erlebens von Lehrinnen und Lehrer, aber genauso von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Das Hamsterrad kann aber auch als ein Sinnbild des aktuellen ‚Totalitarismus' gedeutet werden, wie Günther Anders festgehalten hat: „Wo immer Totalitarismus aufkommt, ist der Einzelne das erste ‚besetzte Gebiet.'"[6] Überlastung und Stress in Schule und Hochschule sind also, so die These dieses Bandes, nicht allein Ausdruck von unabwendbarer Arbeitsverdichtung. Sie sind vielmehr, wie die Beiträge analysieren werden, strategische Maßnahmen zur Entmündigung von Lehrerinnen und Lehrern, zur Enteignung der Pädagogik als Praxis und Wissenschaft sowie zur Etablierung einer technokratisch-ökonomistischen Kontrolle, die aber als solche weitgehend unsichtbar bleibt.

Analysen dieser Art sind keineswegs neu. Doch bemüht sich der Band, diese mit der Phänomenebene anschaulich in Bezug zu setzen. Dem engagierten Duktus der Beiträge liegt eben jene Überzeugung von der Aufgabe der Wissenschaft zugrunde, die mit Guardini oben umrissen wurde. Wenn Bildung und Demokratie tatsächlich gefährdet sind, dann ist es Pflicht von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wie Pädagoginnen und Pädagogen, dies nicht allein analytisch zu durchdringen und zur Kenntnis zu nehmen, sondern es bedarf eines realen Engagements in der wirklichen Welt, um die Grundlagen der eigenen Profession, der Bildung der heranwachsenden Jugend und des demokratischen Gemeinwesens zu erhalten.

6 Anders (2002), S. 220.

Insofern finden sich in diesem Band ganz gezielt nicht allein kritische Analysen aus wissenschaftlicher Sicht, sondern ebenso aus der Praxis von Schule und Lehrerbildung erwachsene Beiträge, die Beispiele geben, wie trotz alledem auch heute ein am Bildungsauftrag der Verfassungen orientiertes Lehren und Lernen möglich ist. Das entbindet nicht von der Aufgabe, das besagte Problem politisch anzusprechen und aus der Welt zu schaffen. Doch fragen die in Schule und Hochschule Tätigen mit Recht auch, was denn schon jetzt alternativ in der täglichen Praxis entsprechend zu tun sein könnte. Die Beiträge versuchen hier immerhin exemplarisch Hinweise zu geben.

Dieses Buch schließt dabei eng an den Band zur ersten Tagung von 2018 an[7] und vertieft die darin aufgerissene Problematik anhand von vier beispielhaften Feldern: der Überlastung, der Schulentwicklung, der Schulinspektion sowie der Lehrerbildung. Hier sind jeweils eher analytisch und eher praktisch orientierte Beiträge zueinander geordnet. Die letzte, anonyme essayistische Skizze aus dem Referendariat macht noch einmal deutlich, was eingangs betont wurde: Die Herausgeber haben tatsächlich niemanden finden können, die oder der bereit gewesen wäre, unter Namensnennung aus Sicht von Referendaren oder Fachleitungen aus ihren Erfahrungen kritisch zu berichten. Kann dies dem Bildungswesen einer Demokratie entsprechen?

Dank

Wir danken umso mehr den Kolleginnen und Kollegen, die zur Tagung wie zu diesem Band beigetragen haben. Wir danken zudem unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die das Buch redaktionell betreut und gestalterisch realisiert haben. Der *Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.* und ihren Mitgliedern danken wir schließlich für die Finanzierung von Drucklegung und Online-Veröffentlichung.

Matthias Burchardt/Jochen Krautz, August 2019

Literatur

Anders, Günther (2002): Die Antiquiertheit des Menschen. Bd. II: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. 3. Aufl. München.

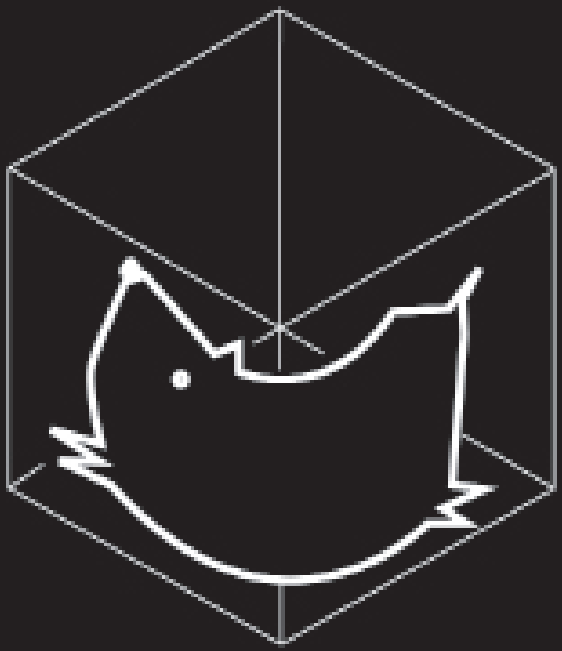
EU-Kommission (2019): Report on the implementation of the Action Plan Against Disinformation. Brüssel 14.06.2019.

Guardini, Romano (1954): Die Verantwortung des Studenten für die Kultur. In: ders./Dirks, Walter/Horkheimer, Max: Die Verantwortung der Universität. Drei Vorträge. Würzburg, S. 5-35.

Krautz, Jochen/Burchardt, Matthias (Hrsg.) (2018): Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung. München.

Platon (1994): Apologie. In: Sämtliche Werke. Bd. 1. Hrsg. von Ursula Wolf. Hamburg.

7 Vgl. Krautz/Burchardt (2018).



I. EINFÜHRUNG

Jochen Krautz

Rasender Stillstand: Eine Typologie des schulischen Hamsterrads

Als „rasenden Stillstand" charakterisierte Paul Virilio schon zu Beginn der 1990er Jahre die Zeit und Raum verschlingende elektronische Kommunikation.[1] Von Virilio zunächst als Medienkritik gemeint, hat sich das Prinzip gewaltsamer Beschleunigung heute in alle gesellschaftlichen Realitäten ausgebreitet. Und so beschreibt es auch treffend, was sich nach dem Eindruck vieler in Schulen (und Universitäten) abspielt. Wer heute an einer Schule arbeitet und einmal versucht, sich selbst über die Schulter zu schauen, ist mindestens irritiert, welche Geschäftigkeit dort herrscht, deren pädagogischer Sinn sich auch den Beteiligten nicht immer erschließt.

Das bezieht sich weniger auf das selbstverständliche Kerngeschäft wie Unterricht vorzubereiten und zu halten, Klassenarbeiten zu korrigieren und Erziehungsaufgaben wahrzunehmen. Dieses Kerngeschäft von Bildung und Erziehung wird nach Aussage der meisten Lehrerinnen und Lehrer an sich bereits immer anspruchsvoller. Notwendige Einstellungen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler und der Eltern zu den Aufgaben der Schule brechen immer mehr weg. Immer stärker sind die erzieherischen Voraussetzungen erst zu legen, damit Unterricht überhaupt stattfinden kann. Dass in der Folge das erreichte fachliche Niveau zunehmend sinkt, will zwar in der Bildungspolitik niemand zugeben, ist aber unübersehbar. Diese enormen pädagogischen und didaktischen Herausforderungen würden allein schon intensive gemeinsame Arbeit der Kollegien fordern, um sie auch nur halbwegs zu bewältigen.

1 In Absurdistan? Überforderung als *unfreezing*

Doch was geschieht stattdessen? Man wähnt sich in Absurdistan: Zwar werden immer neue Maßnahmen und Projekte ein- und durchgeführt, so dass sich das schulische Hamsterrad immer schneller dreht, doch scheinen gerade diese Maßnahmen die Lage nicht zu verbessern, sondern eher zu verschlimmern. Dazu nur einige Beispiele, die nahezu unbegrenzt zu vervielfältigen wären:

1 Virilio (1992).

- Zunächst wird die Bewältigung der genannten Schwierigkeiten den Lehrerinnen und Lehrern stillschweigend als selbstverständlich überlassen. Die Behörden sorgen sich neuerdings nur um deren Gesundheitszustand und führen entsprechende Befragungen durch. Als Folge werden aber nicht mehr Personal eingestellt oder überflüssige Belastungen abgeschafft, sondern man bietet Gesundheitstrainings und Organisationspsychologie an, um „Resilienz" zu stärken, und verpflichtet Schulleitungen zu „gesunder Führung in Schulen".[2]
- Weil Schule angeblich im „Wettbewerb" stehe, sehen sich Schulleitungen oft unter dem Druck, eine glänzende Außendarstellung abzuliefern, wodurch pädagogische Ressourcen abgezogen werden, die den Schülerinnen und Schülern dienen müssten. Und schnell wird von realistischer Notengebung und sinnvollen Erziehungsmaßnahmen abgesehen, um Schülerzahlen um jeden Preis hoch zu halten.
- Seitens der Politik wurde als Reaktion auf zunehmende Heterogenität das Recht auf „individuelle Förderung" festgeschrieben: Lehrer und Schule haben nun zu garantieren, dass Schüler mitkommen, ohne dass sie durch die notwendigen Ressourcen dazu in die Lage versetzt würden. Vielmehr wird die ohnehin wachsende Anspruchshaltung von Schülern und Eltern verschärft und das pädagogische Verhältnis dadurch gravierend gestört. Als Folge muss nun für jede nicht ausreichende Note ein „Förderplan" erstellt und ein Elterngespräch geführt werden, was neuen bürokratischen Aufwand bedeutet, aber wenig pädagogischen Ertrag bringt.
- Die politisch gegen jedes mäßigende Argument forcierte Inklusion[3] bei gleichzeitiger Mangelausstattung vervielfachte die beschriebenen Probleme und bringt das System Schule an den Rand des Kollaps.
- Die sinkende Qualität soll nun mit aus der Wirtschaft entliehenem „Qualitätsmanagement" gehoben werden. „Evaluationen" und „Schulinspektionen" sollen es richten.[4] Nun müssen ordnerweise Berichte und Dokumentation bereitgestellt werden und Lehrerinnen und Lehrer sollen sich in 20-minütigen Unterrichtsbesuchen beweisen.
- Auf diese Weise werden zugleich methodische Vorgaben durchgesetzt, die vor allem auf den Rückzugs der Lehrperson und die Auflösung des Klassenunterrichts zugunsten sog. „selbstgesteuerten Lernens" zielen.[5] Die Einrichtung entsprechender „Lernbüros", am besten voll digitalisiert, ist dann die Konsequenz. Usw.

Zappeln wir also in den Fängen einer aberwitzigen Bürokratie? Sind wir Opfer gut gemeinter Reformen und deren ungewollt negativer Effekte? Liegt das alles in der wachsenden Komplexität heutiger Gesellschaften begründet? Ist all dies also unausweichlich, alternativlos?

2 Vgl. Krautz/Burchardt (2018), S. 88.
3 Vgl. Ahrbeck (2016).
4 Vgl. den Beitrag von Karl-Heinz Dammer in diesem Band.
5 Vgl. Burchardt (2016).

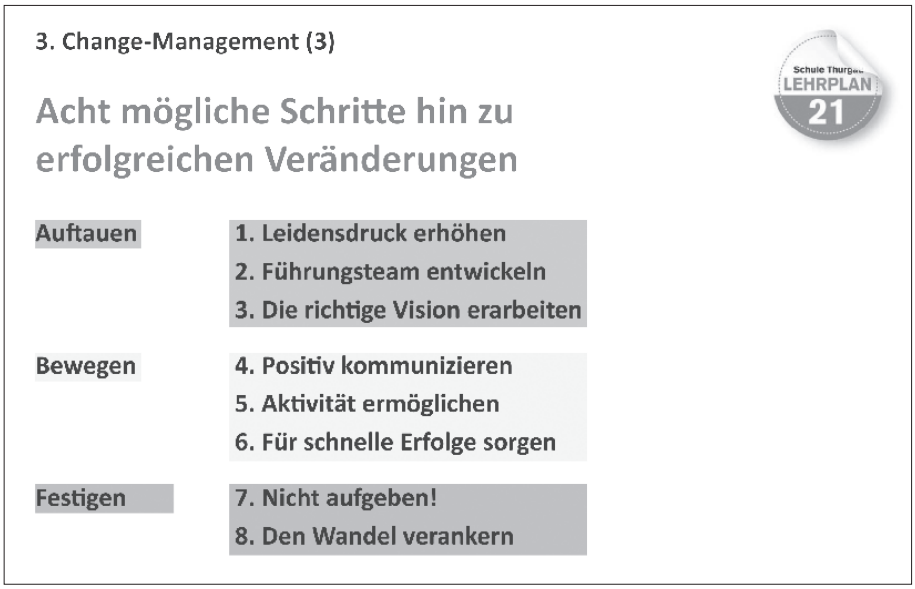


Abb. 1: Markus Mendelin: Change-Management im Zusammenhang mit der Einführung des Lehrplanes 21 im Kanton Thurgau, 08.01.2014.

In der Sicht vieler der Beteiligten scheint dies durchaus zuzutreffen. Doch greift diese Analyse insgesamt zu kurz. Eine zentrale Erkenntnis der ersten Tagung „Time for Change?" macht eine Folie zum Change-Management im Rahmen der Durchsetzung des kompetenzorientierten „Lehrplan 21" in der Schweiz deutlich (Abb. 1)[6]: Um Menschen von ihren bisherigen Einstellungen und Haltungen abzubringen, bedient man sich in den Schulreformen nicht der offenen Diskussion, sondern manipulativer Sozialtechniken. Zentral bei dem dreischrittigen Change-Prozess[7] ist dabei der Start: das Auftauen oder Unfreezing. Wie aber taut man die Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern auf, wie verunsichert man sie in ihren professionellen Überzeugungen und Routinen? Man inszeniert einen Leidensdruck und erhöht ihn so weit, bis die verzweifelte Bereitschaft entsteht: „So kann es nicht weitergehen! Es muss sich etwas ändern. It's time for change!"

An diesem Punkt setzen dann die Mechanismen der sog. Schulentwicklung an.[8] Diese erzeugen wiederum noch mehr sachferne Arbeit, weil sie eben *nicht* an den pädagogischen Fragen ansetzen und diese auch nicht beantworten *können*. Vielmehr werden auf Organisationsebene noch einmal neue Aufgaben und Strukturen geschaffen. Auf diese Weise kann der „Wandel" nie abgeschlossen werden. Offenbar soll er dies auch nicht: Als eine Art permanente Revolution werden die Beteiligten beständig in Unruhe und damit beeinflussbar gehalten. Ruhe würde die Gefahr der Besinnung, des Nachdenkens, der Kritik, gar des Widerstands bedeuten. Der rasende Stillstand dürfte insofern mehr

6 Vgl. N.N. (2018).
7 Vgl. Burchardt (2018), Graupe (2018).
8 Vgl. den Beitrag von Matthias Burchardt in diesem Band.

als einfach absurd sein: Er verstärkt vorhandene und inszeniert neue Überlastung, um Anpassungsdruck zu erzeugen.[9]

Allerdings ist mit einer solchen Systembeschreibung noch nichts über die individuellen, oft besten Absichten ausgesagt, mit denen ein jeder in diesem System mitarbeitet. Wie schafft es das System also, uns auf je individuell passende Weise so anzusprechen, dass wir *nolens volens* irgendwie doch mitmachen oder auch hoffen, es für eigene Ziele sinnvoll nutzen zu können? Dies stellt die Frage nach den verschiedenen Motivlagen, die das Rennen im schulischen Hamsterrad aufrechterhalten. Insofern soll nachfolgend eine Typologie dieses Hamsterrads helfen, einige der Motive zu klären.

2 Typologie des schulischen Hamsterrads

2.1 Die Burnout-Maschine

Die erste Deutung des Hamsterrads liegt nahe: Das Hamsterrad führt uns an und über die Grenzen der Belastbarkeit. „Das alles macht mich krank! Ich kann nicht mehr. Ich bekomm‘, ‘nen Burnout!“, so hört man.

„Ausgebranntsein [Burn-out]“ gilt laut ICD-10 als Krankheit.[10] Burnout, so liest man bei Beratungsportalen, „beschreibt einen Zustand tiefer emotionaler, körperlicher und geistiger Erschöpfung.“[11] Als Ursachen werden genannt: „Selbstüberforderung oder Stress durch äußere Umstände“.[12] Letzteres ist zunächst einmal bemerkenswert: Inszeniert das Change-Management nicht genau diesen „Stress durch äußere Umstände“ als Grundlage seiner Psycho-Taktik? Beschreibt hier die psychopathologische Diagnostik also nicht nur, aber zu einem guten Teil das, was bewusst hervorgerufen wird?[13]

Weiter werden intrapsychische Gefährdungsfaktoren aufgezählt: „Perfektionismus, Selbstbewusstsein, das sich aus Leistung speist, Probleme ‚Nein‘ zu sagen, starker Wunsch nach Anerkennung“.[14] Angesichts dieser Stichworte wird manche Lehrperson zusammenzucken:

9 Vgl. den Beitrag von Silja Graupe in diesem Band.

10 ICD-10-GM Version 2019, Kapitel XXI, Z73.0, www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2019/block-z70-z76.htm (31.05.2019). Vgl. für eine kritische Diskussion des Burnout-Phänomens im Kontext gesellschaftlicher Beschleunigung sowie differenzierter psychologischer Diagnosen die interdisziplinäre Zusammenschau in Fuchs/Iwer/Micali (2018). Hierin wird der Begriff der „Chronopathologien“ für „Leiden, die im weitesten Sinn aus dem menschlichen Grundverhältnis zur Zeit resultieren“ vorgeschlagen, in denen „individuelle und soziale Zeitordnungen und –dynamiken“ ineinandergreifen (ebd., S. 15).

11 www.netdoktor.de/krankheiten/burnout (31.05.2019).

12 Ebd.

13 Hier und im Weiteren ist selbstverständlich, dass Überforderung „nie rein als solche zu beurteilen [ist], denn es geht immer auch darum, wie sich das Subjekt diesen Anforderungen gegenüber verhält“. (Fuchs/Iwer/Micali 2018, S. 9) Thema dieses Beitrags wie dieses Bandes sind jedoch die strukturellen, somit politisch beeinflussbaren Momente des Problems, nicht individuelle Umgehensweisen damit.

14 Ebd.

„Oh, das passt auch auf mich!". Wären demnach die meisten Lehrerinnen und Lehrer als Risikokandidaten mit defizitärer Work-Life-Balance zu diagnostizieren?

Schaut man genauer hin, sind damit im Kern schlicht grundlegende soziale Eigenschaften des Menschen sowie fundamentale Kategorien des ‚pädagogischen Ethos'[15] beschrieben. So ist etwa bezüglich des „Wunsches nach Anerkennung" in anthropologischer Hinsicht unstrittig und psychologisch daher selbstverständlich, dass Menschen als soziale Wesen auf die Anerkennung der Mitmenschen ihrer Bezugsgruppe angewiesen sind.[16] Genauso gehört „Perfektionismus" gemäß Richard Sennetts Studie über das „Handwerk" zum Wesen eines kunstanalogen Tuns – und dazu zählt die Pädagogik[17] – die *Sache um ihrer selbst willen* möglichst gut machen zu wollen.[18] Eben diesen Perfektionswillen, jeder Schülerin, jedem Schüler möglichst gerecht werden zu wollen, beschreibt das pädagogische Ethos.

Kann man also, was im psychologisch genau zu betrachtenden Einzelfall als überspitzte Haltung mitunter problematisch sein mag, als Berufskrankheit von Lehrerinnen und Lehrern verallgemeinern? Den tatsächlich Betroffenen ist damit nicht geholfen. Vielmehr verschleiert die Umdeutung von strukturellen zu individuellen Defiziten, dass es sich eben um Systemprobleme handelt. Und wer an sich selbst zweifelt, fragt nicht mehr kritisch nach Hintergründen und Ursachen seiner vermeintlichen Mängel und Unzulänglichkeiten. Selbstzweifel wirken insofern entpolitisierend und stabilisieren damit die Zustände, unter denen man leidet.

Zugleich hat die von der Kompensation persönlich empfundener Defizite angetriebene Burnout-Maschine noch eine weitere Dimension: Das Überlastungssystem beutet das pädagogische Verantwortungsgefühl schamlos aus. Denn welche Lehrerin und welcher Lehrer tut nicht alles für die eigenen Schülerinnen und Schüler – auch auf Kosten der eigenen Kräfte? Und so läuft das System gewissermaßen parasitär auf Verschleiß. Es ernährt sich von psychischen Ressourcen und professionellen Voraussetzungen, die es selbst nicht mehr erneuert.[19]

Die verbreitete tiefe Erschöpfung resultiert insofern also nicht allein aus der Belastung an sich, sondern auch aus der pädagogischen Sinnlosigkeit des Rotierens und Hechelns. Lehrerinnen oder Lehrer werden ja gerade davon abgehalten, das zu tun, wozu sie den Beruf ergriffen haben, nämlich zu unterrichten und zu erziehen. Der Burnout ist also auch Ausdruck des Leidens an der Sinnlosigkeit des eigenen Tuns.[20] Aus soziologischer Sicht beschreibt Hartmut Rosa diese Entfremdung von den tragenden Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung treffend: „Nach meiner Überzeugung führen soziale Bedingungen, in denen soziale Akteure ethischen Vorstellungen verpflichtet sind und zu folgen versuchen, welche von den strukturellen Bedingungen ihres Handelns systematisch unterlaufen werden, notwendigerweise zu einem Zustand sozialer Entfremdung."[21] Eben das prägt die heutige Schule.

15 Vgl. Krautz (2018).
16 Vgl. Tomasello (2010).
17 Vgl. Krautz (2019).
18 Vgl. Sennett (2008), S. 19.
19 Hier sind im Übrigen augenfällige Parallelen zum neoliberalen System von Profitmaximierung durch Verschleiß der produktiven Substanz zu finden, wie es etwa seit ihrer Teilprivatisierung die Deutsche Bahn praktiziert.
20 Vgl. Fuchs/Iwer/Micali (2018), S. 9.
21 Rosa (2012), S. 303.

2.2 Der Subjektivierungs-Apparat

Insofern erweist sich das Hamsterrad ganz wesentlich als Subjektivierungs-Apparat. Der etwas sperrige Begriff bezieht sich auf die von Michel Foucault angestoßene Einsicht, dass Macht in neuerer Zeit dazu tendiert, die äußerlich sichtbaren Herrschaftsmittel zu reduzieren und die Steuerung der Untertanen in diese selbst zu verlegen. Subjektivierung meint also, dass man zu einem bestimmten Subjekt transformiert wird, das sich nach dem ausrichtet, was verdeckt gefordert wird, ohne dass genau sichtbar ist, wer eigentlich Macht ausübt.[22] So wird unter dem Anschein von zunehmender Freiheit diese tatsächlich immer weiter eingeschränkt.

Die sogenannte „autonome Schule" ist dafür ein Paradebeispiel: Schulleitungen wie Lehrpersonal haben gehofft, durch das Versprechen auf mehr Autonomie mehr Freiheit für sinnvolles pädagogisches Handeln zu gewinnen. Geschehen ist das Gegenteil: Weil ja nun angeblich mehr selbst entschieden werden könne, müsse die externe Evaluation forciert werden.[23] Zugleich wurden Outputkriterien eingeführt, wonach nun Schülerzahlen und Absolventenquoten als aussagekräftig für die Qualität der Schule gelten. Dies wiederum hat nicht den Unterricht verbessert, sondern Zeit und Kraft der Lehrkräfte und Schulleitungen auf die Tools der „Schulentwicklung" verlagert, womit das Kerngeschäft von Schule zunehmend zur Nebensache wurde. Nun steuern sich Schulen zwar selbst – aber nicht nach eigenen Überzeugungen, sondern nach den vorgegebenen Kriterien. Kontrolle wird zur Selbstkontrolle. Extern wird aber kontrolliert, ob sich Schulen hinreichend selbst kontrollieren.[24]

Zur Strategie der Subjektivierung gehört auch, dass Lehrerinnen und Lehrer nun selbst für das Kurieren ihres oben beschriebenen Leidens verantwortlich sind. So schießen die Fortbildungen zu Angeboten der „Mc-Mindfulness"-Industrie[25] aus dem Boden: Man soll die „Work-Life-Balance" mittels „Achtsamkeit" üben, Stimme und Atem trainieren, lernen, auf die „nonverbalen Signale" des Körpers zu achten, „Stresstoleranz" und „Resilienz"[26] entwickeln und sich von Problemen distanzieren, Entspannungsübungen machen, die Ernährung verbessern usw. Nun spricht nichts dagegen, wenn auch Lehrerinnen und Lehrer Sport treiben und sich nicht allein von Pizza und Pommes ernähren. Aber: Subjektive „Achtsamkeit" löst kein objektives Problem.[27] Und: Die entsprechenden Ratgeber legen

22 Vgl. Bröckling (2007), S. 19-45.

23 Der programmatische Zusammenhang von „Schulautonomie" und „Evaluation", sowie „Innovation" und „Partizipation" als Konzept der „neuen Steuerung" (Governance) ist in der NRW-Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" von 1995 entfaltet (vgl. insb. Kap. IV.2). Sie gilt gemeinhin als Nukleus und Roadmap der neoliberalen Bildungsreform (vgl. Michels 2006), vereinte dazu unter sozialdemokratischer Ägide altlinke Schulreformer mit Bertelsmann-Chef Reinhard Mohn und Wirtschaftsvertretern, womit das scheinbar „alternativlose" Reformprogramm seinen Lauf nahm, worin die Bertelsmann Stiftung bis heute als zentraler Akteur auftritt.

24 Vgl. Bröckling (2007), S. 218.

25 Vgl. Hardering/Wagner (2018), S. 263.

26 Zur kritischen Analyse von „Resilienz" und anderer Topoi sanfter „Menschenregierungskünste" vgl. Bröckling (2017).

27 Hardering/Wagner (2018), S. 261, weisen mit Recht darauf hin, dass so eben auch die „vielfältigen positiven Implikationen eines achtsamen Selbstverständnisses […] in überfordernde Zumutungen umzuschlagen drohen, sobald sie als individuelle Lösungen für strukturelle Probleme der Leistungssteuerung in Unternehmen eingefordert werden." D.h., Übungen zur Achtsamkeit

vielmehr nahe, von Kritik an und Ärger über induzierten Change abzusehen[28] – Achtsamkeit wird so zum Akzeptanzprogramm. Schließlich: Wenn „Achtsamkeit" die „beständige Grenzziehung und damit auch […] ein emotional distanziertes Verhältnis zur Arbeit" bedeutet[29], dann kollidiert diese Forderung in pädagogischen Berufen grundsätzlich mit dem Berufsethos von Pädagoginnen und Pädagogen: Es zeichnet sich eben durch Engagement und Nähe aus, nicht durch kühle Distanz. Wie also soll eine „Work-Life-Balance" für Lehrkräfte aussehen, wenn die drängenden und realen Probleme permanent und auch nachts am pädagogischen Gewissen rütteln?

2.3 Die Partizipations-Attrappe

Die andere Seite der Subjektivierung ist die Einbindung in die Reformprozesse: „Kritisiert nicht immer nur, gestaltet doch mit!", heißt es dann. Doch ist auch das Einbinden der Kritiker eine gezielte Strategie des Change-Managements, worin etwa Schulleitungen systematisch ausgebildet werden.[30] Und so engagiert sich mancher dann doch in Steuergruppen, Zukunftskonferenzen und Fortbildungsteams, für das Schulleitbild, das gesunde Frühstück oder die Digitalausstattung in der Hoffnung, noch irgendetwas Sinnvolles im Hamsterrad zu bewirken – und hält es damit weiter in Gang. Matthias Burchardt hat hierfür den treffenden Begriff der Partizipationsattrappe geprägt: Man verspricht Beteiligung und Mitgestaltung, die aber in tatsächlich demokratischem Sinne weder vorgesehen noch gewünscht ist.

2.4 Der Innovations-Index

Hierfür sind gerade jene anfällig, die etwas verändern wollen und sich als fortschrittlich verstehen.[31] Die Standardfloskeln des Change-Managements, man müsse sich „gemeinsam auf den Weg machen" und „alle mitnehmen" kann bei oberflächlicher Wahrnehmung als aktivierend sowohl aus neoliberaler, emanzipatorischer wie reformpädagogischer Sicht wahrgenommen werden. Wer sich nicht „auf den Weg machen" will, gilt demnach wechselweise als Innovationsverweigerer, als konservativ-reaktionär oder als frontalunterrichtender „Steinzeitpädagoge". In jedem Fall gilt „neu" als besser als „alt", weshalb oft lagerübergreifend die Meinung vorherrscht, am „innovativen" Vorwärtshecheln im Hamsterrad könne man Fortschrittlichkeit ablesen. Die undifferenzierte Vermischung verschiedener Paradigmen von Reform, Fortschritt und Innovation dürfte wohl ein Grund dafür sein, dass etwa die Bertelsmann Stiftung als neoliberaler Akteur immer wieder mit linken Gewerkschaften und Parteistiftungen von SPD und Grünen zusammenarbeiten konnte[32] oder dass der Einfluss derselben Stiftung auf wechselnde Landesregierungen etwa in NRW konstant

sind nicht *per se* als negativ zu bewerten, drohen aber zu Anpassungsmechanismen zu werden, wenn der gesellschaftlich-ökonomische Kontext nicht bearbeitet wird, denn „Achtsamkeit und Distanzierung von der Arbeit waren zunächst Praktiken der Kritik an einer überfordernden Arbeitswelt; sie werden nun vereinnahmt, um zum Motor eines Kapitalismus zu werden, der seine Nebenfolgen selbst zu heilen weiß." (Ebd., S. 264)

28 Vgl. ebd., S. 270.

29 Ebd., S. 259.

30 Vgl. Burchardt (2018).

31 Vgl. Frick (2018).

32 Vgl. GEW (2006), S. 15 f. und Schöller/Barth (2005).

blieb[33]. Und hier kann auch der Grund liegen, warum die OECD inzwischen für reformpädagogisch gefärbte Muster selbstgesteuerten Lernens werben kann.[34] In der Forderung nach „Innovation" scheinen insofern ganz unterschiedliche weltanschauliche und pädagogische Auffassungen zu einem pauschalen „Hauptsache anders!" zu verschmelzen.

Doch meint Innovation im Gegensatz zur immer notwendigen kritischen Revision und Weiterentwicklung von Schule und Unterricht die totale Ersetzung des Alten durch Neues, also die Negation des Bestehenden als „schöpferische Zerstörung".[35] Innovation setzt somit die Destabilisierung des Bestehenden voraus[36]: Das „Neue" wird auf Kosten des „Alten" mit destruktiver Energie durchgesetzt[37]. Auf diese Weise wird die Logik der kapitalistischen Entwicklung, wie sie Josef Schumpeter herausgearbeitet hat, hier auf die Schule übertragen, obwohl Schule als wertorientierte Institution eben nicht nach dieser Logik arbeitet. Eben deshalb muss „Innovation" als unaufhörliches Zerstören und Neuschaffen von Strukturen[38] erst per Change-Management gegen die Eigenlogik des Pädagogischen durchgesetzt werden. Daher tritt die Innovation immer als vorgeblich alternativlos auf. Sie wirkt normativ: Das Neue ist nicht einfach *eine Möglichkeit* unter mehreren, sondern unabänderbare *Notwendigkeit*, so auch Konrad Paul Liessmann treffend: „das Neue erscheint deshalb auch mit Vorliebe in der ideologischen Gestalt des Sachzwangs, dem man sich nur um den Preis selbstverschuldeten Zurückbleibens widersetzen könnte."[39]

Die Ausbreitung des Innovationsparadigmas fällt daher nicht zufällig zusammen mit der globalen neoliberalen Offensive nach der „Wende" von 1989 (Abb. 2). Und seit eben dieser Zeit lassen sich auch die oben erläuterten „unheiligen Innovations-Allianzen" in der Schulreform nachweisen.

Der Kunsttheoretiker und Künstler Bazon Brock hat jedoch bezüglich der Beschleunigungslogik der Moderne darauf hingewiesen, dass die „Behauptung eines unüberbrückbaren Gegensatzes von *traditionell* und *modern*" aufgegeben wird, „sobald man der Tatsache Rechnung trägt, dass Traditionen nicht konstant gehalten werden, sondern in jeder Generation eigenständig angeeignet werden müssen." Ein solches *„Wirksamwerden geschichtlicher Positionen in Gegenwarten kennzeichnet man mit dem Begriff der Renaissance"*.[40] Das heißt für unseren Zusammenhang: Pädagogische Reform im Sinne des *renascere* bedeutet nicht die Negation und Zerstörung von pädagogischer Tradition, sondern deren Neuaneignung und emanzipatorische Weiterentwicklung unter den Bedingungen der Gegenwart. Und sobald man über Renaissancen statt Innovationen nachdenkt, stockt das Hamsterrad:

33 Vgl. die entsprechende Anfrage der Fraktion „Die Piraten" im Landtag NRW von 2016, Drucksache 16/11660: https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD16-11660.pdf;jsessionid=9EA835718E00A9D792181F1981FF1293.xworker (01.06.2019) sowie die Antwort der rot-grünen Landesregierung, Drucksache 16/12436: https://landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD16-12436.pdf;jsessionid=6A6BBCC5238E03C1A3970368305C6D23.xworker (01.06.2019).

34 Vgl. Krautz (2017).

35 Schumpeter (1993), S. 133-142; vgl. auch Weber (2018), S. 75.

36 Vgl. Weber (2018), S. 62 f.

37 Ebd., S. 63.

38 Vgl. Schumpeter (1993), S. 137 f.

39 Liessmann (2000), S. 8.

40 Brock (2002), S. 164 (Hervorh. i. O.).

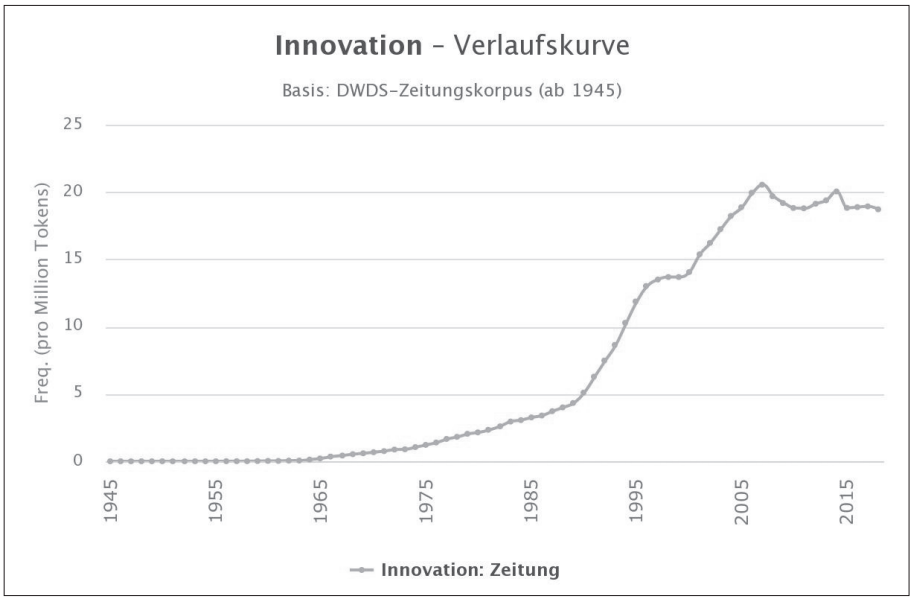


Abb. 2: Frequenz des Stichworts „Innovation" in überregionalen Tageszeitungen in Deutschland seit 1945.

Man kommt zur Ruhe, schaut zurück und bewegt sich dann argumentierend, reflektierend und mit Bedacht verändernd weiter.[41] Diese umsichtige Bedachtsamkeit ist eben auch politisch entscheidend, um Instrumentalisierungen zu vermeiden.

2.5 Die Karriereleiter

Doch schließlich sei nicht verschwiegen, dass das Hamsterrad auch als Karriereleiter beackert wird. Die Aussicht auf Beförderungs- und Funktionsstellen sind bewährte Mittel, um uns in Bewegung und auf Anpassungskurs zu halten. In den Universitäten ist das gezielte Orchestrieren der Begehrlichkeiten nach Geld, Stellen und Reputation zum zentralen Mittel der Steuerung geworden.

Silja Graupe[42] hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Forschung zu sozialer Manipulation mittels Change-Management eine wichtige Voraussetzung für die Wirksamkeit ihrer Psychotechniken benennt: Die zu bearbeitenden Menschen („Change-Ziele") dürfen das Setting nicht verlassen. Dazu wendet man entweder äußeren Zwang an oder man bindet sie mit goldenen Handschellen: Man bietet also Karriereaussichten – was immer Karriere im Hamsterrad heute real bedeuten mag.

41 Thomas Fuchs (2018, S. 75) beschreibt aus psychologischer Sicht die dem entsprechende Haltung als Melancholie, womit nicht Depressivität gemeint ist, sondern „ein Lebensgefühl, das die Erinnerung an die Vergangenheit, auch an die Opfer der Fortschrittsgeschichte wach hält […] und das die Bedächtigkeit gegenüber der Beschleunigung, die Skepsis gegenüber der Euphorie des Fortschritts festhält, ohne deshalb in Kulturpessimismus und Fortschrittsfeindlichkeit zu verfallen."

42 Vgl. Graupe (2018).

3 Überlastung als neue Form des Totalitarismus?

Der schon zitierte Hartmut Rosa spricht im Blick auf Phänomene wie die beschriebenen daher gesamtgesellschaftlich von „Beschleunigung als neuer Form des Totalitarismus'".[43] Dieser Totalitarismus äußere sich auf Subjektseite als „vages Gefühl *der Fremdbestimmung ohne Unterdrücker*"[44]. Und Rosa fragt treffend, welchem System es je zuvor gelungen sei, dass seine Untertanen des Nachts schweißgebadet aufwachen und sich defizitär und schlecht fühlen.[45]

Die gewagt klingende These wird in Bezug auf den Schulalltag durchaus plausibel: Das Hamsterrad als Käfig der Selbstaktivierung ist nicht nur einfach absurd, sondern es hat einen verborgenen Herrschaftssinn. Das permanente Rotieren entfremdet von der eigenen pädagogischen Professionalität und Identität und soll bereit machen, unbegründete Vorgaben nicht nur auszuführen, sondern auch selbst zu wollen.

Was also tun?

4 „Alle Räder stehen still …": Pädagogische Freiheit und Verantwortung

„Mann der Arbeit, aufgewacht!
Und erkenne deine Macht!
Alle Räder stehen still.
Wenn dein starker Arm es will."

So lauten vier berühmte Zeilen aus dem Bundeslied für den Allgemeinen Deutschen Arbeiterverein von 1863. Das frühsozialistische Pathos ist uns heute fremd. Zu vertrackt erscheint die Lage: Schien damals noch klar, wessen Räderwerk still zu stellen ist, wer Ausbeuter und Ausgebeutete sind, ist dies angesichts der vorherigen Ausführungen heute schwierig. Wir sind selbst eng involviert in Ausübung und Aufrechterhaltung dieser Machtverhältnisse. Eben das ist die Folge der Subjektivierung von Herrschaft und schleichender Entdemokratisierung.

Andererseits enthält der Vers doch einen übertragbaren Hinweis für die hier mit dem Hamsterrad beschriebene Situation: Es ist wohl nicht der starke Arm, sondern eher der starke *Geist*, der es anhalten kann. Denn mit der Subjektivierung wächst auch die Macht des Subjekts als verantwortlicher Person, wenn sie sich ihrer selbst bewusst wird. Insofern bedeutet das Rad stillzustellen heute zuerst, *selbst* und *gemeinsam mit anderen* innezuhalten und zur Besinnung zu kommen. Denn das steht trotz alledem, was an Mechanismen der verdeckten Steuerung inszeniert wird, in unserer Macht.[46] Zudem haben anders als die frühe Arbeiterschaft Lehrerinnen und Lehrer längst, wonach sie sich sehnen: Sie *haben* pädagogische Freiheit in pädagogischer Verantwortung – sie müssen sie nur wieder wahrnehmen, einfordern,

43 Rosa (2012), S. 284.
44 Ebd., S. 304 (Hervorh. i. O.).
45 Vgl. ebd., S. 284.
46 Vgl. hierzu den Beitrag von Claudia Schadt-Krämer in diesem Band.

ausfüllen und so durchsetzen.[47] All die subtilen Mechanismen der Subjektivierung von Herrschaft und pseudodemokratischer Steuerung sind doch nur notwendig, weil wir inzwischen sehr wohl eine Vorstellung von Demokratie und Selbstbestimmung entwickelt haben. Diese verbrieften Rechte sollen aber auch in Schule und Wissenschaft[48] schleichend vergessen gemacht werden. Ob wir bereit sind, sie schleichend zu vergessen, liegt aber in der Selbstbestimmung jedes Einzelnen und im solidarischen Verbund all jener, die darunter leiden. Man muss nicht jeden Unsinn mitmachen und kann statt dessen pädagogische Vernunft und Selbstbestimmung wieder in Kraft setzen.[49] Der Lehrergesundheit ist jedenfalls der aufrechte Gang zuträglicher: Er ist die beste Prävention gegen die beschriebenen Beschwerden.

Daher ist es eben keine zusätzliche Belastung, sich mit diesen grundsätzlichen Themen auseinanderzusetzen, wie manche mutmaßen. Es weitet den Blick und stärkt das Rückgrat zu sehen, dass es eben nicht allein um uns selbst geht: Als Pädagoginnen und Pädagogen stehen wir vielmehr immer auch in gesellschaftlicher Verantwortung. Es ist unsere Aufgabe, im Namen der heranwachsenden Jugend auf Bildung und Demokratie als Ziel und Bedingung pädagogischer Arbeit zu bestehen und die auch in diesem Band thematisierten Entwicklungen in die demokratische Öffentlichkeit zu tragen. Gerade so wird es möglich, aus dem Hamsterrad auszusteigen.

Entschleunigung und Stillstand des Hamsterrads bedeuten somit nicht etwa Rückschritt, sondern das Erhalten der Möglichkeit von Selbstbestimmung und Freiheit in Pädagogik und Demokratie. Wirklicher pädagogischer Fortschritt wäre nicht kopflose Innovation, sondern eine *Renaissance von Bildung und Wissen, von Humanität und Vernunft*. „Free The Hamster“ bedeutet daher: Befreien wir uns vom rasenden Stillstand hin zur aufrechten Wahrnehmung pädagogischer und demokratischer Freiheit und Verantwortung.

Literatur

Ahrbeck, Bernd (2016): Inklusion: Eine Kritik. 3. Aufl. Stuttgart.

Brock, Bazon (2002): Uchronische Moderne – Zeitform der Dauer. In: ders.: Der Barbar als Kulturheld. Gesammelte Schriften Bd. III 1991–2002: Ästhetik des Unterlassens, Kritik der Wahrheit – wie man wird, der man nicht ist. Köln, S. 159-171.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.

Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin.

Burchardt, Matthias (2016): Selbstgesteuertes Lernen. Roboter im Klassenzimmer. In: Zierer, Klaus/Kahlert, Joachim/Burchardt, Matthias (Hrsg.): Die pädagogische Mitte. Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung. Bad Heilbrunn, S. 121-133.

Burchardt, Matthias (2018): Wer sich nicht verändert, wird verändert. Governance, Schulentwicklung und Change als Bausteine totaler Steuerung. In: Krautz/Burchardt a.a.O., S. 61-80.

Frick, Sascha (2018): Time for Change? – Welcher Change? Zwischenrufe aus der Praxis. In: Krautz/Burchardt a.a.O., S. 201-214.

47 Vgl. den Beitrag von Carl Bossard in diesem Band.
48 Vgl. den Beitrag von Volker Ladenthin in diesem Band.
49 Vgl. den Beitrag von Michael Rudolph in diesem Band.

Fuchs, Thomas/Iwer, Lukas/Micali, Stefano (Hrsg.) (2018): Das überforderte Subjekt. Zeitdiagnosen einer beschleunigten Gesellschaft. Berlin.

Fuchs, Thomas (2018): Chronopathologie der Überforderung. Zeitstruktur und psychische Krankheit. In: Fuchs/Iwer/Micali (2018) a.a.O., S. 52-79.

GEW (Hrsg.) (2006): Privatisierungsreport 2. Vom Durchmarsch der Stiftungen und Konzerne. Frankfurt a. M.

Graupe, Silja (2018): Der manipulierbare Geist. Das Menschenbild hinter dem Change-Management – und wie man sich dagegen wehren kann. In: Krautz/Burchardt a.a.O., S. 155-178.

Hardering, Friedericke/Wagner, Greta (2018): Vom überforderten zum achtsamen Selbst? Zum Wandel von Subjektivität in der digitalen Arbeitswelt. In: Fuchs/Iwer/Micali (2018) a.a.O., S. 258-278.

Krautz, Jochen (2017): Neoliberaler Ökologismus. „Markt" und „Natur" als Steuerungsparadigmen der „Neuen Lernkultur". In: Burchardt, Matthias/Molzberger, Rita (Hrsg.): Bildung im Widerstand. Festschrift für Ursula Frost. Würzburg, S. 121-146.

Krautz, Jochen (2018): Keine Alternative? Schule und Unterricht ohne Formatierung. In: Krautz/Burchardt a.a.O., S. 225-241.

Krautz, Jochen (2019 i.E.): Pädagogik als *téchne*, der Lehrer als *artifex*. Kunstlehre/Lehrkunst und ihre Bedeutung für Lehrerbild und Lehrerbildung. In: Blankenheim, Björn (Hrsg.): Kunstlehre/Lehrkunst. Kunstlehre als Paradigma von Bildung, Erziehung und Vermittlung. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. München.

Krautz, Jochen/Burchardt, Matthias (Hrsg.) (2018): Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung. München.

N.N. (2018): Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt. Change-Management – wie mit illegitimen Führungstechniken Reformen durchgedrückt werden. In: Krautz/Burchardt a.a.O., S. 81-86.

Liessmann, Konrad Paul (2000): Die Furie des Verschwindens. Über das Schicksal des Alten im Zeitalter des Neuen. In: ders. (Hrsg.): Die Furie des Verschwindens. Wien, S. 7-15.

Michels, Dieter (2006): Die große Mimesis. Blick in den Maschinenraum des Bildungsdiskurses. Zur Aktualität der NRW-Bildungsdenkschrift von 1995. http://www.itpol.de/so-fing-es-an-zur-neoliberalisierung-des-bildungsbegriffes/# (01.06.2019).

Rosa, Hartmut (2012): Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umrisse einer neuen Gesellschaftskritik. Berlin.

Schöller, Oliver/Barth, Thomas (2005): Der Lockruf der Stifter. Bertelsmann und die Privatisierung der Bildungspolitik. In: Blätter für deutsche und internationale Politik. H. 11, S. 1339-1348.

Schumpeter, Josef A. (1993): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. 7., erw. Aufl. Tübingen/Basel.

Sennett, Richard (2008): Handwerk. Berlin.

Tomasello, Michael (2010): Warum wir kooperieren. Berlin.

Weber, Susanna (2018): Innovation. Zur Begriffsgeschichte eines modernen Fahnenwortes. Baden-Baden.

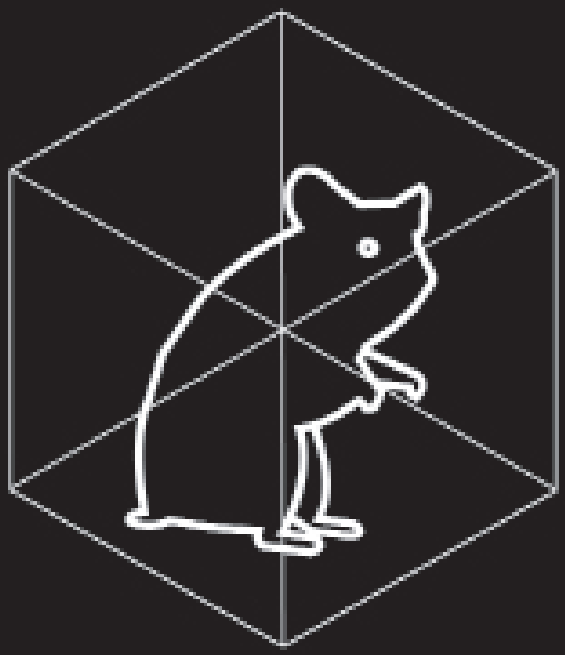
Virilio, Paul (1992): Rasender Stillstand. Essay. München.

Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft (1995). Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriftel/Berlin.

Abbildungsnachweise

Abb. 1: Markus Mendelin: Change-Management im Zusammenhang mit der Einführung des Lehrplanes 21 im Kanton Thurgau. 08.01.2014, https://www.schuletg.ch/library/WS19_Markus_Mendelin_Praesentationsfolien.pdf (26.08.2019).

Abb. 2: DWDS-Wortverlaufskurve für „Innovation", erstellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, https://www.dwds.de/r/plot?view=1&corpus=zeitungen&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1945%3A2017&q1=Innovation (26.08.2019).



II. ÜBERLASTUNG

Silja Graupe

Verändere! Dich! Jetzt!

Wie ökonomisches Wachstum Überlastung zum Alltag macht – gerade auch in Schulen

Zugang

Arbeitgeber sind in Deutschland gesetzlich verpflichtet, für ihre Arbeitnehmer Schutzmaßnahmen gegen Gefahren zu ergreifen. „Der Dienstberechtigte hat […] Dienstleistungen, die unter seiner Anordnung oder seiner Leitung vorzunehmen sind, so zu regeln, dass der Verpflichtete gegen Gefahr für Leben und Gesundheit soweit geschützt ist, als die Natur der Dinge es gestattet", heißt es in § 618 Abs. 1 des Bürgerlichen Gesetzbuches. Die gültige Rechtslage geht dabei davon aus, dass auch und gerade die Überlastung zu diesen Gefahren für Leben und Gesundheit zählt. Gibt es zu wenige Menschen und/oder so wenig Zeit für Mitarbeiter, die an sie gestellten Aufgaben zu bewältigen, dass sie daran krank zu werden oder gefährliche Fehler zu machen drohen, so hat auch hier der Arbeitgeber unverzüglich Gegenmaßnahmen zu ergreifen. Dabei gilt, dass die Arbeitnehmer aktiv ihren Arbeitgeber auf den Missstand hinweisen, also eine sog. Überlastungsanzeige stellen müssen. Sie haben nach § 16 des Arbeitsschutzgesetzes „jede von ihnen festgestellt unmittelbare erhebliche Gefahr für die Sicherheit und Gesundheit [unverzüglich] zu melden."

Auch wenn ich die Rechtslage an Schulen nicht kenne, so gehe ich dennoch davon aus, dass Lehrer bei diesen grundlegenden rechtlichen Erwägungen kaum anders gestellt sein dürften als der Rest der arbeitenden Bevölkerung. Warum aber fällt es dann so schwer, gegen das beständige Gefühl, sich „im Hamsterrad zu befinden" anzugehen, wie es auf der Tagungsreihe „Time for Change?" in Wuppertal wieder und wieder sichtbar wird? Warum lässt sich der permanente Überlastungsdruck kaum mehr als das durchschauen, was er sehr wahrscheinlich ist: ein systemisches Problem, das nicht durch individuelle Kompensationsstrategien etwa der Stressbewältigung zu beheben, sondern nur durch einen grundlegenden Wandel der Organisationsstrukturen an den Schulen zu bewältigen sein wird? Und warum fällt es Betroffenen so schwer, die notwendigen Überlastungsanzeigen zu stellen, so dass auf Ebene der Schulleitungen und Ministerium unmittelbar Abhilfe geschaffen wird, wie es das Gesetz vorsieht? Oder artikulieren sich die Betroffenen gar, finden aber kein Gehör und/oder es passiert nichts?

In diesem Beitrag geht es mir nicht darum, empirische Belege bzgl. der tatsächlichen Belastungssituation an Schulen anzuführen und gegeneinander abzuwägen. Vielmehr möchte

ich aus philosophisch-ökonomischer Perspektive ein wenig tiefer der Frage nachgehen, was heutzutage das Phänomen der Überlastung eigentlich ausmacht. Mein wesentliches Argument wird dabei im ersten Abschnitt meines Beitrags lauten, dass die Überlastung sowohl des Individuums als auch von Gemeinschaften systematisch in eine auf ökonomisches Wachstum programmierte Gesellschaft eingeschrieben ist. Sie ist aus einer ökonomisierten Perspektive nicht (mehr) als vorübergehender negativer Zustand anzusehen, dem abzuhelfen ist (wie es sowohl das BGB als auch das AGB noch stillschweigend voraussetzen), sondern als notwendiges Instrument der (Selbst-)Aktivierung, das im Dienste beständiger Veränderung permanent aufrechtzuerhalten ist. Im zweiten Teil werde ich darauf eingehen, was diese Überlastung mit uns als Individuen macht und wie sie zu einem Zustand des Dauerstresses führen kann, der uns in einem anhaltenden Zustand von Flucht, Aggression oder anderen instinktiven Verhaltensweisen versetzen und im Gegenzug das wohlüberlegte Denken abschalten und uns damit auch jedes Spielraums des bewussten Widerstand gegen das Stress verursachende System berauben kann: willkommen im Hamsterrad! Im dritten Teil werde ich dann die Aufmerksamkeit darauf lenken, wie moderne Steuerungsprozesse in Organisationen der systematischen Überlastung gerade keinen Einhalt gebieten, sondern sie im genauen Gegenteil noch systematisch verstärken können. Dabei werde ich als Beispiel eines solchen Steuerungsprozesses das Change-Management ein wenig genauer unter die Lupe nehmen. Im vierten Teil werde ich sodann in einem kurzen Ausblick einen Ansatzpunkt markieren, wie wir dennoch aus dem Hamsterrad ausbrechen können.

Erster Teil: Ökonomisches Wachstum und die Atomisierung unseres Zeitverständnisses

„Bäume wachsen nicht in den Himmel“, lautet ein altes Sprichwort. Dass sich in diesem Sprichwort wichtiges Wissen über die Welt, in der wir leben, widerspiegelt, können wir leicht beobachten: Bäume und Pflanzen wachsen meist aus einem Samen empor und dem Licht entgegen, gewinnen je nach Lebensbedingungen an Höhe und Breite sowie an Tiefe ihrer Wurzeln. Sie verharren für Jahre oder gar Jahrzehnte in ihrer maximalen Ausdehnung, wobei sie sich beständig erneuern, um sodann abzusterben und wieder Teil des Bodens zu werden, aus dem sie einst hervorgegangen sind. Wachstum, so ist leicht ersichtlich, ist hier Teil eines Zyklus‘ aus Werden und Vergehen, von Aufstreben und Niedergang, von Leben und Tod. Dies bedeutet auch, dass Wachstum eng mit Phasen etwa des Reifens, des Verharrens, des Kräftesammelns etc. verbunden ist. Und unmittelbar einsichtig ist auch: Alles Wachsen hat seine je eigene Zeit. Vielleicht kennen Sie die alte chinesische Geschichte von einem Bauern, der sein Feld bestellte und Samen darauf ausbrachte. Als aber die Triebe sichtbar wurden, wie sie aus dem Boden hervorbrachen, da packte ihn die große Ungeduld, und er begann, an jedem der Triebe zu ziehen, um sie alle schnell größer werden zu lassen. Als er davon am Abend seinen Söhnen erzählte, zogen diese hinaus aufs Feld und sahen natürlich, dass alles vertrocknet und damit die Mühe ihres Vaters vergebens war. Aus dieser Geschichte wird deutlich, was eigentlich jeder weiß: Lebendiges Wachstum lässt sich gewiss zwar begünstigen, weder aber verordnen noch beherrschen. Um wie viel mehr muss dies für Menschen gelten!

Wichtig ist nun zu wissen, dass ökonomisches Wachstum mit dieser Art des Wachstumsverständnisses nichts zu tun hat. Denn es ist eine Metapher, die ihr Ursprungsgebiet nicht im Bereich des Organischen und Lebendigen, sondern im Bereich der Mathematik hat. Dort aber meint Wachstum schlicht nur eine Zunahme einer abstrakten Messgröße im Zeitverlauf, wobei erstere als reine Zahl und letzterer als rein funktionaler Verlauf aufgefasst wird. Gewiss werden Sie die Charts von Börsenwerten kennen, die täglich über die Bildschirme der großen Nachrichtensender flimmern. Jeder Wert wird hier als Preis dargestellt, der zu einem einzigen Zeitpunkt in Beziehung gesetzt wird. Die bloße Aneinanderreihung dieser preisförmig ausgedrückten Werte ergibt dann eine Linie, die sich zwischen der Messskala der geldförmigen Werte (der Y-Achse) und der Messskala einer streng getakteten Zeit (der X-Achse) bewegt. Steigt diese Linie, so ist damit ein positives Wachstum des Börsenwertes markiert; fällt diese Linie, so symbolisiert dies ein negatives Wachstum. In diesem Deutungsmuster nun können Börsenwerte – im Gegensatz zu Bäumen – gleichsam ‚in den Himmel wachsen'. Denn in der abstrakten Welt der Zahlen ist ein bloßes ‚Mehr' gegenüber einem vorherigen Zahlenwert immer denkbar; jede Wachstumsfunktion kann prinzipiell immer weiter ansteigen.

Sehr ähnlich verhält es sich beim heutigen ökonomischen Verständnis von Wirtschaftswachstum. Im „Gesetz zur Förderung der Stabilität und des Wachstums der Wirtschaft" aus dem Jahre 1967 hat dieses dabei in Deutschland sogar den Rang eines Gesetzes erlangt. „Stetig und angemessen" soll das Wirtschaftswachstum sein, so heißt es dort. Dies hat dabei ebenso wenig wie beim Börsenwert mit dem organischen Wachstum von Bäumen etwas zu tun. Vielmehr geht es allein um die intertemporale Entwicklung einer rein abstrakten Geldgröße: dem Bruttoinlandsprodukt (BIP). Dieses Produkt soll dabei, so die gängige Auffassung, jedes Jahr um einen bestimmten Prozentsatz (je nach politischer Couleur zwischen 2% und 4%) wachsen. Zumindest die Mathematiker unter Ihnen wissen sofort, was dies bedeutet: Der sog. Wachstumspfad der Volkswirtschaft soll eine exponentiell steigende Linie bilden, die sich über einem als reinen Zahlenstrahl gedachten geschichtlichen Verlauf von der Vergangenheit bis in die Zukunft immer weiter nach oben erstreckt. Dabei geht es keineswegs um ein absolutes Mehr (etwa eine Steigerung des BIP um so und so viel Milliarden pro Jahr), sondern um ein relatives Wachstum: Die heute gängige Vorstellung von Wirtschaftswachstum impliziert eine prozentuale Veränderung im Verhältnis zum BIP des Vorjahres. Damit bricht sich die Idee der Vorzugswürdigkeit einer *reinen Veränderung* Bahn. Denn es geht nicht allein darum, zu einem Gegebenem jährlich noch ein weiteres Gegebenes hinzuzutun (so, als würde man einen Bauklotz fester Größe auf einen bereits bestehenden Bauklotzturm stapeln), sondern darum, alles Gegebene so umzuwälzen, dass die absolute Änderung des BIP innerhalb eines Jahreszeitraums im Verhältnis zum BIP des Ausgangsjahres einen positiven prozentualen Wert aufweist. Wenn die sog. Wirtschaftsweisen etwa prognostizieren, dass die Wirtschaft um 3% im Jahr wachsen werde, dann legen sie ihren Fokus schlicht nur darauf, dass sich gegenüber dem Vorjahr ein reines Abstraktum (das BIP) positiv verändern muss. Noch nicht einmal mehr die absolute Größe des Bruttoinlandproduktes spielt dabei eine Rolle.

Aus meiner Sicht liegen diesem Verständnis hochgradig problematische Vorannahmen über die Zeit zugrunde, auf das ich hier kurz eingehen möchte.[1] Für Ökonomen ist es heutzutage selbstverständlich: Zeit lässt sich auf einem Zahlenstrahl anordnen, wobei sich die Vergangenheit links und die Zukunft rechts befindet. Die Zeit selbst lässt sich so als ein einheitlich getaktetes Phänomen vorstellen. So wie ein Metronom den Takt schlägt, unabhängig davon, was die Musikerin gerade spielen mag, so scheint die Zeit in immer gleichen Einheiten zu zerfließen, egal was in Wirtschaft und Gesellschaft passiert. Dies wird etwa daran deutlich, dass unsere Vorstellung von Zeit durch die ökonomischen Charts verräumlicht wird – und zwar so, als ob jedes Jahr sich wie ein Zentimeter auf einem Maßband vorstellen ließe. Hat beim Wachstum in der Natur „alles seine Zeit", d.h. es existiert gleichsam eine qualitativ gefüllte Zeit, die sich aus dem inneren Rhythmus der Pflanze sowie der ihr umliegenden Umgebung ergibt, so gilt dies beim ökonomischen Wachstum nicht mehr. Zeit wird hier vielmehr als homogenisiert vorgestellt und erscheint damit für alle und für alles scheinbar immer gleich zu sein. Was dem Ziel des ökonomischen Wachstums dienen möge, hat dies also in einem vorgegebenen Takt zu beweisen. Nachweisbarer Erfolg kann somit weder aus der Beschäftigung mit der Sache noch aus einer Person oder einer Gruppe von Menschen selbst kommen, sondern nur aus deren der Ein- und Unterordnung in vorgegebene Zeitschemata (gemessen etwa an der Atomuhr oder dem Pausengong, der sich an ihr ausrichtet).

Und damit nicht genug. Die Orientierung des ökonomischen Wachstumsgedankens nicht am organischen, sondern am mathematischen Wachstumsgedanken hat noch eine weitere, aus meiner Sicht desaströse Auswirkung auf unser Zeitverständnis. Gewiss kennen Sie alle diese Wachstumsgraphen, in denen sich die Messungen des BIP über einem als reinen Zahlenstrahl gedachten Geschichtsverlaufs von links nach rechts aneinanderreihen und im Falle von „erfolgreichen" Volkswirtschaften zwar mit einigen Auf- und Abschwüngen, dennoch aber insgesamt eine stetig durchgehende, steigende Linie ergeben. Auf genau diese Stetigkeit hat es die ökonomische Theorie besonders abgesehen. Denn sie eröffnet die Möglichkeit, hier ganz einfach und ohne viel mathematisches Drumherum gesprochen, die bloße Veränderung für jeden auch noch so winzigen Moment, ja im Grunde für jeden als vollkommen ausdehnungslos gedachten Zeitpunkt zu ermitteln. Philosophisch gesprochen, droht damit auch noch jedes konkret quantitative Verständnis von Zeit verloren zu gehen. Denn hier geht es nicht mehr um Veränderungen in Zeitspannen (etwa in einem Kalenderjahr, einer Stunde oder auch nur eine Minute), sondern darum, jegliche zeitliche Ausdehnung zwischen einen Zeitpunkt t_0 und t_1 gedanklich zum Verschwinden zu bringen, so dass die Vorstellung eines ausdehnungslosen Moments entsteht, von dem nichts mehr anderes als die reine Veränderung einer geldwerten Größe ausgesagt werden kann. Nichts mehr dehnt sich in der Zeit aus, sondern alles ist nur noch absolut momentan, und von all den absolut ausdehnungslosen Momenten kann nichts mehr anderes ausgesagt werden, dass in ihnen reine Veränderung passiert.

1 Die meiste Kritik am ökonomischen Wachstumsverständnis erwächst, soweit ich es beurteilen kann, allein aus der Frage nach der preisförmigen Berechenbarkeit des BIP und dessen Verwendung als (alleiniger) Wohlstandsindikator. Die Problematik, die im Zeitverständnis liegt, wie ich sie hier betonen möchte, wird hingegen oftmals schlicht übersehen. Vgl. für sehr gute Kritiken am ökonomischen Zeitverständnis auch Bockelmann (2012) und Brodbeck (1999).

Nur wenn wir diese absolut ausdehnungslosen Momente dann wieder gedanklich aneinanderreihen, kann daraus wiederum die Vorstellung einer Art Zeitkontinuum entstehen.

Doch ist diese Vorstellung nun gleichsam vollständig verdreht. Denn Zeit wandelt sich hier nun in eine bloße Aneinanderreihung unendlich vieler, momentaner Veränderungen. Nicht mehr findet Veränderung in der Zeit statt, sondern die Veränderung wird zum einzigen Konzept, aus dem wir überhaupt noch ein Verständnis von Zeit gewinnen können! Keineswegs zuletzt wird dadurch jegliches lebendige Verständnis von Gegenwart pulverisiert. Denn Gegenwart kann hier nichts mehr sein, das sich in irgendeiner Weise als sinnvoll ausgedehnt begreifen ließe. Allenfalls ist sie noch als reiner Übergangsmoment von der Vergangenheit in die Zukunft vorstellbar, in den sich eine als gesetzlich begriffene Veränderung – und nur sie – wie zwangsläufig einschreibt. Weder ein Potential des Widerstands gegen Veränderung noch eine Kreativität bewusst gestaltbarer Veränderbarkeit kann sie folglich mehr bergen.

Allgemein gesagt, baut die moderne Wirtschaftstheorie – insbesondere in der neoklassischen Wachstumstheorie – stillschweigend auf dieses Zeitverständnis auf, statt es zu kritisieren. Sie denkt *mit* ihm über alles in der Welt, nicht aber über es nach. Und so ist es auch mit der Bildung. Was kann, so lautet dabei die zugrundeliegende Leitfrage, die in den fünfziger und sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts aufkam, das Wachstum einer Volkswirtschaft immer weiter beschleunigen? Genauer: Wie können die Wachstumsraten ihrerseits Jahr für Jahr gesteigert werden?[2] Für die Ökonomen war dabei schnell klar, dass sich dies nicht durch ein Wachstum absoluter Größen würde realisieren lassen. Stattdessen müsse, so lautet die Einsicht aus höchst abstrakten Wachstumsmodellen wie etwa dem Solow-Modell, die Intensität der in der Produktion eingesetzten Faktoren gesteigert werden. Als erstes traf diese Einsicht den Bereich des klassischen Kapitals, d.h. jener Güter und Leistungen, die zur Herstellung anderer Güter und Dienstleistungen notwendig sind. Hier sollte fortan der *technologische Fortschritt* dafür sorgen, gleichsam aus *jeder* eingesetzten Kapiteleinheit beständig ein Mehr herauszupressen – die Idee der beständigen Innovation im Bereich der Technik war geboren! Nicht um ein Mehr des immer Gleichen geht es dabei, sondern um einen beständigen Wandel des Bestehenden. Nichts, aber auch gar nichts mehr soll im Bereich der Produktion mehr bleiben können, wie es einmal war. Stattdessen ist jeder Produktionsprozess in allen seinen Schritten beständig darauf zu prüfen, ob er nicht noch schneller bzw. noch produktiver gestaltet werden könne. Und dies, wohlgemerkt, nicht als eine rein betriebswirtschaftlich zu verstehende Aufgabe, sondern als eine politische Notwendigkeit, zum gesamtgesellschaftlichen Ziel des Wachstums beizutragen!

Doch damit erneut nicht genug. Denn nicht nur das klassische Kapital, sondern auch der andere große ökonomische „Produktionsfaktor" entkam bereits Mitte des letzten Jahrhunderts der Aufmerksamkeit der Wachstumsökonomen keineswegs. Die Rede ist hier von der Arbeit. Auch bei ihr soll es nicht mehr um die bloße Vermehrung gehen – so

2 Wie absurd diese Frage nach immer weiter steigendem relativem Wachstum ist, zeigt folgendes Zahlenbeispiel. Eine jährliche Wachstumsrate von konstant 3% meint, grob gesagt, dass sich die Menge aller preisförmig bewerteten Waren- und Gütermengen ebenso wie Dienstleistungen in 24 Jahren verdoppeln muss. Bei einem Wachstum von 4% sind es nur gut 17 Jahre!

etwa im Rahmen der Zuwanderung arbeitsfähiger Menschen oder der Ausdehnung der Erwerbsarbeit auf immer weitere Teile der Bevölkerung (beispielsweise durch Erhöhung des Anteils von Erwerbstätigen unter Frauen) – , sondern um die deutlich anders gelagerte Frage, wie sich die Produktivität jeder einzelnen Arbeitsstunde intensivieren lässt. Wie lässt sich nicht nur aus jeder Maschine, sondern aus der Arbeitszeit eines jeden Menschen beständig ein Mehr herauspressen? Der Schlüssel zur Antwort liegt für die Ökonomie im Konzept des Humankapitals.

Bereits an anderer Stelle habe ich auf die Problematik des hinter diesem Konzept liegenden Menschenbildes verwiesen.[3] Hier möchte ich nun das aus meiner Sicht nicht weniger problematische Zeitverständnis und seine Folgen für das Bildungsverständnis skizzieren. Wie gesagt, kann das moderne ökonomische Wachstumsverständnis nichts anderes besagen, als dass sich in jedem Moment etwas im Vergleich zum Alten verändern muss. Gegenwart besteht in nichts Weiterem als dem beständigen Aufruf zur reinen Veränderung, die auf ein inhaltsloses Mehr gerichtet ist. In der Humankapitaltheorie mutiert nun gleichsam jeder Mensch zum Träger dieser Veränderung. *Wir* haben uns beständig zu wandeln, und dies in der atemberaubenden Geschwindigkeit eines relativen und damit – mathematisch gesprochen – exponentiellen Wachstums. Dieses ‚Wir' als Subjekt des Wandels ist dabei durchaus wörtlich gemeint. Bereits einer der Begründer der Humankapitaltheorie, Theodore W. Schultz, stellte in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts fest, dass eine Maschine von ihrem Besitzer beständig optimiert und der daraus resultierende Ertrag von diesem Besitzer beansprucht werden kann.[4] Nicht aber zwangsläufig so beim Mensch als arbeitendes Wesen. Schließlich sei ein Arbeitnehmer, so Schultz, nach heutigem geltendem Recht kein Sklave, so dass der Kapitalist im Gegensatz zur Maschine keine klaren Eigentumsrechte an ihm und seinen Fähigkeiten, die er sich erwirbt, beanspruchen könne. So könne der Kapitalist im Rahmen etwa der betrieblichen Fortbildung in den Arbeitnehmer zwar investieren, nicht aber verhindern, dass dieser das erworbene Wissen entweder nicht einsetze, oder aber bei einem anderen Arbeitgeber fruchtbar mache. Gesteigertes Wissen bleibt an den individuellen Menschen gebunden und so scheint kein anderer Ausweg zu existieren, als, wie man heutzutage sagt, an seine eigene *Selbstoptimierung* zu appellieren bzw. hierfür die richtigen Rahmenbedingungen zu schaffen. Der Mensch muss gleichsam *wollen gemacht werden*, dass er sich stets ändere, um ein Mehr für die Gesellschaft zu leisten!

Anders gesagt, muss der Einzelne zu einem „Unternehmer seiner selbst" bzw. einem „unternehmerischen Selbst" werden.[5] Da er nicht wie eine Maschine Eigentum eines Kapitalisten sein kann, muss er sich eben zum kapitalistischen Eigentümer seiner selbst machen. Als solcher hat er gleichsam alle seine inneren Werte immer wieder auf den Prüfstand zu stellen und sie beständig zu re-arrangieren, zu ersetzen, zu optimieren etc., wobei es auch hier – ich wage es kaum mehr zu wiederholen – letztlich nur wieder auf die reine Veränderung ankommt.

3 Vgl. Graupe (2012). Dieser Artikel ist – wie alle anderen Artikel von mir auch – herunterladbar auf meiner Homepage www.silja-graupe.de.
4 Schultz (1976), vgl. auch Becker (1964).
5 Vgl. Bröckling (2007).

Was hat dies alles nun mit unserem Thema der Überlastung zu tun? Klassischerweise wird diese definiert als ein Ungleichgewicht zwischen Anforderungen an einen Menschen und dessen Fähigkeiten. Wenn deutlich mehr von ihm verlangt ist, als er zu leisten imstande ist, gerät er unter Stress. Es ist aus meiner Sicht keine Übertreibung festzustellen, dass die ökonomische Idee des Menschen als Humankapital diesen Zustand der Überlastung gleichsam systematisch als *conditio humana* festzuschreiben versucht. Denn nur wer beständig mehr von sich verlangt (oder es zulässt, dass andere immer mehr von ihm verlangen), als er bereits zu leisten imstande ist, kann sich beständig weiter optimieren und seine Arbeitsfähigkeit pro Arbeitseinheit steigern. Selbst das Erlebnis des *Flow*, in dem sich Anforderungen und Fähigkeiten decken, muss hier bereits als ineffizient gelten.

Wichtig scheint mir hier, darauf zu verweisen, dass von dem ökonomischen Bild des Menschen als Humankapital aus meiner Sicht gerade Lehrer in mehrfacher Hinsicht betroffen sind. Denn laut der Humankapitaltheorie ist es die Aufgabe insbesondere der Schulen (und natürlich auch der Hochschulen), das Humankapital eines Landes zu mehren, d.h. junge Menschen zu Kapitalisten bzw. Unternehmern ihrer selbst zu bilden. Dies aber macht Lehrer, wie es in einer der Grundlagenschriften der OECD ausdrücklich heißt, zu *Produktionsfaktoren* des Humankapitals![6] Und gerade auf diese Weise potenziert sich die Idee des zeitlosen Wandels um seiner selbst willen. Denn erstens wird jeder Lehrer unmittelbar selbst als unternehmerisches Selbst angerufen, das sich bitteschön stets zu verändern und allein in dieser beständigen Veränderung noch das Kontinuum seines Lebens zu entdecken habe. Und zugleich soll jeder Lehrer für seine Schülerinnen und Schüler stets das adäquate Umfeld schaffen, auf dass sie sich kontinuierlich verbessern und ihr Humankapital mehren mögen – was sich natürlich nur wiederum durch permanente Umstrukturierung und kontinuierliche Verbesserung des schulischen Unterrichts meistern lässt. Kurz gesagt geht es also im Lehrerberuf darum, den Wandel um seiner selbst willen in einem selbst („lebenslanges Lernen"), im Arbeitsumfeld („lernende Schule") und im Schüler („Lerncoach") zu bewirken. Und dies in einem Kontext, in dem Zeitlichkeit allenfalls noch widersprüchlich als kontinuierliche Diskontinuität zu begreifen ist. Ändern Sie sich selbst, um die Veränderung der Veränderungsbedingungen zu managen, die das Veränderungspotential anderer Menschen steigern sollen! So muss die Devise des modernen Lehrerberufs wohl lauten.

Individueller Ausbruch aus dem Hamsterrad?

Im vorangegangenen Abschnitt habe ich argumentiert, dass die Überlastung in einer auf ökonomisches Wachstum getrimmten Gesellschaft weder ein zufälliges noch ein vorübergehendes Symptom ist. Spätestens wenn Wachstum nicht allein durch technologischen Fortschritt, sondern auch durch Humankapital bewirkt werden soll, scheinen wir Menschen uns stets ändern zu müssen, ohne je genau wissen zu können, worin dieser Wandel besteht und ohne je die Hoffnung haben zu können, dass er einmal aufhören möge – schon gar nicht an Schulen. Mein Argument lautet hier nicht, dass Ökonomen

6 OECD (1966).

oder andere Befürworter reinen Wachstums dies je explizit aussprechen würden. Vielmehr sehe ich darin eine stillschweigende Grundforderung, die nicht zuletzt in Organisationsprozessen wie des *Change-Managements*, die verschiedensten konkreten Ausgestaltungen annehmen kann. Ich komme im folgenden Abschnitt hierauf noch ausführlicher zu sprechen. In diesem Abschnitt aber ist mir zunächst daran gelegen, in groben Zügen zu skizzieren, was das neue Zeitdiktat des ökonomischen Wachstums mit uns Menschen macht. Warum, so frage ich präziser, entlarven wir die ständige Anrufung, uns permanent wandeln zu müssen, nicht als eine Zumutung, die wir nicht hinzunehmen bereit sind?

Aus meiner Sicht liegt eine wesentliche Antwort darin, dass der ständige Veränderungsdruck und der Stress, der durch ihn induziert wird, unser ruhiges Nachdenken und damit eine der wichtigsten Quellen von Kritik systematisch zum Erliegen bringt. Zunächst metaphorisch gesprochen: Wenn wir erst einmal ins Hamsterrad eingestiegen sind, dann mangelt es uns an der Fähigkeit, während des ständigen Drehens den Überblick zu behalten und die Möglichkeiten des Ausstiegs zu durchschauen und zu ergreifen. Warum dies so ist, kann vielleicht ein kurzer Exkurs in die Kognitionswissenschaften veranschaulichen. Eines ihrer bekannten Modelle geht davon aus, dass unser gesamtes Bewusstsein aus einem nachdenklichen, gewissenhaft arbeitenden und bewusst gestaltbaren Teil auf der einen Seite und einem eher reflexhaften, intuitiven und zumeist nicht der bewussten Kontrolle unterliegenden Teil auf der anderen Seite besteht.[7] Der Unterschied zwischen diesen beiden Teilen liegt nun nicht allein im Grad der Möglichkeit ihrer Reflexion und damit ihrer bewussten Kontrolle durch unseren Verstand, sondern auch in der Schnelligkeit ihrer Reaktionsfähigkeit: Wenn wir uns für etwas bewusst entscheiden und es dafür sorgfältig durchdenken wollen, dann brauchen wir dafür vor allem eines: Zeit. Fehlt uns diese hingegen, so neigen wir eher dazu, instinkthaft zu reagieren. „Schnelles Denken – langsames Denken", auf diesen einfachen Unterschied bringt Daniel Kahneman, Preisträger des sog. Nobelpreises der Wirtschaftswissenschaften, diese Einsicht.[8]

In einer sich immer weiter beschleunigenden Welt, so lässt sich bereits aus dieser kurzen Skizze folgern, hat es unsere Kritikfähigkeit, sofern sie sich aus einem bewussten Innehalten und Nachdenken speist, von vornherein schwer. Denn diese wichtige Quelle des Widerstandes permanenten Veränderungsdrucks lässt sich gar nicht mehr erschließen, sobald wir in das Hamsterrad eingestiegen und uns dem Zeitdruck beugen! Doch damit nicht genug. Denn nicht nur das Denken verändert sich unter diesem Druck, auch unser gesamtes somatisch-psychisches System wird in Mitleidenschaft gezogen. Auch wenn Vergleiche dieser Art gewiss nicht ganz unproblematisch sind, so stellen Sie sich einmal kurz vor, sie wandelten auf einer dunklen Straße entlang und entdeckten vor sich plötzlich einen langen, sehr schlanken Gegenstand. Gewohnte, unbewusste Schemata in ihrem Kopf lassen Sie binnen Bruchteilen von Sekunden darin eine Schlange erkennen, und dies wiederum schaltet ihren Körper unverzüglich in den Fluchtmodus. Das Nervensystem des Sympathikus wird über Hormone aktiviert, der Herzschlag steigt, die Muskeln werden in Alarmzustand versetzt, Pupillen und Bronchien weiten sich, während der Magen, Darm, Bauchspeicheldrüse und die Galle ihre Aktivitäten herunterfahren. Kurz: Ihr

7 Vgl. etwa Kahneman (2012).
8 Ebd.

ganzer Körper ist zur Flucht und zwar ausschließlich zur Flucht bereit! Er vermag nun Höchstleistungen zu bringen, um Sie aus der Gefahrenzone zu bringen. Was er Ihnen aber nicht mehr ermöglicht, ist, kurz innezuhalten und sich nochmals über den langen, sehr schlanken Gegenstand zu beugen – und ihn vielleicht als das zu entlarven, was er auch sein könnte: ein harmloses Seil.

Dieses Beispiel zeigt: Ob real oder nicht, Reaktionen unter Stress hinterlassen Spuren im Körper ebenso, wie sie die Realität verändern. Meist können wir im Nachhinein nicht mehr feststellen, ob sie überhaupt berechtigt waren. Dies mag nun nicht besonders tragisch sein, sofern uns der Stress nur ab und zu ereilt. Denn dann vermag der Parasympathikus immer wieder die Oberhand zu gewinnen, der treffend auch als Ruhenerv bezeichnet wird: Der Herzschlag sinkt, die Muskeln entspannen sich, und der Körper ist bereit zur Regeneration ebenso wie zur Verdauung und damit zur Gewinnung neuer Energie. Und in diesem Zustand lässt sich dann auch wieder intensiv nachdenken. Wenn aber in einer auf ökonomisches Wachstum getrimmten Gesellschaft Phasen der Ruhe gar keinen eigenen Wert mehr besitzen, dann nötigt uns der Druck ständiger Veränderung permanent in die Stressreaktion des Sympathikus. Doch auf das Dauerfeuer dieses Nervensystems ist weder unser Bewusstsein noch unser Körper eingestellt, wir drohen krank zu werden. Das beständige Drehen des Hamsterrades raubt uns also den notwendigen Ressourcen, die wir eigentlich bräuchten, um uns daraus zu befreien!

Diese wenigen und gewiss sehr einfach gehaltenen Skizzen vermögen meines Erachtens bereits darauf hinzuweisen, dass es sehr wahrscheinlich unsinnig ist, an den Einzelnen zu appellieren, doch bitte schön nicht so gestresst zu sein, und einen von permanenter Hast geprägten Alltag möglichst ruhig zu bewältigen. Appelle solcher Art sind wohl eher dazu geeignet, den Druck der Veränderung noch weiter anwachsen zu lassen. Droht doch das Gebot vermeintlicher Gelassenheit nur als weiterer Punkt auf der sowieso schon unendlichen To-Do-Liste zu erscheinen und damit das Hamsterrad auf paradoxe Weise noch weiter zu beschleunigen, statt es zum Stillstand zu bringen. Was es statt diesem Appell an individuelle Anstrengung bräuchte, wären Maßnahmen systemischer Art auf gesellschaftlicher oder doch zumindest organisatorischer Ebene.

Wenn selbst der organisatorische Wandel nur noch auf den Wandel setzt

Man könnte meinen, dass das Change-Management, wie es mittlerweile auch und gerade Bestandteil des organisatorischen Alltags an Schulen geworden ist, ein geeigneter Kandidat für das Ergreifen solcher Maßnahmen wäre. Doch halte ich es gerade im Gegenteil für einen wesentlichen Faktor, der das Zeitverständnis in Organisationen immer weiter an das der beschleunigten Zeit des ökonomischen Wachstumsparadigmas anzupassen sucht und damit eher einen gewichtigen Teil des Problems, denn eine Lösung darstellt. Diese Einschätzung möchte ich im Folgenden ein wenig ausführlicher skizzieren und begründen.

Andernorts habe ich bereits ausführlich über die Geschichte und Systematik ebenso wie über das Menschenbild des Change-Managements geschrieben.[9] Hier möchte ich davon nur kurz einige Ergebnisse präsentieren und darin die Frage nach der Systematik permanenter Überlastung in einem dem ökonomischem Wachstumsdiktat unterworfenen schulischen Alltag einbetten.

Ein für das Change-Management wichtiges Modell menschlichen Zusammenlebens ist das Kulturebenen-Modell, das ursprünglich von Kurt Lewin stammt und insbesondere von Edgar Schein populär gemacht wurde.[10] Insbesondere in seiner allgemein verständlichen Variante legt es nahe, sich die Kultur einer Organisation mit Hilfe der Metapher eines Eisbergs vorzustellen: Nur ein geringer Teil dessen, was diese Kultur ausmacht, soll für die Menschen innerhalb der Organisation ebenso wie für außenstehende Beobachter klar erkennbar sein (manifestiertes Verhalten, Artefakte, Erzählungen als die „Spitze des Eisbergs"). Darunter, gleichsam unterhalb des Radars bewusst-geteilter Aufmerksamkeit („knapp unterhalb der Wasseroberfläche") soll sich sodann eine Ebene eher implizit geteilter Wertvorstellungen, Normen und Prozesswissen befinden, die Handlungen normalerweise anleiten und untereinander koordinieren, ohne dabei stets klar ausgedrückt werden zu müssen. Auch wenn für einen Außenstehenden oft nicht unmittelbar erkennbar, wissen Menschen innerhalb einer Organisation oft, „wie der Hase läuft", und sie könnten sich darüber auch relativ schnell verständigen, sollte dies etwa aufgrund von Konflikten oder anderen Koordinationsschwierigkeiten notwendig sein.

Weiterhin geht das Kulturebenen-Modell davon aus, dass sich unterhalb dieser Ebene noch eine weitere Ebene verbirgt, die zwar die gesamte Organisation trägt („den Eisberg im Wasser schwimmen lässt"), als solche aber in den Tiefen des Unbewussten („weit unten im Ozean") verborgen ist. Es sollen dies grundlegende Annahmen sein, die als Schemata unserer Wahrnehmung unsere Grundverständnisse von uns selbst, der Welt und anderen Menschen und insbesondere auch von Zeit und Raum prägen, und mit deren Hilfe wir uns in unserem Alltag orientieren, ohne sie je selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Hier geht es also um unsere tiefsten Selbstverständnisse und Überzeugungen, die uns nicht nur als Individuen, sondern auch als Gemeinschaften prägen.

Um eine lange und gewiss auch verwickelte Geschichte hier kurz zu machen, maßt sich das Change-Management an, Organisationen eben gerade nicht nur auf der Ebene sichtbarer Verhaltensweisen umzugestalten. Auch geht es nicht darum, Prozesse interner Verständigung über zuvor lediglich implizit verbleibenden Wertvorstellungen anzuregen, so dass die Mitglieder einer Organisation neue Formen der Kooperation für sich entdecken können. Nein, das grundsätzlichere Ziel des Change-Managements ist es, die tiefste Ebene kultureller Selbstverständnisse umzuformen.[11] Der unbewusste Sockel allen Denkens und Handelns selbst soll zur Veränderung gebracht werden, oder in der Sprache des Change-Managements: Nicht nur sollen erstarrte Routinen, sondern auch festgefrorene Grundüberzeugungen zunächst „aufgetaut", dann „bewegt" (also gleichsam

9 Vgl. Graupe (2018).
10 Vgl. Lewin (1947) und Schein (1985).
11 Vgl. etwa Schein (2008).

„umgeschmolzen“) und dann wieder zu neuer Form „erstarrt“ werden.[12] Dabei sollen die Ziele dieses Prozesses außerhalb der betroffenen Gemeinschaft handelnder Menschen liegen. Schlimmer noch: die Mitglieder der Organisation (ausgenommen vielleicht noch die Führungsebene, die die Change-Manager erst ins Haus holt) sollen die Intentionen hinter dem Veränderungsprozess nicht nur nicht durchschauen können, weil es sich ja gerade um die Umgestaltung für sie unbewusster Prozesse handeln soll. Auch sollen die Maßstäbe ihrer Bewertung in diesem Prozess nicht zählen dürfen. Zielt das Change-Management doch unmittelbar darauf ab, diese Maßstäbe selbst zu wandeln.

Im Kontext dieses Beitrags scheint mir nun besonders wichtig zu sein, dass die menschlichen Grundannahmen von Zeit im Change-Management klassischerweise zu den tiefsten und damit auch am hartnäckigsten „erstarrten“ und gleichsam in der tiefsten Tiefe unseres Unbewussten verankerten Wahrnehmungsmustern zählen. Folglich bedeutet ein „Auftauen“ dieser Vorstellungen einen der fundamentalsten und radikalsten Veränderungsprozesse, der im Rahmen des Change-Management überhaupt erreicht werden kann. Wahrscheinlich klingt der Begriff des „Auftauens“ (unfreezing) dabei zunächst recht harmlos. Doch sie ist es nicht. Allein schon der metaphorische Hintergrund vermag anzudeuten, was hier tatsächlich gemeint ist: In Wasser, das zu Eis erstarrt ist, haben die Moleküle zueinander feste räumliche Verhältnisse, so dass sie gemeinsam eine geordnete Struktur ergeben. Fügt man nun von außen (!) Energie hinzu, so lösen sich diese Beziehungen auf, und es entsteht Unordnung. Auf eine Organisation, wie auch jede Schule sie darstellt, übertragen, bedeutet dies, dass zunächst etablierte Strukturen, die Menschen durch ihre Beziehungen untereinander aufgebaut haben und in denen sie gemeinsam zu arbeiten und sich zu verständigen gewöhnt sind, systematisch (ebenfalls von außen!) gestört werden. Man will sozusagen extern „Energie“ in das System einzubringen, damit – ebenfalls von außen intendiert – Chaos entsteht. Schließlich sollen ja mit den tiefsitzenden Gewohnheiten menschlichen Miteinanders gründlich aufgeräumt werden – und zwar auf einer den Mitgliedern der Organisation unbewussten, allenfalls emotional spürbaren Ebene.

Störungen gewohnter zeitlicher Abläufe und Routinen spielen deswegen im Prozess des Change-Managements eine zentrale Rolle. Stellen Sie sich etwa eine Schule vor, in der Lehrer implizit zu wissen meinen, wieviel lebendige Zeit ein guter Unterricht und eine gute vorbereitete Schulstunde benötigen, und wie ein harmonischer Rhythmus eines Schuljahres oder auch nur Halbjahres auszusehen hat. Bricht das Change-Management nun in eine solche Schule ein, so wird es gerade nicht darum gehen, mit diesen Lehrern in einen Diskurs darüber zu treten, ob diese Zeitvorstellungen nun tatsächlich sinnvoll sind oder doch vielleicht verbesserungswürdig sein könnten. Ziel ist stattdessen, diese Vorstellungen zunächst überhaupt und grundsätzlich zu stören, ohne dass darüber zuvor je sinnhaft ein Diskurs geführt würde. Schließlich geht das Kulturebenen-Modell davon aus, dass jegliche Form tiefsitzender Grundannahmen bei den Betroffenen sowieso nicht ins Bewusstsein dringen und deshalb nur durch aktive Störung von Handlungsweisen, die auf diesen Annahmen beruhen, sowie durch emotionale Destabilisierung aufgeweicht werden können.

12 Ebd. Vgl. auch Graupe (2018).

Wenn in einer Organisation ‚alles seine Zeit hat', dann muss das natürlich nicht immer gut sein, sondern kann etwa auch Ausdruck eines Schlendrians sein, den nicht zuletzt viele Menschen auch innerhalb der Organisation abgestellt wissen wollen. Wesentlich aber ist, dass es dem Change-Management meist nicht um das bewusste Abstellen eines solchen Schlendrians oder anderer Missstände geht. Denn in der Phase des „Auftauens" geht es eben darum, die Grundstrukturen menschlichen Zusammenlebens *insgesamt* zu erschüttern. Es soll die Organisation gleichsam in ein weißes Stück Papier verwandelt werden, um auf ihm in den weiteren Phasen des Change-Management-Prozesses sodann neue kollektive Gewohnheiten einschreiben zu können. Und hierbei spielt die prinzipielle Abwertung alter Gewohnheiten – ganz gleich ob nun gut oder schlecht – und dabei auch und gerade die Störung eingeübter zeitlicher Strukturen eine zentrale Rolle. Praktisch lässt sich dies etwa daran erkennen, wenn im Rahmen von Change-Management-Prozessen neue Ziele so anspruchsvoll gesetzt werden, „dass sie mit dem bisherigen Verhalten nicht mehr erreicht werden können", wenn neue Möglichkeiten in den Raum gestellt und zugleich auf die Unfähigkeit verwiesen wird, „diese mit den bisherigen Mitteln zu realisieren"[13], kurz: wenn Druck auf den Einzelnen und die Gemeinschaft dergestalt ausgeübt wird, dass auf der Grundlage bisheriger selbstverständlicher zeitlicher Abläufe nicht mehr das geschafft werden kann, was eigentlich momentan geschafft gehört.

Im Change-Management kann also mit dem „Auftauen" schlicht allein das Ziel verfolgt werden, eine Akzeptanz für den Wandel um des Wandels willen zu schaffen. Nun ließe sich an dieser Stelle gewiss einwenden, dass das Auftauen ja nur eine von drei Phasen des Change-Managements sei. Könnten also nicht durch die Phasen des Bewegens und vor allem des Festfrierens wenigstens wieder neue zeitliche Strukturen geschaffen werden, in denen sich Menschen erneut orientieren und stabilisieren können? Obwohl hier gewiss die ethische Frage naheliegt, wer einen solchen tiefgreifenden Kulturwandel eigentlich wünschen können sollte, möchte ich mich hier einer anderen Frage zuwenden: Ist es tatsächlich so, dass im Rahmen des Change-Managements gerade an Schulen tatsächlich wieder ein neues stabiles Zeitverständnis etabliert wird? Der Unternehmensberater Winfried Berner jedenfalls äußert bereits im wirtschaftlichen Umfeld grundlegende Zweifel. So schreibt er: „Der offensichtlichste Einwand gegen dieses Drei-Phasen-Modell ist, dass es die dritte Phase gar nicht gibt: In über 30 Jahren Change Management mit Hunderten von Veränderungsprojekten habe ich noch nie ein ‚Refreezing' erlebt. Kein einziges Mal hat mich ein Vorstand oder Geschäftsführer darum gebeten, seine Organisation nach erfolgter Veränderung wieder ‚einzufrieren', sie also wieder in einen starren, statischen Zustand zu versetzen – im Gegenteil: Die meisten waren eher auf der Suche nach Ideen, wie man die gewonnene Beweglichkeit und Veränderungsbereitschaft erhalten und ausbauen könnte, um von den ständig aufeinander folgenden Veränderungen besser gewachsen zu sein."[14]

Auch wenn ich nicht beurteilen kann, wie die Dinge tatsächlich an den Schulen stehen, so wird hier aus meiner Sicht eine große Gefahr offensichtlich: Auch wenn die Begründer des Change-Managements einst die Absicht verfolgt haben mögen, Veränderungsprozesse lediglich als Übergänge von einem stabilen (ungewünschten) Zustand zu

13 Die Zitate sind aus einem Foliensatz von Markus Mendelin entnommen: https://www.schuletg.ch/library/WS19_Markus_Mendelin_Praesentationsfolien.pdf (08.08.2019).

14 Berner (2016).

einem anderen, erneut stabilen (gewünschten) Zustand zu etablieren, so scheint es dem Change-Management heute womöglich nur noch darum zu gehen, Organisationen und ihre Individuen „aufzutauen“ und sie dauerhaft in einem hochgradig labilen Zustand der permanenten Überlastung zu halten, in dem Vergangenes niemals zählt und zugleich niemals eine klare Vorstellung eines zukünftig Sollenden erwächst. Damit aber spiegelt das Change-Management exakt das ökonomistische Verständnis von Veränderung, wie ich es eingangs erläutert habe, wider. Es lassen sich von ihm, so meine ich, deswegen systematisch keine Lösungen der drängenden Problematik der Überlastung erwarten. Vielmehr steht zur Frage, ob es diese Problematik nicht sogar noch gravierend verschärft.

Ausblick

Die Zeitkrise von heute ist nicht nur eine der Beschleunigung. Sicher, unser Leben scheint sich immer schneller zu drehen. Doch der Begriff der Beschleunigung impliziert, es könne sich dabei um einen Bewegungszustand eines gegebenen Körpers handeln, dessen Tempo der Fortbewegung sich lediglich steigert. Doch in einer vom ökonomischen Wachstumsgedanken ergriffenen Gesellschaft wird nicht einfach nur das Tempo des Lebens gesteigert: Nicht sind wir einfach nur aufgerufen, die gleichen Dinge auf immer schnellere Weise zu tun, sondern die Prozesse, die unser Leben ausmachen, immer wieder über den Haufen zu werfen und damit jedes Gefühl für eine tatsächlich gelebte Zeit zu verlieren. Der Philosoph Byung-Chul Han schreibt: „Das Gefühl, das Leben beschleunige sich, ist in Wirklichkeit eine Empfindung der Zeit, die richtungslos schwirrt.“[15] Und weiterhin sagt er:

„Die Dyschronie ist nicht das Resultat forcierter Beschleunigung. Verantwortlich für die Dyschronie ist vor allem die Atomisierung der Zeit. Auf diese geht auch das Gefühl zurück, die Zeit vergehe viel rascher als früher. Aufgrund der temporalen Zerstreuung ist keine Erfahrung der Dauer möglich. Nichts verhält die Zeit. Das Leben wird nicht mehr eingebettet in die Ordnungsgebilde oder Koordinaten, die Dauer stiften. Flüchtig und ephemer sind auch Dinge, mit denen man sich identifiziert. So wird man selbst radikal vergänglich.“[16]

Was aber tun? Wie mit der „schwirrenden Zeit“ der Gegenwart umgehen, für die die Überlastung ein, wenn nicht sogar das bestimmende Charakteristikum ist? Vielleicht fällt es zunächst leichter zu sagen, in welche Richtung wir wohl eher keine Antworten auf diese Fragen finden können. Wichtig finde ich in diesem Zusammenhang die Überlegung, dass wir der Überlastung nicht wirklich durch individuelle Kompensationsstrategien Einhalt gebieten können. Denn der Anspruch, alles hier und jetzt ganz allein lösen zu müssen, basiert ja bereits auf der Vorannahme eines vom Zeitstrom abgetrennten Ichs: „Die Atomisierung des Lebens geht mit einer atomistischen Identität einher. Man hat nur sich selbst, das kleine Ich. Man nimmt gleichsam radikal ab an Raum an Zeit, ja an Welt, an Mitsein.“[17] Auch scheint es mir nicht länger angebracht zu sein, Veränderung in der

15 Han (2009), S. 7.
16 Ebd.
17 Ebd.

Gegenwart mit bloßem Verweis auf eine vermeintlich bessere Zukunft zu rechtfertigen. Jeder, der sich im Hamsterrad gegenwärtiger Überlastung bewegt, weiß, dass selbst die großen Versprechen nach mehr Ruhe und Erholung in der Zukunft regelmäßig nur zu neuen Ansprüchen und damit neuer Überlastung in der Gegenwart zu führen drohen.

Nein, weder die bereits atomisierte Gegenwart noch eine rosig ausgemalte Zukunft können das Hamsterrad zum Stillstand bringen. Was wir wieder brauchen, sind nicht nur alternative Vorstellungen, sondern substantielle andere Erfahrungen von gefüllter Zeit, von einer qualitativen Zeit also, in der unsere Fähigkeiten mit den Anforderungen prinzipiell harmonieren können, weil sie beide aus der gleichen Sache, aus dem gleichen Prozess hervorgehen. Wenn wir auch heutzutage immer weniger diese Erfahrungen machen mögen – auch und gerade in den Schulen –, so zeigt doch die allerorts übliche, zumeist negative Rede vom Stress, dass wir zumindest noch eine Ahnung des ungeheuren Verlusts haben, der damit einhergeht. Wenigstens diese Ahnung sollten wir dringend wieder stark und für konkrete Handlungen fruchtbar machen lernen. Vielleicht wäre eine Überlastungsanzeige vieler, vieler Lehrer der erste Schritt? Nicht, um erneut etwas zusätzlich zu tun, sondern um endlich mal wieder etwas zu tun, das von den tausend anderen Dingen zu befreien verspricht. Und um die Verantwortung klar dort zu markieren, wo sie hingehört: auf eine systemische Ebene.

Literatur

Becker, Gary S. (1964): Human Capital. Chicago.

Berner, Winfried (2016): Phasenmodelle: Verlauf und Stimmungskurve(n) von Change-Projekten. https://www.umsetzungsberatung.de/change-management/phasenmodelle-change.php (15.08.2019).

Bockelmann, Eske (2012): Im Takt des Geldes. Springe.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Frankfurt a. M.

Brodbeck, Karl-Heinz (1999): Die Nivellierung der Zeit. In: Manemann, Jürgen (Hrsg.): Befristete Zeit. Jahrbuch für Politische Theologie. Bd. 3. Berlin u.a., S. 135-150.

Graupe, Silja (2012): Human Kapital. Wie der ökonomische Imperialismus das Denken über Bildung bestimmt. In: Kraus, Josef (Hrsg.): Wozu Bildungsökonomie? Berlin, S. 35-50.

Graupe, Silja (2018): Der manipulierbare Geist. In: Krautz, Jochen/Burchard, Matthias: Time for Change? München, S. 155-178.

Han, Byung-Chul (2007): Duft der Zeit. Bielefeld.

Kahneman, Daniel (2012): Schnelles Denken, Langsames Denken. München.

Lewin, Kurt (1974): Frontiers in Group Dynamics. Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. In: Human Relations. Bd. 1. H. 1. S. 5-41.

OECD (1966): Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Wien.

Schein, Edgar H. (1985): Organizational Culture and Leadership. San Francisco.

Schein, Edgar H. (2008): From Brainwashing to Organizational Therapy. In: Cummings, Thomas (Hrsg.): Handbook of Organization Development. California, S. 39-52.

Schultz, Theodore W. (1976): Economic Research. Retrospect and Prospect. Volume 6: Human Resources. National Bureau of Economic Research. New York/London.

Claudia Schadt-Krämer

Trotz alledem Schüler bilden

Trotz alledem Schüler[1] bilden, darüber möchte ich Ihnen etwas berichten. Was mit diesem „Trotz alledem“ gemeint ist, dazu hat sicherlich jeder seine eigenen Erfahrungen gemacht. Das eine oder andere wird sich mit meiner Sichtweise wahrscheinlich decken.

Bei mir an der Gesamtschule Emschertal im Duisburger Norden, da bedeutet das „Trotz alledem“, dass wir, als ursprünglich vierzügige Gesamtschule nun schon seit langem fünfzügig, in einem Jahrgang sogar sechszügig sind; dass wir dafür keine Räume und nicht genügend Lehrpersonal haben; dass wir als Schule des gemeinsamen Lernens ohne Förderlehrer arbeiten; dass immer mehr Seiteneinsteiger in den Regelunterricht integriert werden müssen und nur schlecht mithalten können, weil sie im Sprachbad zu ertrinken drohen; und dass die Jahrgänge 9 und 10 zwar vierzügig sind, aber in viel zu großen Lerngruppen beschult werden. In Jahrgang 9 unterrichten wir in jeder Klasse 31 Schüler. All das und vieles mehr davon raubt einem nicht selten den Atem und vor lauter erzieherischer Arbeit kommen wir manchmal nur noch mit Mühe zu dem, was Schule eigentlich ausmacht.

„Trotz alledem“: Dabei geht es auch um die Kernlehrpläne, die Kompetenzorientierung, den Lernstand in Jahrgang 8, die Zentralen Prüfungen in Jahrgang 10, die Vergleichsklausuren in Jahrgang 11, das Zentralabitur in Jahrgang 13. Auch scheint mir mittlerweile ein Lehrerausbildungssystem zu herrschen, in dem es mehr und mehr um Jasager und windschnittige Abziehbilder geht, denen aufgetragen wird, die Kernlehrpläne auszudrucken und einer neuen Bibel gleich als wichtigstes Bezugsdokument immer bei sich zu tragen.

„Trotz alledem“, das ist aber auch der neue Digitalisierungshype, von dem einige Schulleiter ebenfalls tief ergriffen sind, denn sie meinen, wenn Kinder nur eine 3D-Brille trügen, dann würde im Fach Deutsch die Personencharakterisierung besser gelingen[2]. Diese Äußerung spricht für sich selbst; man muss sie nicht weiter kommentieren. Der Digitalisierungswahn deckt sich in weiten Teilen auch mit der Handysucht der Schüler. Das Smartphone bezeichnen sie manchmal sogar als ihr „Baby“.

1 Wenn ich im Folgenden das generische Maskulinum verwende, dann sind natürlich immer weibliche und männliche Personen angesprochen.

2 Vgl. Fuhrmann (2019).

Aber: Es gibt eben noch viel mehr als das. Im Übrigen gab es das „trotz alledem“ schon immer.

Nach der `48er Revolution nämlich, die für deutsche Verhältnisse wahrscheinlich einzigartig war, traten am 3. Oktober 1854 die Stiehlschen Regulative für den Unterricht an der evangelischen einklassigen Volksschule in Kraft. Der Unterricht sollte in erster Linie dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat dienen. Stiehl wandte sich vor allem äußerst kritisch gegen den Gedanken der allgemeinen Menschenbildung. Die Schule habe es „nicht mit Menschen überhaupt“ zu tun, sondern diese seien „1. evangelische Christen, 2. Unterthanen Sr. Majestät von Preußen“ und 3. bräuchten sie als künftige Bürger, Bauern und Soldaten die Unterlagen der allgemeinen Bildung und die Fertigkeiten, „welche sie befähigen, sich ihr bürgerliches Fortkommen zu sichern und ihrem Stande Ehre zu machen.“[3] Es sollte ausschließlich um die „von Gott geordneten concreten Bedingungen“, bzw. die ‚Tatsachen und Realitäten“[4] gehen. Streichen wir einmal den religiösen Überbau weg, der im heutigen Posthumanismus einer ökonomischen Doktrin gewichen ist, so drängen sich die Parallelen geradezu auf. Wir müssen Gott nur durch Ökonomie ersetzen und Tatsachen und Realitäten durch Kompetenzen. Dann passt es wieder. Eben gegen derartige Entwicklungen verfasste Ferdinand Freiligrath sein Gedicht, das den Titel „Trotz alledem“ trägt. Er schrieb es während des Vormärz und es endet mit den Worten: „Ihr hemmt uns, doch ihr zwingt uns nicht. Unser die Welt trotz alledem.“[5]

Die „Trotz alledem“- Aufzählungen gehen einem leicht von der Hand. Über den zweiten Teil meines Vortrages habe ich viel intensiver nachdenken müssen. Das ist ein weites Feld. Mittlerweile sind es dreißig Jahre, in denen ich versuche, Schüler zu bilden. Als ich darüber nachdachte, was und wie ich es ihnen erläutere, stieß ich auf das neue Buch von Ferdinand von Schirach, „Kaffee und Zigaretten“. Er meint, dass wir die Bücher suchen, die für uns geschrieben sind.[6] Das glaube ich ihm aufs Wort. In einer seiner kurzen Erzählungen zitiert er eine Passage aus einem Film der Coen-Brüder. Der Anwalt, der in dieser Filmszene spricht, bezieht sich auf das Unschärfeprinzip von Heisenberg. Er sagt: „Aber manchmal, da verändert die Betrachtung den Gegenstand. Man kann nie objektiv wissen, was passiert ist oder was passiert wäre, wenn man nicht mit seiner eigenen Nase drin rumgeschnüffelt hätte. Deshalb kann es nie Gewissheit geben. Indem man etwas betrachtet, verändert man es.“[7] Also, je genauer ich über das Thema „Schüler bilden“ nachdenke, desto weniger meine ich zu wissen. Und das liegt nicht daran, dass ich keine Ah-

3 Schadt-Krämer (1990), S. 189.
4 Ebd., S. 200.
5 Erstaunlicherweise findet man dieses Gedicht weder im Conrady, dem großen deutschen Gedichtbuch, noch in manch anderer Gedichtsammlung. Freiligrath übersetzte das Lied des schottischen Dichters Robert Burns. Auch in Schottland allerdings wurde das Lied aus dem Jahre 1795 mit dem Titel „Is there for honest poverty“ aufgrund der politischen Brisanz erst nach Burns` Tod im Jahre 1805 veröffentlicht.
6 Vgl. von Schirach (2019), S. 122.
7 Ebd., S. 121.

nung von Physik habe. Da sind mir übrigens jetzt schon einige meiner Oberstufenschüler in Informatik und Physik haushoch überlegen. Man kann nicht in allem ein Meister sein.

Aber wie gesagt, je länger ich über Bildung nachdenke, desto unwissender fühle ich mich. Von Hause aus bin ich ohnehin eines dieser Arbeiterkinder, die durch die erste, von Georg Picht ausgerufene, Bildungskatastrophe in den Genuss des Gymnasiums kamen. Damit begann nach Liessmann die institutionalisierte Halbbildung[8]. Nun gut, das ist lange her, ich habe aufgeholt. Aber wenn ich nun gleich darüber spreche, wie und ob man Schüler bilden kann, dann schaffe ich das nur im Rahmen meiner Fächer Deutsch, Pädagogik, praktische Philosophie, Darstellen und Gestalten. Letzteres mag nicht jedem ein Begriff sein, denn es ist ein typisches Gesamtschulunterrichtsfach.

Auch wenn ich also über viele andere Fächer nichts sagen kann und „wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen“[9], so bin ich doch insgesamt anthropologisch positiv gestimmt. Ich habe die feste Überzeugung, dass man den Menschen etwas zutrauen muss, sie haben sogar ein Anrecht darauf. Gehen nämlich Lehrer davon aus, dass sie intelligente Schüler unterrichten, dann ist das wie eine *self fulfilling prophecy*[10]. „Der Mensch ist [eben] der Faktor, der nie aufgeht“; so sieht es Dürrenmatt und er ist einer meiner Lieblingsdichter. Schaut man nämlich genau hin, dann findet man an allen Orten das Paradoxon. Gerade deshalb bin ich auch überzeugt davon, dass Schulen mehr sind, als „Anstalten der Lebensnot“[11], in denen „audiovisuelle Debile verwahrt werden“[12]. Schüler können sich durchaus selbst reflektieren. So bat ich meine Schüler des Jahrgangs 13 im Zusammenhang mit einer Unterrichtsreihe zu Judith Hermanns Erzählung „Sommerhaus, später“[13], den Sound ihrer eigenen Generation zu beschreiben. Hören sie den Sound dieser derzeitigen Generation, den eine meiner Oberstufenschülerinnen folgendermaßen beschreibt: „Unsere Generation ist mit der Technik und dem Internet verbunden. [...] Wenn wir etwas recherchieren möchten oder Fragen haben, fragen wir das Internet, nicht so wie früher die Nachbarn oder Freunde. Wir haben vieles oder einiges einfacher als die vorherige Generation. [...]. Das führt auch dazu, dass wir fauler geworden sind. Wir sind gefangen im Internet. Unser Leben besteht nur aus Handy, Instagram, Snapchat, Youtube und vor allem Netflix. Wir schicken uns Bilder, anstatt gemeinsam Erinnerungen zu ermöglichen, wir telefonieren und schreiben, anstatt uns persönlich zu treffen. Es gibt eine Distanz zwischen den Menschen [...].“ Auf den ersten Blick bekommt man zwar den Eindruck, das Digitale halte die Jugendlichen vom Eigentlichen, vom Schönen ab. Zugleich aber zeigt dieser Text, dass ein Nachdenken über sich selbst möglich ist; so „audiovisuell debil“ sind sie nicht; das täuscht gewaltig.

Für die Auswahl der „Schnipsel“[14] aus meinen vielen Unterrichtsjahren seit 2000 – also nach PISA – musste ich natürlich eine Messlatte anlegen. Nennen wir sie das Ideal.

8 Vgl. Liessmann (2010), S. 69 ff.
9 Wittgenstein, http://tractatus-online.appspot.com/Tractatus/jonathan/D.html (20.07.19).
10 Vgl. Wisniewski/Vogel (2014), S. 157.
11 Liessmann (2010), S. 62.
12 Liessmann (2017), S. 55.
13 Vgl. Hermann (2000).
14 Ich habe mir diesen schönen Begriff von Kurt Tucholsky ausgeliehen; ich bin mir sicher, er hätte der derzeitigen Bildungspolitik einen eigenen Satireband gewidmet.

Ideale sind nicht erreichbar, das sage ich gleich, sonst hießen sie auch anders. Ich habe mir also, etwas abgewandelt, die Gretchenfrage gestellt: ‚Nun sag, wie hast du`s mit der Bildung?'

Seit ich im ersten Semester meines Lehramtsstudiums an Johann Friedrich Herbart geriet, haben seine pädagogischen Überlegungen zum erziehenden Unterricht und dem Aufbau eines Gedankenkreises mich nicht mehr losgelassen.[15] Zu meinen historischen Ziehvätern gehört auch Adolf Diesterweg, der kluge Dinge über den wechselseitigen Unterricht notierte, und natürlich zählt dazu – ohne ihn geht es nicht – Wilhelm von Humboldt. Die kategoriale Bildungstheorie von Wolfgang Klafki begleitete mich ebenfalls während meines Studiums und während des Referendariats. Mittlerweile ist Klafki erstaunlicherweise sogar wieder in die Obligatorik des Pädagogikunterrichts aufgenommen worden. Man mag es kaum glauben, aber Klafki darf das Inhaltsfeld 4 abdecken.[16] Hierhin geht es um die Identität. Es könnte also durchaus sein, dass der Abiturjahrgang 2020 über „Bildung als Ausbildung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit bei Klafki"[17] nachdenken darf. Und ich will in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt lassen, dass das Schulministerium damit, vielleicht ohne es zu bemerken – oder sprechen wir lieber von der obersten Schulaufsichtsbehörde – die eigene Kompetenzorientierung aushöhlt.[18] Da wundert es dann sehr, wenn ein gewisser Dr. Carsten Püttmann einen Vortrag über Klafkis Bildungstheorie, der auf der Tagung des Verbandes der Pädagogiklehrer im Jahre 2018 gehalten wird, mit folgenden Worten einleitet: „Viele Lehrergenerationen mussten da durch und jetzt auch noch viele Schülerinnen und Schüler."[19] Soviel Missachtung auf so engem Raum; das muss ihm erst einmal einer nachmachen.

15 Vgl. Herbart (o.J.).

16 Im Kernlehrplan für das Fach Erziehungswissenschaft (2014), S. 9, lesen wir das Folgende: „Die kompetenzorientierten Kernlehrpläne beschreiben die erwarteten Lernergebnisse in Form von fachbezogenen Kompetenzen, die fachdidaktisch begründet Kompetenzbereichen sowie Inhaltsfeldern zugeordnet sind." Auf S. 16 wird dies näher ausgeführt: „Kompetenzen sind nicht nur an die Kompetenzbereiche, sondern immer auch an fachliche Inhalte gebunden." Dementsprechend wird das Inhaltsfeld 4 folgendermaßen bestimmt: Inhaltsfeld – Identität. Es geht in diesem Inhaltsfeld um die Entstehung und pädagogische Förderung von Identität. Dabei wird die Identitätsentwicklung im Spannungsfeld von eigenen Interessen und Bedürfnissen sowie gesellschaftlichen Einflussgrößen betrachtet. Dies erfordert, pädagogisch relevante Erkenntnisse zur Entwicklungspsychologie und zu Sozialisationstheorien zu berücksichtigen. Möglichkeiten und Grenzen der persönlichen Lebensgestaltung werden aufgezeigt. In diesem Kontext werden zentrale Ansprüche an Erziehung und Bildung wie Mündigkeit, Emanzipation und generationen- übergreifende soziale Verantwortung pädagogisch interpretiert und die Auswirkungen von verschiedenen, durch wissenschaftliche Ansätze geprägten Menschenbildern auf pädagogisches Denken und Handeln aufgezeigt." (S. 17 ff.).

17 Vgl. die Vorgaben zum „Zentralabitur 2020 – Erziehungswissenschaft" des Ministerium für Schule und Bildung NRW:„ a) Aufgabenarten: Die Aufgaben orientieren sich an den Aufgabenarten in Kapitel 4 des Kernlehrplans."

18 Bei Durchsicht meiner Unterlagen finde ich übrigens die Aufgabenstellungen Deutsch des ersten Zentralabiturs im Jahre 2007. Auch hier scheint noch einer die „Unterwanderstiefel" getragen zu haben. Eine Aufgabenstellung bezog sich auf einen Text von Ulrich Greiner, in dem der Humboldtsche Bildungsbegriff eingefordert und die PISA-Studie heftig im Hinblick auf ihr Effizienzdenken kritisiert wurde. Wäre ich Schüler, würde ich sagen, krass, oder?

19 Püttman (2018).

Die genannten pädagogischen Denker sind deshalb so wichtig, weil es hier immer um die einheimischen Begriffe der Pädagogik geht, die aber mehr und mehr verloren gehen. Ist man nämlich in der Geschichte des eigenen Berufsstandes nicht heimisch, dann lässt man sich leicht täuschen. Und das Argument, das sei nicht modern und sei doch alt, das lasse ich nicht gelten; denn niemand würde ein Aspirin bei Kopfweh ablehnen mit der Begründung, das sei aus dem 19. Jahrhundert.[20] Erst der historische Blick gibt uns die Möglichkeit, zu prüfen, ob ein Wert nützlich oder, „verglichen mit der Erfahrung anderer Werte und Gewohnheiten und Ideale, vielleicht sogar schädlich ist."[21]

Folgendes Bonmot von Diesterweg sollten sich deshalb alle Lehrer wieder auf ihre Fahnen schreiben. Das aber können sie nur, wenn sie wirklich die Genese ihres Berufes kennen und Sachwalter der einheimischen Begriffe sind. Man könnte es auch in Anlehnung an Assman das (kulturelle) pädagogische Gedächtnis nennen. Im Jahre 1818 also schrieb Adolf Diesterweg:

„Ich bin Pädagoge und verlange daher, daß derjenige, der mein Tun und Lassen als Lehrer und Erzieher beurteilen will, vorerst nachweise, daß er über die Grundsätze der Lehrkunst und Erziehungswissenschaft nachgedacht und jene praktisch geübt habe. Sonst bin ich stolz genug, mich um sein Urteil nicht zu kümmern und unbesorgt meinen Gang zu verfolgen."[22] Nur am Rande kann ich mir hier die Bitte nicht verkneifen, Sie mögen doch einmal nachlesen, welchen Studiengang Heinz Klippert, dessen Methodentraining Schulen über Jahre hinweg einer neuen Heilslehre gleich nachfolgten, durchlaufen hat.

Aber kommen wir zurück zum Wesentlichen. Wenn wir von Bildung sprechen, dann geht es immer um den Menschen selbst und um eine Vermittlungsarbeit zwischen den je individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und den Anforderungen, den Verbindlichkeiten des objektiven Geistes. Dabei ist Durcharbeitung und verstehende Aneignung wichtig. All das wiederum geht nicht ohne die Mühe des Denkens oder gar ohne Inhalte. Klafki nennt Bildung jenes Phänomen, an dem wir unmittelbar eines objektiven und subjektiven Momentes gewahr werden, das heißt das Erschlossensein bzw. die wechselseitige Erschließung eines Subjektes für seine Wirklichkeit und umgekehrt. Kategorial für die erschließende Wirkung können allerdings nur solche Inhalte sein, denen eine erschließende Kraft zukommt.[23] In eine ähnliche Richtung gehen die Ausführungen von Andreas Gruschka zum verstehen lehrenden Unterricht[24]. All das also ist meine Messlatte. Übrigens kann man im Schulgesetz in § 2 und § 57[25] ähnliches lesen. Da hat man doch glatt versäumt, das Schulgesetz an die Kernlehrpläne anzupassen.

20 Vgl. Vogel/Wischniewski (2014), S. 34.
21 Schirach (2014), S. 27 f.
22 Schadt-Krämer (1990), S. 202.
23 Vgl. Koller (2018).
24 Vgl. Gruschka (2011), S. 21 ff.
25 BASS (2018) § 57: „(1) Lehrerinnen und Lehrer unterrichten, erziehen, beraten, beurteilen, beaufsichtigen und betreuen Schülerinnen und Schüler in eigener Verantwortung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsziele (§ 2), der geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften, der Anordnungen der Schulaufsichtsbehörden und der Konferenzbeschlüsse; sie fördern alle Schülerinnen und Schüler umfassend."

Schauen wir nun zuerst kurz einmal, wie die Schüler selbst über Bildung denken. Ich will zwei Beispiele aus dem Unterricht nennen. Das eine betrifft einen Pädagogikkurs Jahrgang 12 vor einiger Zeit, als die Obligatorik sich noch sprachlich deutlicher auf Schule nach PISA bezogen hat. Auch das ist wieder etwas rückläufig und es gibt mir Hoffnung. Das andere Beispiel betrifft meine Busklasse (*B*etrieb *u*nd *S*chule), in der die Schüler an zwei Tagen ein Langzeitpraktikum absolvieren und an drei Tagen unterrichtet werden, um den Hauptschulabschluss nach der 9. Klasse (HA9) zu erreichen.

In Jahrgang 12 konfrontierte ich die SuS mit zwei Texten: der eine von beiden stammte von Wilhelm von Humboldt, der andere aus der Kompetenzfeder der OECD. Ich fragte, für welchen sie sich entscheiden würden, hätten sie die Wahl. Sie bevorzugten den von Humboldt mit der Begründung, dass hier mehr der Mensch im Mittelpunkt stünde. Andererseits aber forderten dieselben Schüler dann im Rahmen der intensiveren Erarbeitung bestimmter Themenschwerpunkte, als es darum ging, ihre Vorstellungen von Schule deutlich zu machen, kürzere Schulzeiten, praktische Arbeit, Vorbereitung auf das Leben, bessere Vorbereitung auf das Berufsleben.

Auch die Schüler meiner Bus-Klasse sind ähnlich unentschieden. Ich spreche mit ihnen über den Film „Der älteste Schüler der Welt." Gegen Ende des Films ruft Kimani Maruge aus: „Bildung ist Macht und ich werde lernen, bis mir die Erde aus den Ohren wächst."[26] Ich bitte meine Schüler zu notieren, was ihnen Bildung bedeutet. Einer schreibt: „Bildung bedeutet für mich, dass man nicht verarscht wird, wenn man erwachsen ist, dass man lesen und schreiben kann und eine Basis für logisches Denken besitzt." Ein anderer notiert: „Also mit der Bildung kann man vieles erreichen im Leben, weil man lernt in der Schule schreiben, lesen, und reden; das muss man können heutzutage, weil wenn man das nicht kann, würde man auch gar keine Arbeit finden, man könnte sich nichtmals unterhalten. Dann könnte man auch kein Geld verdienen und man könnte sich gar nicht ernähren."

Dem ersteren würde Liessmann vielleicht zustimmen, letzterer aber müsste enttäuscht werden.[27]

Wir hatten all das in im Rahmen der Unterrichtsreihe „Kolonialismus" thematisiert. Und ich war guter Hoffnung, dass ich die Schüler ein wenig hatte „bilden" können, denn zu Beginn wusste nur einer, dass es so etwas wie Kolonialismus jemals gegeben hatte; aussprechen konnte auch nur er das Wort. Leider wurde ich nach den Osterferien und nachdem die Schüler vor den Osterferien in einem dreiwöchigen Blockpraktikum in ihren Praktika gearbeitet hatten, schwer enttäuscht. Viel erinnerten sie zum Thema nicht, aber Kimani Maruge, der war in ihrem Gedächtnis haften geblieben. Immerhin, man muss eben bescheiden sein. Als wir dann aber über die bzw. ihre Welt sprechen und was sie daran gerne verändern möchten, zweifle ich stark daran, dass meine Bildungsbemühungen Erfolg hatten. Sie wollen nämlich die unnützen Sachen wie Mathematik vom Lehrplan streichen und außerdem die Schulzeit auf höchstens acht Jahre verkürzen. Mein

26 Chadwick (2010): Der älteste Schüler der Welt. Der Film besitzt dokumentarische Züge, denn er basiert auf der Lebensgeschichte des Kenianers Kimani Maruge, der mit 84 die Grundschule besuchte und der im Jahre 2005 vor der UN-Vollversammlung sprach.

27 Vgl. Liessmann (2017), S. 55.

Unschärfeprinzip lässt grüßen. Erst als ich sie damit konfrontiere, dass sie dann wahrscheinlich eine noch viel längere Lebensarbeitszeit vor sich hätten, rudern sie zurück.

In Jahrgang 10 gar sagt die Klasse 10A zu ihrer Lehrerin, die ihnen den Film „Auf dem Weg zur Schule" gezeigt hatte, man könne Schüler nicht zur Bildung zwingen. Meine Kollegin ist entsetzt; ich bin es nur im ersten Augenblick, denn ein wenig haben die Schüler recht: Dann nämlich, wenn man Bildung, wie Liessmann es tut, als Arbeit an sich selbst versteht und als die Bereitschaft, sich durch die Auseinandersetzung mit der Sache zu verändern[28].

Es stellt sich also die Frage: Wie kann man es trotz alledem schaffen, oder wie kann es manchmal möglich werden, dass Schüler sich bilden? Ich will versuchen, zwei meiner Unterrichtsreihen zu überprüfen, ob sie Bildung ermöglicht haben. Bei der Vorbereitung auf diesen Vortrag habe ich noch viel mehr gefunden und dokumentiert, aber das würde den Zeitrahmen sprengen. Ich wähle Lyrik in der Sek. I und Lyrik in der Sek. II. Ich entscheide mich deshalb so, weil Lyrik eben nicht immer von Schülern per se abgelehnt wird mit der Begründung der ökonomischen Nutzlosigkeit[29]. Für sie und für mich stellen Gedichte exzeptionelle Objekte dar. Dabei hindert der Kernlehrplan mich übrigens an nichts, dafür ist er viel zu hohl und redundant. Der Stoffverteilungsplan der Schule seinerseits formuliert den Schwerpunkt folgendermaßen: „Deuten literarischer Texte in ihren Kontexten – Mach(t) Gedichte". Die alten Richtlinien sind auch noch in Kraft, das kann man im Kernlehrplan lesen, dessen sogenannte Kompetenzen sprachlich eher als Handlungen formuliert sind.[30] Hier kann man ein eklatantes sprachliches „Unschärfeprinzip" feststellen.

Ich steige also in meine Lyrikreihe oder wie man so schön sagt, in mein Unterrichtsvorhaben Lyrik ein. Um die Schüler empfinden zu lassen, wie sich das anfühlt, Gedichte zu schreiben, gebe ich nur den Anstoß. Aus Conrady, dem großen deutschen Gedichtbuch, kopiere ich die Gedichtanfänge der Gedichte, die mit „Ich" beginnen, und lasse die Schüler diese Gedichtanfänge zum Anlass nehmen, selbst weiter zu schreiben. Ich mache das übrigens auch. Es ist für mich zentral, dass ich das meiste, was ich den Schülern abverlange, auch selbst durchführe – für die Schüler ein bisschen wie Lernen am Modell. Die Schüler selbst mögen es auch Texte zu schreiben, wenn man sie lässt und es ihnen zutraut. Dann nämlich entfalten sie eine ungeheure Kreativität.

Albulena wählt einen Gedichtanfang und schreibt das folgende Gedicht. Es entstehen noch 18 weitere Gedichte, die ich nicht nur alle abtippe, sondern auch an alle wieder weiterreiche. Natürlich gab ich den Schülern auch alle Originalgedichte ebenfalls an die Hand. Dem kleinen Buch gebe ich den Titel: *„Gedichte und sie können es doch – sie müssen nur an sich glauben"*. Ich freue mich über jedes einzelne, aber am meisten beglückt mich das folgende Gedicht. Albulena wählt die Überschrift: *Ich hatte einst ein schönes Vaterland*. Hören Sie selbst:

28 Vgl. ebd., S. 71 f.
29 Vgl. ebd., S. 73.
30 Im Kernlehrplan für das Fach Deutsch in der gymnasialen Oberstufe (1. Auflage 2013), der am 1.8.2014 in Kraft getreten ist, heißt es: „Die Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule gelten unverändert fort." (S. 5).

Ich hatte einst ein schönes Vaterland

Mein Land, das einst so schön war
wo Häuser standen und Kinder spielten,
Blumen blühten und Schmetterlinge flogen
ist jetzt nichts mehr als Blut und Asche.

Blut der Kinder, die unschuldig starben,
Blut der Frauen, die mit dem Tod zahlten.
Blut der Männer, die für mein Land kämpften.
Das sind Erinnerungen an mein einst so schönes Vaterland.

(Albulena)

Ich hatte den Schülern für diese Schreibsequenz viel Zeit gelassen. Was sagt Liessman? Bestimmte Bildungserfahrungen sind nicht planbar oder in Didaktik überführbar[31]. Das hier war nicht planbar. Albulena hatte den Beginn eines Gedichtes von Mascha Kaléko gewählt. Es war Zufall. Ich liebe Mascha Kaléko, und es führte mich zu meiner nächsten Unterrichtssequenz. Ich ließ die Schüler zunächst die Gedichte ihrer Mitschüler lesen. Von mir bekamen sie auch eines, das ich geschrieben hatte, nur den Beginn kennend, denn ich wollte denselben Bedingungen unterworfen sein.

Kennen Sie den Text von Bertolt Brecht über „Über das Zerpflücken von Gedichten"? Ich stimme da mit Brecht überein: „Zerpflücke eine Rose, und jedes Blatt ist schön"[32]. So steige ich denn in die Reihe ein und wir beginnen, uns mit dem Gedicht von Mascha Kaléko „Kinder reicher Leute"[33] auseinander zu setzen. Ich entschied mich bewusst für genau dieses und nicht für jenes, das Albulena gewählt hatte. Es gehörte jetzt ihr. Ich halte das Gedicht „Kinder reicher Leute" für exemplarisch; einerseits für die neue Sachlichkeit, andererseits auch für die Situation der damaligen Zeit. Drittens besitzt es eine Gegenwarts- und eine Zukunftsbedeutung für die Schüler und es thematisiert Schlüsselprobleme, die nach wie vor und heute mehr denn je aktuell sind. Wir sprachen lange, sehr lange über das Gedicht „Kinder reicher Leute" und wir sprachen darüber im Sinne verstehen lehrenden Unterrichts. Ich will sie hier nicht mit einer ganzen Unterrichtreihe langweilen, aber es war tatsächlich der Beginn eines gewinnbringenden Unterrichts im Sinne wechselseitiger Erschließung.

Mittlerweile ist das vier Jahre her. Viele der Schüler, mit denen ich dieses Gedicht besprochen habe, besuchen die Oberstufe und stehen nun mitten im Abitur. Und weil mir das Gedicht so wichtig ist, will ich es Ihnen nicht vorenthalten.

31 Vgl. Liessmann (2017), S. 73.
32 Bauer et al. (2000), S. 178.
33 Kaléko (2013), S. 22.

Kinder reicher Leute

Sie wissen nichts von Schmutz und Wohnungsnot,
Von Stempelngehn und Armeleuteküchen.
Sie ahnen nichts von Hinterhausgerüchen,
Von Hungerslöhnen und von Trockenbrot.

Sie wohnen meist im herrschaftlichen Haus,
Zuweilen auch in eleganten Villen.
Sie kommen nie in Kneipen und Destillen,
Und gehen stets nur mit dem Fräulein aus.

Sie rechnen sich jetzt schon zur Hautevolée
Und zählen Armut zu den größten Sünden.
– Nicht mal ein Auto . . .? Nein, wie sie das finden!
Ihr Hochmut wächst mit Pappis Portemonnaie.

Sie kommen meist mit Abitur zur Welt,
– Zumindest aber schon mit Referenzen –
Und ziehn daraus die letzten Konsequenzen:
Wir sind die Herren, denn unser ist das Geld.

Mit vierzehn finden sie, der Armen Los
Sei zwar nicht gut. Doch werde übertrieben – -.
Mit vierzehn schon! – Wenn sie doch vierzehn blieben.
Jedoch die Kinder werden einmal groß.

(Mascha Kaléko 1933)

Bleiben wir noch kurz bei der Lyrik, aber wechseln wir in die Oberstufe. Es geht um Lyrik des Expressionismus. Im Kernlehrplan sieht das für die Lyrik so aus: Inhaltsfeld Texte: *Lyrische Texte zu einem Themenbereich aus unterschiedlichen historischen Kontexten*. Im Stoffverteilungsplan der Schule heißt es schlicht und ergreifend: *Gedichte des Expressionismus*. Ich muss sagen, das ist nicht viel, was einem da auferlegt wird. In den Richtlinien von 1999, die ja noch gelten, war damals in Jahrgang 11,1 – also in der EF – eine Reihe vorgesehen unter dem Titel: *„Wirklichkeit" Auseinandersetzung und Kritik in lyrischen Texten*. Auch das Problem der Lebenswelt ist unten im Kästchen angegeben: *Anspruch auf Selbstbestimmung, auf Sinnfindung für das eigene Leben und Anerkennung dieses Anspruchs bei anderen Menschen."*[34] Täusche ich mich, oder erinnert das an jene Überlegungen, die ich gerade im Hinblick auf das, was Bildung ausmacht, vorgetragen habe? Während ich diese Unterrichtsreihe noch einmal Revue passieren lasse, schaue ich in mein Kursbuch, um mich zu vergewissern, was ich wie mit den Schülern bearbeitet habe; wie viel Zeit uns für das Bilden zur Verfügung stand. Der Kurs ist dreistündig. Tatsächlich hatten wir vom 04.September 2018 bis zur Klausur am 02. Oktober 2018 nur genau 11 Unterrichtsstunden für diese erste Unterrichtsreihe in Q2 Jahrgang 13. Das

34 Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II (1999), S. 54.

Hamsterrad lässt grüßen. In der letzten Stunde vor der Klausur besuchen die Schüler eine Berufsmesse. Das ist ja eine Stunde vor der Klausur auch wichtiger, oder? Unser Thema betrifft, wie es der Stoffverteilungsplan vorschreibt, die Lyrik des Expressionismus – auch das ist ein weites Feld. Wir beginnen damit, dass wir uns über die Zeit von 1900 bis 1925 informieren auf der Grundlage verschiedenster Texte. Das bedeutet Textverstehen und intensive Textarbeit, um sich so gut wie möglich in den Zeitgeist hineindenken zu können. Historisches Bewusstsein ist leider nur bei wenigen Schülern gut ausgeprägt. Im zweiten Arbeitsschritt nenne ich den Schülern den Titel des Gedichtes, mit dem wir uns in den folgenden Stunden beschäftigen werden. Es ist von Wilhelm Klemm aus dem Jahre 1917 und trägt den Titel „Meine Zeit“[35]. Auch dieses Gedicht habe ich ausgewählt nach eingehender Prüfung anderer Gedichte. Es ist exemplarisch für den Expressionismus und es hat zugleich Gegenwartsbedeutung für die Schüler. Ich war mir sicher, dass hier ein gegenseitiges Erschließen möglich werden könnte. In einem zweiten Schritt also denken wir über unsere Zeit nach und es entstehen kurze Texte und Gedichte der Schüler. Sie formulieren sehr kluge Dinge. Ich tippe die Texte ab und verteile sie an alle. Einer schreibt:

„Heute wünsche ich mir, dass kein Weltkrieg beginnt, denn die Waffen der Großmächte sind zu extrem. Heutzutage würde ein Krieg vielleicht eine Stunde dauern. Das erste Land, das seine Atombomben losschicken würde, würde den Krieg gewinnen. Manche Länder hätten keine Chance beim Weltkrieg mitzuhalten und alle Menschen, außer den extrem Reichen, würden sterben. Der normale Krieg hat schon 2001 begonnen. Es herrscht ein religiöser Krieg der Christen gegen die Juden gegen die Muslime. Und heutzutage muss der Krieg nicht mit Waffen geführt werden, sondern mit anderen Mitteln, wie z.B. Ökonomie, wie z.B. vor zwei Monaten Amerika gegen die Türkei oder 2001 der Angriff mit Flugzeugen auf den Twin Tower.“

Ein anderer formuliert seine Sicht auf die Zeit so:

„Obwohl es in Deutschland sehr friedlich ist, gibt es am anderen Ende der Welt unzählige Kriege. Ein Krieg muss nicht immer mit Waffen sein. Zum Beispiel Trump nutzte die Sanktionen, um den Wert der türkischen Währung zu mindern. Daraufhin verbot Erdogan ‚Apple‘-Produkte in der Türkei. Das heißt, dass auch finanzielle Kriege geführt werden. Menschen müssen aus ihrer Heimat flüchten, um ihr Überleben zu sichern. Schade ist zum Beispiel, dass es keine direkten Flüge von Deutschland nach Syrien gibt. Schade ist, dass Großunternehmen wie Nike arme Länder wie Vietnam ausbeuten. Sie lassen Kinder für sehr wenig Geld arbeiten. Der Fortschritt der Technologie bringt der Menschheit viele Vorteile, aber auch Nachteile. Zum Beispiel Smartphones, Flugzeuge bieten eine Hilfe, aber z.B. Waffen werden immer gefährlicher oder Atombomben werden produziert.“

Und ein dritter fasst seine Sicht auf die Welt in diese Worte: „In unserer Zeit gibt es ebenfalls Krieg, was sehr schade ist, weil ich finde, dass Menschen jetzt deutlich gebildeter sind und vernünftig überlegen können und wissen müssten, dass der Krieg nicht viel bringt. In unserer Zeit haben wir ganz andere Sorgen, wie Wirtschaftskrisen etc. und wir

35 Vgl. Pinthus (2013), S. 40.

haben viel mehr Möglichkeiten wie nie zuvor, dank der Technologie und vieles ist für uns einfacher. Man muss nicht mehr so hart arbeiten gehen, weil die Maschinen vieles für uns erledigen und vieles kann man von Zuhause aus erledigen, wie z.B. etwas zu bestellen, anstatt selbst rauszugehen, aber das hat auch dazu geführt, dass Menschen fauler geworden sind. Die Welt ist moderner geworden, aber ob die Technologie für uns wirklich so gut ist? Darüber kann man sich streiten. Wir können uns jetzt einfacher weiterbilden und ganz neue Ansichten und Perspektiven gewinnen durch die Medien, Bücher und das Internet. Da wir die Möglichkeit haben zu forschen, können wir unsere Welt besser verstehen." Wenn diese Überlegungen nicht auch etwas mit Bildung zu tun haben, dann weiß ich es nicht. Und – glauben Sie mir – keine der Äußerungen wurde notiert, weil die Schüler mir gefallen wollten. Da bin ich mir ganz sicher. Einige von ihnen schreiben auch Gedichte wie die folgenden zum Beispiel:

„Meine Zeit, die Zeit der Digitalisierung
Oder doch eine moderne Versklavung
Behalte es in Erinnerung
‚Meine Zeit' ist eine Prüfung:
So viele Probleme doch wo ist die Lösung?
‚Meine Zeit', eine Zeit voller Verzweiflung."

(Murat)

„Du kommst aus einem anderen Land
Und wirst wegen deiner Herkunft
Von öffentlichen Plätzen verbannt.
Das ist unsere Zeit
Wo Fremdenhass und Intoleranz
Den Alltag beherrscht
Ich aber bin dazu nicht bereit."

(Oguz)

„Meine Zeit
In meiner Zeit ist jeder bereit
Bereit loszufliegen
Bereit für die Ewigkeit
Bereit zu siegen

Aber was hält uns davon ab?
Ist es das Internet? Die Telefone?
Oder der Schmerz des Satzes: Die Zeit wird knapp!
Man fragt sich, ob es sich wirklich lohne.

Lohnt zu arbeiten
Obwohl Sie es lieben uns misszuleiten
Und kümmern sich um Kleinigkeiten
Bauen Mauern zwischen Seiten

Rauben uns unsere Möglichkeiten
Und ohne Zeit das zu verarbeiten
Stehen sie hinter uns und peitschen
und wir können nicht einschreiten.

Aber warum können wir nicht gegen den Horizont reiten?
Wie in einem Buch mit vielen Seiten
Das wir lesen während wir uns auf der Couch ausbreiten
Frei von Problemen und Schwierigkeiten

Aber wir müssen uns durchs Leben fighten
Dass wir ja nicht verlieren und ja nicht scheitern
Für jede Situation müssen wir uns vorbereiten
Denn vergiss nicht, du bist nur glücklich mit hohen Gehalten

Das ist die Wahrheit
Wir sind nie frei
Umgeben von Arbeit
Und Stress obendrein.

Und dann gibt`s noch die Außenwelt
Als ob persönliche Probleme nicht genug seien
Sie wird zerstört und sie zerfällt
Und niemand kümmert sich ´n Scheiß.

Die ganze erde ist ein Schlachtfeld
Viele sehen`s nur nicht ein
Die Position die Macht hält
Hat im Kopf nur Brei
Du hast alle Zeit der Welt!
Das sagten sie mir, da war ich drei
Doch das ist „Meine Zeit"!
Auch sie ist bald vorbei."

(Selim)

Mich berühren die Texte und die Gedichte zutiefst. Aber wir müssen rasch zur nächsten Phase schreiten. Nach einer Dichterlesung, so etwas machen wir immer, wenn wir selbst Texte produziert haben, sammeln wir Vermutungen, worum es in Klemms Gedicht gehen könnte, dann kommen wir zur harten Analysearbeit. Erinnern Sie sich? Brecht und die Rose. Dazu werden die Schüler ausschließlich mit dem Text konfrontiert. Zusätzlich erhalten sie noch einmal das nötige Handwerkszeug, denn viele finden leider das, was sie schon einmal bekommen haben, im Gewirr ihrer Unterlagen nicht wieder. Diese Schus-

seligkeit macht auch vor der Oberstufe und vor Q2 nicht halt. So sind sie eben und damit kann ich leben. Es wird Zeit für die Primärrezeption gegeben, der erste Eindruck wird in eine Deutungshypothese überführt; die muss schriftlich formuliert und dann müssen die einzelnen Strophen analysiert und interpretiert werden. Also: das volle Programm. Schließlich wird mit Hilfe von Zusatzmaterial der Zusammenhang zwischen Inhalt und Form hergestellt. Manches geschieht im Unterrichtsgespräch, anderes in arbeitsteiliger Gruppenarbeit. Wir kommen nach dem literarischen Gespräch über das Gedicht noch einmal auf die ersten Vermutungen zurück und schließlich verfasse ich den Schülern auch als Anschauung und Modell eine Interpretation des Gedichtes. Weil wir so wenig Zeit haben, mache ich es nicht wie sonst üblich: Erst müssen die Schüler arbeiten, dann bekommen sie meinen Text. In der Klausur am 2. Oktober müssen sie ein Gedicht von Ernst Wilhelm Lotz interpretieren und mit dem von Klemm in Beziehung setzen. Alles also eigentlich ganz traditionell – wie früher, als es noch keine Kernlehrpläne gab.

Am letzten Schultag vor den Osterferien – danach beginnt die Abiturphase – bitte ich die Schüler noch einmal zu reflektieren, welche Themen sie am meisten beschäftigt und beeindruckt haben. Erstaunlicherweise schreibt eine ganze Reihe der Schüler, dass Goethes Faust für sie sehr wichtig war. Auch hier hatten wir ungewöhnliche Wege des Verstehens gewählt. Kübra notiert: „Ich fand das Thema ‚Faust' sehr interessant, da es für mich etwas ganz Neues war, eine ganze Tragödie in Gedichtform zu lesen. Auch war es nicht nach einmaligem Lesen sofort verständlich, weswegen man an einigen Stellen überlegen musste, was mich persönlich herausgefordert hat." Und Oguz schreibt: „Mein Lieblingsthema in Deutsch war ‚Faust'. Das war eines der interessantesten Themen, da man die Gedankengänge der Charaktere interpretieren musste und es dem Drama mehr Leben gegeben hat. Zudem konnte man das Drama gut verstehen, da Sie es mit uns echt gut bearbeitet haben." Ich habe mich natürlich über die Rückmeldung gefreut. Letztlich aber werde ich immer nur erahnen können, ob es mir gelungen ist Bildungserfahrungen auszulösen, oder ob so etwas wie Selbstveränderung stattfand. Und all das geht auch nicht immer und jeden Tag. Es gibt Tage und Unterrichtsstunden, da wünscht man sich ganz weit weg oder möchte zur schwarzen Pädagogik zurückkehren. Aber manchmal geht es eben – trotz alledem.

Roger von Wartburg hat in einem Artikel mit dem Titel „Im Zeitalter der Scharlatane"[36] einen interessanten Vergleich angestellt. Man könne sich entscheiden, ob man der Camus unter den Lehrern oder der Kierkegaard sein möchte. Letzterer lege seine Hoffnung in selbsternannte Propheten, die Camus unter den Lehrpersonen aber wüssten, dass für die Arbeit mit jungen Menschen ein gerüttelt Maß an pädagogischer Standhaftigkeit unabdingbar sei. Wir müssen uns Sisyphos eben als einen glücklichen Menschen vorstellen. Ich möchte ein Camus unter den Lehrern sein. Wir haben die Wahl. Und mein schönstes Erlebnis, das genau dazu passt, möchte ich deshalb noch mit Ihnen teilen. So sagt man doch heute. Im Jahre 1995 übernahm ich meine erste Klasse 5 an einer Gesamtschule in Gelsenkirchen. Einen der Schüler unterrichtete ich sogar bis zum Abitur. Im Jahre 2010 – schon seit zwei Jahren war ich mittlerweile an der Gesamtschule Emschertal in Neumühl – erhielt ich eine E-Mail, in der mir genau dieser Schüler schrieb:

36 Vgl. von Wartburg (2014), S. 27.

„Endlich gefunden – Hallo Frau Dr. Schadt-Krämer, leider wurde mein Computer seit unserem letzten Email-Kontakt mit einem Virus infiziert, wodurch ich leider ihre Email-Anschrift verloren habe, doch nach intensiver Suche bin ich nun doch wieder an Ihre Adresse gekommen. [...] Ich habe im Oktober 2009 mein Studium an der Ruhr-Universität Bochum begonnen, studiere dort jetzt Germanistik/Geschichte und versuche meinen Master of Education zu schaffen, was allerdings noch ein langer und steiniger Weg werden dürfte, mal schauen, ob ich es an mein Ziel schaffe [...], aber ich hatte ja eine gute Deutschlehrerin, die mir die besten Vorraussetzungen für das Studium vermittelt hat. Ich möchte Ihnen hier wirklich noch mal meinen Dank aussprechen, ich denke nicht, dass ich so viel erreicht hätte, wenn Sie nicht immer an mich geglaubt hätten und mir immer sagten, dass ich was schaffen kann, wenn ich nicht so faul wäre. Es würde mich freuen, wenn wir in Kontakt bleiben könnten, da ich Ihnen wirklich viel zu verdanken habe und da es für Sie bestimmt auch schön ist zu wissen, was so aus Ihrer Zucht geworden ist. Mit liebem Gruß D. C.“[37]

Mittlerweile ist mein ehemaliger Schüler Referendar an einem Gymnasium; das weiß ich, weil ich 2019 – kurz bevor ich begann, an diesem Vortrag zu arbeiten – erneut eine Mail bekam. Ich hoffe, dass auch er trotz alledem ein Camus unter den Lehrern wird. Für eine junge Frau, die mir sehr am Herzen liegt, und die ebenfalls gerade in die Mühlen des Referendariats eingetreten ist, und natürlich für meinen eigenen Sohn, der schon als Lehrer arbeitet, hege ich ebenfalls diese Hoffnung. Was meine Schülerinnen und Schüler betrifft, so hoffe ich, dass ich mit ihnen die Sachen klären und sie als Menschen stärken konnte.[38]

Bevor ich die Literatur angebe, die mir natürlich auch geholfen hat, diesen Vortrag zu schreiben, möchte ich deshalb den Schülern danken und ich werde sie in alphabetischer Reihenfolge namentlich nennen. Maßgeblich an diesem Vortrag beteiligt waren: Selim Acikgöz, Mikail Aydogdu, Camil Bednarczyk, Beciri Albulena, Kübra Bilgay, Can Oguz, Süleyman Ceylan, Murat Gümüs und Aleyna Yavas.

37 Der Name des Schülers ist nur für mich wichtig.

38 Auch wenn ich mittlerweile Hartmut von Hentig aus Gründen, die hier nicht thematisiert werden können, kritischer sehe als noch zu meiner Studentinnenzeit, gilt dieses Zitat von ihm nach wie vor.

Literatur

Conrady, Karl Otto (1995): Das große deutsche Gedichtbuch von 1500 bis zur Gegenwart. 4. Aufl. Düsseldorf.

Bauer, Winfried/Brieden, Rainer/Busch, Hans Jürgen/Dahmen, Marina/ Hasche, Rolf/ Jacobs, Katrin (2000): Deutsch*ideen* Text – und Arbeitsbuch. Hannover.

Fuhrmann, Marius (2019): Neue Möglichkeiten, neue Aufgaben. Der neue Schulleiter der Sekundarschule am Biegerpark blickt in die Zukunft. in: NRZ (12.2.2019).

Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart.

Herbart, Johann Friedrich (o. J.): Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Hrsg. v. Hermann Holstein. 3. Aufl. Bochum.

Hermann, Judith (2000): Sommerhaus, später. 18. Aufl. Frankfurt am Main.

Kaléko, Mascha (2013): Das Lyrische Stenogrammheft. 37. Aufl. Hamburg.

Koller, Hans-Christian (27.9.2018): Wolfgang Klafkis Bildungstheorie. 38. Pädagogiklehrertag.

Liessmann, Konrad Paul (2010): Theorie der Unbildung. Irrtümer der Wissensgesellschaft. München/Zürich.

Liessmann, Konrad Paul (2017): Bildung als Provokation. 2. Aufl. Wien.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium, Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch. Schriftenreihe Schule in NRW. Nr. 4701, Frechen.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Schriftenreihe Schule in NRW. Nr. 3107, Frechen.

Pinthus, Kurt (2013): Menschheitsdämmerung. Ein Dokument des Expressionismus. Hamburg.

Püttmann, Carsten (2018): Einführung zum Vortrag „Wolfgang Klafkis Bildungstheorie“. 38. Pädagogiklehrertag 27.09.2018.

Schadt-Krämer, Claudia (1990): Die pädagogische Bildung der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert. Hamburg.

Schadt-Krämer, Claudia (1990): „...ein begeisterter Aufschwung durchzog alle pädagogischen Gemüter...“. Diesterweg in Moers. In: Schüler, Henning u.a. (Hrsg.) (1990): Wissen im Aufbruch. 1790 Siegen – 1866 Berlin. Adolph Diesterweg. Weinheim.

Schirach, Ariadne von (2014): Du sollst nicht funktionieren: Für eine neue Lebenskunst. Stuttgart.

Schirach, Ferdinand von (2019): Kaffe und Zigaretten. München.

Wartburg, Roger von (2013): Im Zeitalter der Scharlatane: Hüther, Precht, Fratton & Co bei Lichte besehen. In: lvb.inform. 2013/14-02. S.13-27.

Wischniewski, Benedikt/ Vogel, Andreas (Hrsg.) (2014): Schule auf Abwegen. Mythen, Irrtümer und Aberglaube in der Pädagogik. Hohengehren.

III. SCHULENTWICKLUNG

Matthias Burchardt

Entwickelte Schule – abgewickelte Freiheit

Schulentwicklung als kreative Zerstörung

1 Apologie der Pädagogischen Freiheit

Thema dieses Artikels ist die verbreitete politische Meinung, dass ‚Schulentwicklung'[1] alternativlos und notwendig sei, die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte dagegen verzichtbar, so dass sie im Zuge der Reformen zunehmend durch Standards, normierte Verfahren, Steuerungsprozeduren oder gar Algorithmen ersetzt werden könne. Diese eher implizite als offen deklarierte Doktrin soll einer Kritik unterzogen werden. Wer kritisiert, tut gut daran, seinen Maßstab offenzulegen, damit die vorgebrachten Zweifel nachvollzogen und ggf. auch bezweifelt werden können. Insofern soll zunächst systematisch dargelegt werden, inwiefern Freiheit eine konstitutive Voraussetzung für die Wahrnehmung pädagogischer Aufgaben darstellt.[2]

Pädagogik als Praxis vollzieht sich typischerweise zwischen den Generationen: Eltern erziehen Kinder, Lehrerinnen unterrichten Schüler. Damit ist ihnen eine verantwortungsvolle Aufgabe übertragen, da ihnen junge Menschenwesen in einer mehr oder weniger großen Abhängigkeit ausgeliefert sind. Das Ziel aller pädagogischen Bemühungen aber besteht darin, diese Abhängigkeit zu überwinden. Damit dieses Ziel erreicht werden kann, ist einerseits Vertrauen vonnöten, aber auch Regularien der öffentlichen Kontrolle, die ggf. einen unverantwortlichen Umgang mit der pädagogischen Freiheit sanktioniert.

Pädagogische Freiheit ist die wesentliche Voraussetzung für die Wahrnehmung der pädagogischen Verantwortung.[3] Wer diese unterdrückt, mindert die Qualität von Unterricht, unterbindet personale Bildung und macht Schule damit zu einem Ort der organisierten Verantwortungslosigkeit. Der Grund dafür liegt in der grundsätzlich situativen und dialogischen Konstellation der pädagogischen Aufgabe. In Anlehnung an Emmanuel Lévinas

1 Hier ist in einem klar umrissenen Sinne von „Schulentwicklung" die Rede. Gemeint ist das inzwischen allgegenwärtige aus der Organisationsentwicklung abgeleitete Konzept. Keinesfalls soll ein Generalverdacht gegen Schulaufsicht, Bildungspolitik oder Schulleitungen ausgesprochen werden. Ebenso wenig spricht sich der Autor dagegen aus, Missstände an Schulen zu beseitigen. In der Kritik steht allein der *modus operandi* und die damit einhergehenden Transformationen, die kulturelle Wertbindungen, demokratische Verfahren und zwischenmenschliche Gepflogenheiten unterlaufen, instrumentalisieren und schließlich auflösen.

2 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Carl Bossard in diesem Band.

3 Vgl. Krautz (2018).

und Wilhelm Weischedels Konzept der Verantwortung sollen deshalb nun Dimensionen der Pädagogischen Verantwortung erörtert werden, die Freiheit unverzichtbar machen.

Grundsätzlich gilt: Verantwortung beginnt nicht bei mir, sondern bei dem Anderen, der mich in Anspruch nimmt. Pädagogisches Handeln ist ein Antworten auf An-Sprüche, welche die ganz konkreten Kinder an mich stellen. Dabei geht es allerdings nicht darum, dass man alle explizit vorgetragenen Willensbekundungen der zu Erziehenden bedingungslos erfüllt. Im Gegenteil kann das Wahrnehmen pädagogischer Verantwortung gerade darin bestehen, nicht zu tun, was das Kind *will*, sondern das zu tun, was das Kind *braucht*.

Die Grundlage eines jeden sinnvollen pädagogischen Handelns besteht deshalb darin, dass Pädagogen die Freiheit haben müssen, wahrzunehmen, wo überhaupt ein pädagogischer An-Spruch aufscheint, wo eine Situation einer pädagogischen Antwort harrt. Schulische Realität institutionalisiert zunehmend die Anästhesierung der Lehrkräfte, so dass ihnen vielfach pädagogische An-Sprüche entgehen oder vorenthalten werden. Sicher gibt es auch so etwas wie seelische Hornhaut, die einen im Sinne einer *déformation professionelle* abstumpfen lässt. Noch problematischer ist allerdings die Schematisierung der Wahrnehmung durch Beobachtungs- und Beurteilungsraster, die Formalisierung der sozialen Interaktion durch Prozeduren der neuen Lernkultur (Wochenpläne, Lernjobs) und apersonale Regeldurchsetzung (Streitschlichterverfahren, Trainingsräume). Auch die Aufsplitterung der pädagogischen Rolle und das Outsourcen von vermeintlich niederen Funktionen an Ergänzungspersonal entfernt die Lehrkraft vom „Antlitz“[4] des Anderen, wie mit Emmanuel Lévinas zu bedenken wäre: „Ich sein bedeutet von daher, sich der Verantwortung nicht entziehen zu können […].“[5] Verantwortung *widerfährt* mir, denn das Antlitz des Anderen gleicht einer „Heimsuchung“[6], durchschlägt die Armierung der professionellen Lehrerrolle und ruft mich als Mensch auf, mich zu diesem Anspruch zu verhalten. Wo die Freiheit der Wahrnehmung selektiert, kanalisiert oder restringiert wird, bleiben pädagogische Ansprüche unerhört.

Mit der Wahrnehmung eines Anspruchs wird die Frage aufgeworfen, an wen denn dieser An-Spruch ergeht, wer ihn anzunehmen hat. Menschen- und sachgerechtes pädagogisches Handeln ist nur möglich, wenn auch in dieser Frage Freiheit waltet. Die Begrenzung von Zuständigkeiten und Befugnissen kann im schlimmsten Fall dazu führen, dass sich niemand verantwortlich fühlt, aber ebenso verhindern, dass Lehrkräfte durch die Zumutung von Allzuständigkeit überfordert werden. Es gehört hier auch zur Fürsorgepflicht von Vorgesetzten und Dienstherren entsprechende Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass das Verantwortungsgefühl idealistischer Pädagogen im Hamsterrad nicht strukturell ausgebeutet wird.[7] Um es in aller Klarheit zu sagen: Lehrkräfte sind nicht die Ausputzer gescheiterter Sozialpolitik, kein Kompensatorium für die Erziehungsverweigerung im Elternhaus, keine Kurärzte für übergewichtige oder mangelernährte Körper, keine Reparaturwerkstatt für eine dysfunktionale und fragmentierte Gesellschaft, keine Superhelden der klimagerechten Weltrettung im Alleingang. So schmeichelhaft es für die – mitunter von Allbefähigung

4 Lévinas (1989), S. 40 ff.
5 Ebd. S. 43.
6 Ebd. S. 41.
7 Vgl. dazu die Ausführungen zur Responsibilisierung in Burchardt (2018), S. 72 ff.

träumende – Lehrerseele auch sein mag, dass die Politik der Schule all diese Aufgaben zuweist, gelegentlich verlangt die Wahrnehmung der pädagogischen Verantwortung auch die Zurückweisung gesellschaftlicher Ansprüche. Damit einher geht aber keinesfalls die Zurückweisung des Kindes in seiner Not. Ich kann aber meiner Verantwortung eben auch dadurch gerecht werden, dass ich dieses Kind verbindlich an eine andere Stelle verweise, die wesentlich besser dazu befähigt und in der Lage ist, ihm zu helfen, als ich es jemals sein werde.

Fällt aber der An-Spruch ins Gebiet der schulischen Pädagogik, die es mit Erziehung, Unterricht und Bildung zu tun hat, benötige ich pädagogische Freiheit, um dem An-Spruch angemessen entsprechen zu können. Unterrichtliche Lehrtätigkeit hat grundsätzlich den Charakter des Antwortens,[8] der Lehrende entfaltet seinen Gegenstand in Hinblick auf dessen antizipierte Fraglichkeit. Zwischen dem in Frage stehenden pädagogischen Thema und dem antwortenden pädagogischen Handeln klafft aber ein Hiatus, eine Unbestimmtheit, welche die Lehrkraft produktiv gestalten muss. Kein best-practice-Beispiel, kein Algorithmus, kein Methodenformalismus, kein Werkzeugkoffer vermag es, diese Kluft zu überbrücken, weil Menschen, bei allen verbindenden Gemeinsamkeiten, einzigartige Individuen und pädagogische Situationen deshalb unvergleichlich sind. Didaktische Jahrespläne etwa, die Ziele, Material, Methoden, Sozialformen usf. für jede Unterrichtsstunde vorschreiben, müssen deshalb zwangsläufig scheitern. Erst der Spielraum der Freiheit ermöglicht guten Unterricht und lässt die Lehrkraft als veritable Person erscheinen, die mehr ist als ein willfähriges Interface einer empiristischen Bildungstechnokratie oder politisch-ökonomischen Bildungsideologie.

2 Voraussetzungen der pädagogischen Freiheit

Mit dem Gewähren von pädagogischer Freiheit ist allerdings immer auch das Risiko verbunden, dass Lehrkräfte unbeholfen, fahrlässig oder missbräuchlich mit ihr umgehen. Ebenso kann auch die fähigste Lehrkraft ihrer Verantwortung nicht gerecht werden, wenn nicht gewisse unterstützende Rahmenbedingungen gegeben sind. Mit einem Wort: Es bedarf innerer wie äußerer Voraussetzungen für die Einräumung und Ausgestaltung pädagogischer Freiheit:

1. *Die gebildete Lehrperson*: Neben der persönlichen Integrität, der über jeden Zweifel erhabenen Souveränität im Fachlichen und der sicheren Beherrschung der Lehrkunst bedarf es insbesondere einer geübten Urteilskraft, also des situativen ‚Fingerspitzengefühls' im ganzen zuvor dargelegten Spektrum der pädagogischen Freiheit. Herbart sprach in diesem Zusammenhang vom „pädagogischen Takt".
2. *Kollegiales Vertrauen*: In Anbetracht der Berufserfahrung und der akademisch-fachlichen und pädagogisch-praktischen Ausbildung aller Kollegen müssen Vertrauen, Unterstützung und gegenseitiger Respekt auch bei abweichenden Auffassungen das kollegiale Klima (auch im Umgang mit der Schulleitung) prägen, damit niemand befürchten muss, allein dazustehen, wenn die grundsätzliche

8 Carl Bossard hat mich in diesem Zusammenhang auf das tiefsinnige Zitat von Hans Aebli hingewiesen: „Une leçon doit être une réponse." (Aebli 2011, S. 279).

Unabsehbarkeit des pädagogischen Handelns in einzelnen Fällen zu Konflikten oder Misserfolgen führt. Niemand ist davor gefeit, Fehler zu machen oder schuldlos schuldig zu werden. Wer sich vom Kollegium geschätzt und getragen weiß, kann befreit aufspielen und ggf. auch sein Scheitern eingestehen.

3. *Institutionelle Rahmenbedingungen in der Schule*: Vertrauen entsteht und waltet in der informellen, personalen Dimension des Zwischenmenschlichen. Daneben gibt es formelle Konzepte, Ordnungen und Verfahren innerhalb der Schule, die Spielräume und Sicherheit für die Akteure gewährleisten müssen. Eine Schule, die durch das Steuerungsregime der Governance[9] regiert wird, verengt die Spielräume der pädagogischen Freiheit durch Kontrolle und Misstrauen und reduziert dadurch die Lehrkraft auf eine unmündige Erfüllungsressource.
4. *Rechtliche Rahmenbedingungen und kulturelle Wertorientierungen*: Die Freiheit der Lehrperson bedarf einer rechtlichen Absicherung im Beamtenrecht, in der Schulgesetzgebung und den Landesverfassungen. Pädagogen sind als Landesbedienstete dazu beauftragt, eine wesentliche Aufgabe des Gemeinwesens zu erfüllen, ihnen ist die heranwachsende Generation, die Zukunft von Kultur, Wirtschaft und Demokratie anvertraut. Pflichten, Rechte und Handlungsspielräume bedürfen deshalb auch einer klaren Festlegung. Diese Bestimmungen beziehen sich auch auf längerfristige kulturelle Wertorientierungen. Im Konzept der pädagogischen Freiheit konkretisiert sich das Menschenbild der Aufklärung und des Humanismus.
5. *Methodenfreiheit im Unterricht*: Damit die Unterrichtsstunde eine Antwort sein kann, in der sich die Sache und die Personen in Hinblick auf Erziehung und Bildung entfalten können, müssen methodische und didaktische Entscheidungen allein in der Hand der Lehrperson liegen. Dies ist dort nicht mehr gegeben, wo im Namen der neuen Lernkultur das pädagogische Handeln harmonisiert, faktisch also gleichgeschaltet wird oder gar die Handelnden durch Materialien und Prozeduren, Maschinen oder selbstgesteuerte Lernerinnen ersetzt werden. Als Beispiele mögen Kuriositäten wie die „Dalton"-Pädagogik[10] herhalten oder das agile Lernen nach dem Konzept von „eduscrum"[11]. Hier werden Konzepte, die entweder zur Kompensation von Lehrermangel erfunden wurden oder aus der Modellierung von militärischer Personalsteuerung bei Kriegseinsätzen[12] in die Projektarbeit bei der Softwareentwicklung migriert sind, zur pädotechnokratischen Bewältigung

9 Vgl. hierzu den Artikel von Karl-Heinz Dammer in diesem Band, aber auch Burchardt (2018), S. 65 ff.

10 Vgl. http://www.mhaensel.de/reformpaedagogik/daltonplan/grundlagen_daltonplan.html (20.08.2019) aber auch https://www.daltongymnasium-alsdorf.de/unser-daltonunterricht (20.08.2019).

11 Vgl. http://eduscrum.nl/de/ (20.8.2019) oder https://agile-verwaltung.org/tag/eduscrum (20.08.2019).

12 „Das agile Rahmenwerk Scrum hat seinen Ursprung in Militärtaktik, in den eigenen Erfahrungen Sutherlands als Pilot im Vietnamkrieg. Jeff Sutherland erläutert im Buch Scrum, wie Ende des 19. Jahrhunderts ein Umdenken stattfand. Das über viele Jahrhunderte etablierte Vorgehen, die Aktion des Soldaten kleinteilig von höchster Ebene festzulegen, wurde abgelöst durch eigenständigere Aufträge an Einheiten und Gruppen. Die Gruppe kann im Rahmen der Einsatzbedingungen selbst entscheiden, welche einzelnen Aktionen die durchführt, um zum Erfolg zu gelangen. Auf diese Weise können die Stärken des einzelnen wesentlich besser genutzt werden als bei einer zentralen Mikro-Steuerung. […] Sutherland berichtet dazu aus seiner Zeit als Pilot. Besonders hängen geblieben ist nach eigener Aussage die schnelle Abfolge der folgenden vier Schritte: 1. Observe – Was geschieht? 2. Orient – Wo im gesamten Ablauf befinde ich mich? 3. Decide – Welche Handlungsmöglichkeiten habe ich genau jetzt? 4. Act – Handeln". https://www.schlosser.info/scrum-agile (20.08.2019).

von Heterogenität und Individualisierung genutzt. Während die Verfahren den Schülern Freiheit und Individualität abverlangen, unterwerfen sie das pädagogische Personal einer Zwangskollektivierung, die auf eine apathische und aresponsive Methodenmonokultur in der gesamten Schule hinauslaufen.

Mindestens diese fünf Voraussetzungen müssen also gegeben sein, damit die Lehrkräfte ihren schulischen Bildungsauftrag erfüllen können. Allerdings müssen auch Verkürzungen und Perversionen der pädagogischen Freiheit, die strategisch ausgestreut werden, als solche benannt und kategorisch zurückgewiesen werden:

Vielfach fordern die neuen pädagogischen Steuerungsregime eine operative Freiheit, etwa unter dem Stichwort „autonome Schule". Dabei handelt es sich um eine reduzierte Freiheit, die Zielvereinbarungen zu erfüllen hat, unter Output-Zwang steht oder ein effizientes ‚*teaching to the test*' betreiben soll. Freiheit bedeutet hier allein die Selbstunterwerfung unter externe Zwänge, die sich entweder in autoritärer Ansprache oder durch den sanften Zwang von Kraftfeldern artikuliert. Wenn die Rahmenbedingungen nicht mehr stimmen, können nur noch einzelne Segmente aus dem Spektrum pädagogischer Verantwortung, das sich vom Wahrnehmen der An-Sprüche über Annehmen bis zum Entsprechen aufspannt, realisiert werden. Dann heißt es nur noch das auszuführen, was mit mehr oder minder sanftem Druck nahegelegt wird.

3 Schulentwicklung als kreative Zerstörung pädagogischer Freiheit

„Die Analphabeten des 21. Jahrhunderts werden nicht die sein,
die nicht lesen und schreiben können,
sondern diejenigen, die nicht lernen, verlernen und wieder neu lernen."[13]

Alvin Toffler, amerikanischer Zukunftsforscher

„Schule muss komplett neu gedacht werden: Bis dato orientiert sich das Bildungssystem an Normen und Werten des 20. Jahrhunderts. Damit bereitet es Schüler*innen für die Aufgaben der Vergangenheit vor, nicht aber auf eine sich zunehmend verändernde Gesellschaft und ihre Herausforderungen. Junge Menschen müssen auf ihre Zukunft vorbereitet werden, damit ihnen informierte Partizipation am globalen Diskurs möglich ist. Die Rolle und Aufgabe von Lehrkräften ändert sich damit radikal."[14]

abstract zum Vortrag auf der re:publica

13 Die Quelle ist im Original schwer zu verifizieren. Allerdings geistert der Spruch durch das Netz und spukt dort besonders auf Seiten, die sich mit Change, Digitalisierung, Ökonomisierung und neuer Lernkultur beschäftigen.

14 https://19.re-publica.com/de/session/schule-zukunft (19.08.2019).

3.1 Schlaglicht

Berlin, Mai 2019, re:publica, in der Selbstbeschreibung „the most inspiring festival for the digital society“[15]: Myrle Dziak-Mahler, Geschäftsführerin des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln betritt die Bühne:

„Seid doch mal so gut und hebt alle eure Smartphones hoch, die ihr ja sowieso dabei und irgendwie in der Hand habt. Ich hab jetzt keins mit, sonst würd ich auch eins – ich halt ein gefaktes hoch, ja? Vor 40 Jahren waren in allen Computern zusammen auf der Welt so viel Rechenleistung wie in jedem einzelnen von euren Smartphones, das ihr gerade hochgehalten habt. Also 40… das ist die Entwicklung, die wir in den 40 Jahren genommen haben. Gucken wir uns jetzt mal Schule an. Was hat Schule in den letzten 40 Jahren gemacht. Wir nehmen das Beispiel Biologie […]. Wenn man die Lehrpläne vergleicht, von vor 40 Jahren und von heute hat sich 10 Prozent Inhalt verändert. 90 Prozent sind gleich. Das ist katastrophal. Wir haben zuletzt vor einem halben Jahrhundert auf Schule strukturell draufgeguckt. Wir sehen das auch am Beispiel Fächer. Ich freue mich über Finnland. Finnland hat in der Oberstufe die Fächer abgeschafft. Gut, dass die dieses Experiment machen, weil wir können uns dann mal angucken, wohin das führt. Wir haben diese Strukturen, diese Strukturen mit den Fächern, seit 200 Jahren nicht mehr angeguckt. Keiner von uns wird ein Beispiel finden [von] einem Problem, einer Zukunftsherausforderung, die wir in einem Fach lösen. Das ist absurd. Aber wir halten in Schule und im System an Fächern fest. Das’n Relikt. Wir tragen das mit uns rum, wie so’ne Art Artefakt. Man weiß ja nie, wofür man es gebrauchen kann. So’n Art Globuli, weil irgendwann braucht man es ja vielleicht doch. Ja, aber es ist verrückt.

Warum halten wir an diesen Dingen fest? Das eine ist glaube ich, das liegt einfach im System Schule begründet. Das System Schule ist per se konservativ. Und das ist auch gar nicht immer schlecht, weil wenn wir auch da noch mal in die Geschichte gucken, dasn [unverständlich] Anfang des 20. Jahrhunderts und auch nach 45 war es gut, genau auf Schule zu gucken und zu schauen was wir für demokratischen Bürger und für demokratische Bürgerinnen haben wollten. Und dafür auch Richtlinien zu haben. Aber was wir jetzt erleben ist, dass dieses konservative System sehr, sehr stark an seinem Konservativismus selber klebt, und das ist eben eine absolut geringe Veränderungsgeschwindigkeit hat. Mein Kollege Donald […] und ich halten die Wette. Die Frage ist: Was verändert sich schneller, die katholische Kirche oder die Schule. […]

Und neben dem Konservativismus, der im System Schule steckt, in dem staatlichen System Schule, gibt es meiner Ansicht nach – ist meine These, dass es noch einen zweiten Grund gibt, warum es sich nicht verändert. Das ist schlicht und ergreifend: Schiss. Das ist: Furcht! Weil wenn wir uns die wahnsinnige Veränderungsgeschwindigkeit angucken, mit der die letzten Jahre sich die Gesellschaft verändert, gibt’s einen Reflex und den kennt eigentlich jeder von uns – auch ganz individuell. Wenn ich in unbekannte Situationen komm, die mich unsicher machen, dann reagiere ich mit Bekanntem. D.h. ich verfalle in ein Verhalten zurück, das kenne ich, dann bin ich auf sicherem Boden.

15 https://re-publica.com/de (19.08.2019).

Und das macht das ganze System Schule: Scheiße, da verändert sich etwas wahnsinnig schnell, wir wissen beim besten Willen nicht, was die Schülerinnen und Schüler für Kompetenzen in 10 Jahren brauchen. Wir wissen es nicht. Also gehen wir reflexhaft in die Vergangenheit und machen das weiter, was wir immer gemacht haben. Und das macht das ganze System. Und das … ein Denkfehler, weil wir mit dieser Denkweise, die darin steckt, nämlich zu sagen: Ich steh' hier in meiner Vergangenheit. [zeigt hinter sich:] Das ist die Vergangenheit hinter mir. [zeigt vor sich:] Hier ist die Zukunft. So, ich stehe hier in meiner Vergangenheit rum. Ich hab das hinter mir im Rücken und dreh mich immer um und versuche die Probleme da vorne zu lösen, die ich ja gar nicht sehen kann. […] Ich hab ja meine Sachen hier im Rucksack, meine alten Methoden, meine Fächer und alles was ich irgendwie schon immer gemacht hab' und das da vorne, das sehe ich ja gar nicht richtig. Wird schon werden. Falsch! […]

Ich denke wir sollten mal ´n Test machen. Ich lad' Euch mal zu etwas ein. […] Wir gehen einfach mal hin in diese Zukunft. [schreitet auf die andere Seite der Bühne] Stellen uns, sagen wir mal, auf's Jahr 2030 und überlegen mal, wie könnte das Jahr mit dem Wissen, das ich heute habe, denn sein? Wie könnte es dann sein? Und mit diesem ‚So könnte es sein' eventuell mit allen Fragezeichen, drehe ich mich um und gucke aus 2030 mal auf das Jahr 2019 und berate mich selber. […] Und das ist eine ganz andere Denke, die wir überhaupt nicht kennen."[16]

3.2 Diskursive Implikationen

Der oben zitierte Beitrag lädt zu einer fachlichen Widerlegung ein. Dies wäre jedoch letztlich verfehlt, denn bei einer Inszenierung wie dieser geht es nicht um einen wissenschaftlichen Diskurs, das zeigt allein der undifferenzierte Sprach- und Begriffsgebrauch.[17] Hier erklingt vielmehr – wie zu zeigen sein wird – die Stimme von Macht und Nutzen – gänzlich unbeschwert vom Realitätsprinzip und theoretisch ohne jeden Halt. Deshalb verzichte ich an dieser Stelle auch auf naheliegende Rückfragen in der Sache oder gar zur Motivationslage der Person. Das Filmdokument soll vielmehr exemplarisch als Spektrogramm der bildungspolitischen Change-Narrative zur Schulentwicklung insgesamt gedeutet werden. Welche Topoi werden bemüht? Welche strategischen Implikationen und Frames stehen hinter dieser Rhetorik?

Bildung wird auf die Problemlösungsfunktion reduziert. Diese pragmatisch-funktionale Vorstellung entstammt dem angelsächsischen Raum, wurde zunächst im Zuge der Re-Education mittels der Schriften John Deweys[18] propagiert und geriet spätestens unter dem Druck der von der OECD getriebenen PISA-Reformen ins Zentrum aller pädagogischen Bemühungen. Vollendet wurde diese feindliche Übernahme des Bildungsbegriffs durch die Installation des Kompetenzmodells nach Weinert. Schulentwicklung macht von pragmatisch-funktionalen Modellen Gebrauch und etabliert diese nachhaltig in den Schulen.

16 https://19.re-publica.com/de/session/schule-zukunft (19.08.2019), Minute 7:04 ff.
17 Zum Verhältnis der Zentren für LehrerInnenbildung zur Wissenschaft finden sich ausführliche Analysen im Beitrag von Volker Ladenthin in diesem Band.
18 Vgl. Burchardt (2016).

Institutionalisierung als Hemmnis. Die Beharrungskräfte des Bildungswesens, trotz der Kompetenzdoktrin und anderer radikaler Reformbestrebungen, bestimmte bewährte Praxen und kulturelle Wertorientierung nicht einfach über Bord zu werfen, werden als Hindernis identifiziert. Schulentwicklung dient dem Aufbrechen und der Dynamisierung dieses angeblich strukturellen Konservatismus.

Tradition als Ballast. Wenn unmittelbare Brauchbarkeit für Problemlösungen das Kriterium für Lehrplaninhalte sein soll, kann Tradition nur noch als zu beseitigendes Relikt erscheinen. Das Gleiche gilt für gegenstandsbezogene und methodologisch differenzierte Weltzugänge, aus denen Sachklärung, Persönlichkeitsbildung, Verstehen, Wissen und Können in Gemeinschaftsverantwortung erwächst (das Prinzip der Fachlichkeit). Schulentwicklung entrümpelt die Schule.

Vorgebliche Irrationalität der Akteure. Menschen, die nicht bereit sind, sich umstandslos den neuen Modellen zu unterwerfen, wird Irrationalität und mangelnde Anpassungsfähigkeit unterstellt: „Schiss", also eine schockinduzierte somatische Spontandefäkation als maximaler Kontrollverlust. Schulentwicklung inszeniert und nutzt diesen Kontrollverlust, um Menschen, Abläufe, Strukturen, Inhalte und Leitorientierungen gegen ihren Willen und gegen ihre Überzeugungen umzuformen.[19]

Alternativlose Geschichte. Das beschworene Geschichtsbild erlaubt den Menschen nur noch eine Anpassung an alternativlos über sie hereinbrechende „Veränderungen". Akteure und Profiteure, die diese Veränderungen herbeiführen, werden verschwiegen. Macht hat derjenige, der entscheidet, welche Probleme er der Zukunft unterschieben darf, um die Gegenwart zu kontrollieren. Die – derart fabrizierte – Zukunft errichtet dann anschließend ein Tribunal über der Gegenwart, wählt Menschen, Überzeugungen, Werte, Strukturen, Inhalte und Fertigkeiten nach dem Kriterium des Nutzens aus, verdammt Nutzloses, verlängert die Frist der Daseinsberechtigungen für das Nützliche. Schulentwicklung trägt dieses Modell in den letzten Winkel der Bildungseinrichtungen und vollzieht an den Beteiligten eine Art der Inquisition unter den neu errichteten Glaubenssätzen.

Zeitdruck und Paradoxien. Geschichte ist nicht nur unabsehbare Veränderung, sondern auch sehr schnell. Sie ereignet sich in einer „wahnsinnigen" Veränderungsgeschwindigkeit.[20] Dies bedeutet zweierlei: Weil es zum einen „wahnsinnig" ist, kann und muss ich nicht verstehen, was dort passiert. Die Unsinnigkeit und Widersprüchlichkeit der Reformen ist von ihren Opfern grundsätzlich nicht mehr intellektuell zu bewältigen. Und Politik und Verwaltung können und müssen sie auch nicht mehr begründen. Kritiker, die fachlich oder pragmatisch dagegen argumentieren, laufen ins Leere, denn Paradoxien und die damit einhergehenden Unsicherheitszonen sind keine Einwände gegen die Reformen, sondern Bestandteil der Durchsetzungsstrategien und konstitutiv für die neu geschaffene Arbeitswirklichkeit in den Schulen: *credo quia absurdum est*. (Ich glaube, weil es unvernünftig ist.) Zum Zweiten iteriert die Beschleunigung den Anpassungsdruck: Menschen und Institu-

19 Sehr erhellend ist in diesem Zusammenhang der Beitrag zum Menschenbild des Change Managements von Silja Graupe. Vgl. Graupe (2018).

20 Silja Graupe erörtert in diesem Band die Herrschaftstechnik der Beschleunigung, deren Funktionsweise und deren menschenverachtende Konsequenzen.

tionen sollen sich nicht nur an etwas anpassen, sondern sollen auch ihre Anpassungsgeschwindigkeit anpassen. Sie sollen sich verändern und zugleich die Veränderungsgeschwindigkeit verändern. Schulentwicklung bewirtschaftet beide Anpassungsfelder, sie nutzt Paradoxien und Zeitdruck als Herrschaftstechniken.

Es bedarf wohl kaum weiterer Begründungen, dass es in diesem Umfeld, gegen welches das sprichwörtliche Hamsterrad eine Wellness-Oase darstellt, auch um die pädagogische Freiheit nicht mehr gut bestellt sein kann.

3.3 Solutionismus

Die exemplarische Analyse sollte deutlich gemacht haben, dass es hier nicht um eine Kritik *ad personam* der zitierten Rednerin geht, denn sie kann kaum als Urheberin der vorgebrachten ‚Gedanken' gelten. Sie ist eine von vielen Multiplikatorinnen eines tiefer waltenden Diskurses, der systematisch unreflektiert übernommen wird. Dies wird auch darin begründet sein, dass das Zentrum für LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln unabhängig vom Wissenschaftsbetrieb arbeitet, aber versucht eine eigentlich verwaltungsmäßige Aufgabe inhaltlich zu füllen. Statt sich nun wissenschaftlicher Bezüge zu befleißigen, arbeitet man in der Lehrerbildung mit externen und kommerziellen Agenturen wie etwa der „Zukunftsagenten GmbH" zusammen, deren Schwerpunkt die innovative Organisationsentwicklung gemäß dem Konzept der „Workforce Evolution®" bildet:

„Workforce Evolution® ist klassische Organisationsentwicklung ergänzt um innovative Ansätze. Worum geht es bei der Organisationsentwicklung? Ziel ist die planmäßige, mittel- bis langfristige und vor allem wirksame Veränderung von individuellen Verhaltensmustern, Einstellungen und Fähigkeiten der Organisationsmitglieder/innen sowie der Organisationskultur und der Organisations- und Kommunikationsstrukturen. Des Weiteren geht es um die Veränderung struktureller Regelungen und Prozesse innerhalb der Organisation und um sie herum: von Arbeitsformen, -modellen und -zeiten bis hin zu Arbeitsorten und -welten."[21]

Und natürlich sind auch diese Formulierungen bloß diskursive Echos von uralten und unoriginellen Change-Narrativen.[22] Systematisch zusammengeführt werden diese bei Nachtwey/Seidl (2017) im Begriff des Solutionismus. In Anlehnung und Fortführung der Analysen zum Geist des Kapitalismus bei Chiapello und Boltanski[23] untersuchen die Frankfurter Kollegen insbesondere die digital-technophile Variante des Neoliberalismus:

Im Solutionismus erscheint jede soziale Frage als ein (sozial-)technologisch lösbares Problem, daher rührt auch die Bezeichnung von engl. solution = Lösung. Was aber soll daran falsch sein? Wer will schon mit Problemen existieren? Ein dafür typisches Argument aus dem Alltag lautet etwa: „Die Steuerung der chinesischen Gesellschaft durch Totalüberwachung und Social-Scoring mutet uns fremd an, aber da liegt kein Dreck auf den Straßen." Man könnte entgegnen, dass saubere Straßen auch auf anderem Wege zu erreichen seien, und dass Kaugummis auf Asphalt in einer Güterabwägung mit einem

21 http://www.zukunfts-agenten.com/portfolio.html (10.07.2019).
22 Vgl. hierzu Krautz/Burchardt (2018).
23 Vgl. Boltanski/Chiapello (2006).

Orwell-Staat möglicherweise das geringere Übel sein könnten. Gravierender aber ist, dass durch den Solutionismus die pragmatisch-utilitaristische Perspektive auf die Wirklichkeit entgrenzt und zur einzig legitimen erhoben wird.

In der techno-funktionalistischen Engführung des Solutionismus sollen aber nicht in erster Linie Aussagen über die Wirklichkeit getroffen, sondern die Modalitäten unsere Existenz schlechthin verwandelt werden. Dies betrifft vor allem die Kategorien des Sozialen und der Auflösung des Politischen schlechthin:

„In der solutionistischen Welt bleibt kein Platz für normative tradeoffs (zum Beispiel zwischen Freiheit und Sicherheit), für ein *reasonable disagreement* in Fragen kollektiver Selbstbestimmung, für Probleme, die aus ungleichen Machtverhältnissen rühren und mit technologischen Mitteln weder theoretisch lösbar nach praktisch zu lösen sind. Der Solutionismus bekommt so etwas zutiefst Antipolitisches. Die politisch organisierte Selbstregulierung von Gesellschaften wird als technologisch substituierbar und die Demokratie als – wie es dann heißt – ‚veraltete Technologie' verstanden."[24]

Das Menschenbild des Solutionismus beruht auf einer Defizithypothese, die alle bestehenden Elemente der menschlichen Kultur betrifft: „Die Welt ist voller ‚Bugs' [Fehler], und es ist die Mission jeder Solutionistin, diese nach und nach zu ‚fixen' [reparieren]."[25]

In Analogie zu Computerprogrammen, die Fehler im Code enthalten, besteht die Mission der Solutionisten in einem globalen ‚Bugfixing', also im Tilgen von Fehlern:

„Wie ein schlecht geschriebenes Programm sind Gesellschaften voller kleinerer und größerer ‚Bugs'. Überall lauert das Fehlerhafte, das Verbesserungsbedürftige, das Imperfekte. Die gesellschaftliche Welt und die darin lebenden Menschen so zu akzeptieren, wie sie sind, bedeutet die Kapitulation vor dem Gegebenen und den Verrat am Möglichen."[26]

Das Gegebene ist damit an sich schon ein Lösungshindernis, also ein Problem, ganz im Sinne des Zentrums für LehrerInnenbildung, das dem Bestehenden im Namen der Zukunft die Legitimation entzieht, denn Geschichte vollzieht sich als kreative Zerstörung des Gegebenen, je radikaler desto besser:

„Vor diesem Hintergrund erklären sich die Überhöhung und die Idealisierung der ‚change-maker'. In einer von Grund auf optimierungsbedürftigen Welt ist die Zerstörung des Bestehenden stets kreativ und Veränderung ein Wert an sich."[27]

Die Hauptfeinde des Solutionismus sind die Kristallisationen des Gegebenen, also die Institutionen wie die Kirche, das Schulwesen, der Rechtsstaat usf., weil sie nicht nur Gegeben sind, sondern weil sie Gegebenes explizit verteidigen und verstetigen. Eben darin besteht ja ihre soziale Entlastungsfunktion, wie Arnold Gehlen herausgearbeitet hatte.[28]

24 Nachtwey/Seidl (2017), S. 22.
25 Ebd.
26 Ebd. S. 24.
27 Ebd. S. 26.
28 Vgl. dazu die Überlegungen Arnold Gehlens: „Die allen Institutionen wesenseigene Entlastungsfunktion von der subjektiven Motivation und von dauernden Improvisationen fallweise zu vertretender Entschlüsse ist eine der großartigsten Kultureigenschaften, denn diese Stabilisierung geht […] bis in das Herz unserer geistigen Positionen. Wenn Institutionen im Geschiebe der Zeiten in

Stabile, nachvollziehbare Abläufe, Wertorientierungen und Dauerhaftigkeit geben den Menschen Sicherheit, geben dem Leben Ordnung und ein gewisses Gepräge. Allerdings limitieren sie damit auch den Möglichkeitsraum. Das Reale lässt – im Guten wie im Bösen – das Potentiale unausgeschöpft. Deshalb betreibt der Solutionismus die „Entfernung potentialbeschränkender Institutionen aller Art."[29]

„Es ist die normative Macht des Möglichen, die den Geist des digitalen Kapitalismus beherrscht: Was möglich ist, kann und soll auch gemacht werden. Und wenn dies bedeutet, Menschen zu überfordern, dann sind eben auch Menschen optimierungsbedürftig. Der Menschheit zur vollen Entfaltung ihres Potentials zu verhelfen, bedeutet nicht an der willkürlichen Grenze der menschlichen Natur Halt zu machen. Es bedeutet, sie zu überschreiten. Letztlich muss die Menschheit nicht zu sich selbst finden, sondern über sich selbst hinausgehen."[30]

Der Solutionismus mündet somit in einer unabschließbaren Optimierungsspirale, die den Menschen nicht mehr zum Maßstab und Zielpunkt macht, sondern ihn in einem Transhumanismus zu überwinden versucht. Damit ist die Programmatik eines globalen Humanexperiments formuliert.

Die Realität in den Schulen sieht allerdings anders aus: Der kreative Zerstörung von Menschen und Institutionen im Modus von Beschleunigung und Überforderung ist bitterer Alltag für die meisten Lehrkräfte, auch die entsprechenden Umerziehungsprogramme. Tatsächlich realisieren sich auch zunehmend Potentiale bei Schülern, deren Verwirklichung bisher in den Institutionen unterdrückt wurde: Suchtpotentiale, Gewaltpotentiale, Egoismuspotentiale, Verwahrlosungspotentiale, Depressionspotentiale, Essstörungspotentiale usf. Dass der Mahlstrom der kreativen Zerstörung irgendwann einmal die Lösung der Bildungsfrage gebären wird, mag den – von der oben zitierten Rednerin so apostrophierten – „Relikten", die „in ihrer Vergangenheit' rumstehen", vermutlich eher ausgeschlossen erscheinen, was vielleicht daran liegen könnte, dass in ihrem „Rucksack" die abseitige Vorstellung hinterlegt ist, dass die Freiheit des pädagogischen Handelns immer im Horizont von Verantwortung praktiziert werden muss. Die Solutionistin dagegen idealisiert die Möglichkeit des Scheiterns: „Scheitern bedeutet, Erfahrung zu gewinnen, und ist notwendige Bedingung für Veränderung."[31] Oder um es in den Worten des Kölner Zentrums für LehrerInnenbildung zu sagen, sind Solutionisten: „*Verliebt ins Scheitern*" (Motto anlässlich des ‚Failure Friday' am 8. Juni 2018).[32]

Verfall geraten, abbröckeln oder bewusst zerstört werden, fällt diese Verhaltenssicherheit dahin, man wird mit Entscheidungszumutungen […] überlastet […]." Gehlen (1986), S. 43.

29 Nachtwey/Seidl (2017), S. 25.

30 Ebd. S. 25 f.

31 Ebd. S. 27.

32 https://zfl.uni-koeln.de/leadership-2018.html#c73856 (19.08.2019).

4 Schulentwicklung als totalitäre Praxis

Die in der Überschrift vorgenommene Zuschreibung des „Totalitären" klingt zunächst nach einer polemischen Übertreibung und bedarf deshalb eines Belegs und weiterer Erläuterungen, denn der Begriff „totalitär" soll hier in einem rein deskriptiven Sinne zur Beschreibung der Agenda und Praxis der Schulentwickler gebraucht werden. Im Abstract zum oben zitierten Vortrag von Dziak-Mahler ist zu lesen: *„Schule muss komplett neu gedacht werden."*

„Denken" meint hier allerdings nicht die intellektuelle Gewärtigung von dem, was der Fall ist, etwa zur Revision von alten Gedanken. Ziel des Neudenkens ist nicht die Korrektur von Denkfehlern, sondern die kreative Zerstörung der Wirklichkeit aus der Perspektive einer intellektuellen Konzeption, die weder das Gegebene, noch die tradierten Gedanken berücksichtigt, wie oben ausführlich dargelegt wurde. Das Neudenken schafft eine *tabula rasa* und zwar „komplett". Es entledigt sich jeglicher argumentativen Auseinandersetzung mit theoretischen Positionen der Tradition, mehr noch: Weil das Theoretisieren selbst traditionell ist, bedarf es für das Neudenken auch keiner Theorie, keines methodisch-reflexives Begründens von Geltung. Die Innovationslust entledigt sich aber nicht nur der überkommenen Notwendigkeit eines Legitimationsausweises, sondern erhebt zudem noch einen umfassenden und totalen Gestaltungsanspruch. Kein Bereich darf unangetastet bleiben, Veränderung ist ein Wert an sich, Bestehendes ist schlechterdings wertlos. Schule muss *komplett* neu gedacht werden.

Die Tabelle (Abb. 1) versammelt die Angriffspunkte einer in dem nun dargelegten Sinne einer totalen, also eben „kompletten" Schulentwicklung, die keinen Bereich von Schule und deren Rahmenbedingungen unberührt lässt. Zudem korrespondieren die Betrachtungsfelder mit den Voraussetzungen für pädagogische Freiheit, die unter 2. herausgearbeitet wurden. Auf diesem Wege kann im Folgenden das Panorama der Zugriffe und die entsprechende Auswirkung für die pädagogische Freiheit im Einzelnen nachvollzogen werden.

4.1 Personalentwicklung am Phänomen des Coachings

Im Unterschied zur humanistischen Bildung der Lehrerpersönlichkeit oder Fortbildung in fachlicher und methodischer Hinsicht, verfolgt die Personalentwicklung einen anderen Ansatz und beruht auf einem funktionalistisch-ökonomischen Menschenbild. Der Einzelne wird in seiner Leistung für das Ganze optimiert. Personalentwicklung bricht das Leitbild einer Schule herunter auf die einzelne Lehrkraft. ‚Herunterbrechen' fungiert als Herrschaftstechnik. »Visionen« können nur dann effizient und effektiv erreicht werden – so das Mantra der Change-Gurus – wenn sie auch in die feinsten Poren der Organisation und die DNA der Beteiligten eingeschrieben werden. Die Konsequenzen der Globalziele (des schulischen Leitbildes) müssen für die Teilorganisationen (z.B. Fachkonferenzen) und idealerweise bis hin zu den einzelnen Akteuren (Lehrerinnen oder Ganztagbetreuer) abgeleitet und operationalisiert werden. Dazu werden in lernenden Organisationen Zielvorgaben quantifiziert, Kennziffern identifiziert, Handlungskonzepte formuliert,

Transformationsobjekt	Traditionell	Schulentwicklung
Akteure	Gebildete Lehrerpersönlichkeit	Personalentwicklung
Sozialgebilde	Kollegium	Teamentwicklung
Einrichtung	Institution	Organisationsentwicklung
Ziele, Ethos	Schulgesetz, Landesverfassung, Kulturelle Wertorientierungen	Leitbildprozesse, Schulprogramme
Pädagogische Praxis	Fachlichkeit und Lehrkunst	Unterrichtsentwicklung

Abb. 1: Dimensionen der Schulentwicklung – Auflösung der traditionellen Bezugspunkte pädagogischer Freiheit.

Mentalitäten kreiert, Zuständigkeiten definiert und Akteure durch Zielvereinbarungen auf Sollwerte determiniert.

‚Herunterbrechen' ist deshalb etwas völlig anderes als bloß eine sinnvolle Arbeitsteilung unter der Maßgabe eines gemeinsamen Zieles. Es vollzieht das Herstellen, Konsolidieren und Optimieren von Steuerungsfähigkeit durch eine panoptische Kontrollmacht, die ihre Ressourcen durch intensiviertes ‚Humanfracking' generiert.[33]

Diese Konzepte werden etwa in Erfahrungsberichten von Lehrkräften zu Fortbildungsmaßnahmen konkret. Obwohl sie sich grundsätzlich offen für Neues zeigen wollten und durchaus große Lernbereitschaft mitbrachten, waren sie über die psychoinvasive Tendenz der Fortbildungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen befremdet.[34] Teilnehmerinnen fragten sich beispielsweise, warum auf einem Seminar zum Thema Coaching ihre Persönlichkeit verändert werden soll. Zugleich lernen sie, dass „Coaching bedeutet, das Potential eines Menschen freizusetzen, um seine Leistung zu maximieren."[35] Die in dem entsprechenden Fallbericht angesprochene Qualifizierungsmaßnahmen des Schulministeriums NRW wird unterstützt von dem Unternehmen Soencksen & Teilhaber:

„Soencksen & Teilhaber sieht die Zeichen der Zeit: Auch Schulen werden zunehmend unternehmensorientiert geführt – wir begleiten Schulen bei ihrem Wandel. […] In den Jahren 2011 – 2014 haben wir für das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen eine Coaching-Qualifizierung (sechs Module mit 20,5 Tagen) für über 800 Kernseminarleitungen (an Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung) durchgeführt."

Coaching als Instrument der Personalentwicklung wird von externen Experten über Multiplikatorenschulung in die Fläche ausgebracht, damit sich Referendare mittels ihrer

33 Vgl. Burchardt (2017).
34 Aus Sorge vor Repressionen haben die Kolleginnen und Kollegen einer auch auszugsweisen Veröffentlichung der Berichte nicht zugestimmt.
35 Zitiert nach Soencksen & Teilhaber (2014). S. 3.

Seminarleiter schon frühzeitig an diese Form der neoliberalen Zurichtung gewöhnen können. Im einem Foliensatz von Soencksen & Teilhaber findet sich eine bemerkenswerte Erklärung für die Wortherkunft von Coaching:

„Coach als Kutscher. Ziel: Die Pferde sicher und schnell ans Ziel lenken“[36]

Das ist etymologisch korrekt und politisch entlarvend. Die Rolle des Kutschers gegenüber den Kutschpferden wird in der Formulierung der Personalentwickler ein wenig zur pastoralen Fürsorge verklärt, so als geschehe das Lenken um der Pferde Willen, damit diese ohne den Coach nicht gefährdet werden und in die Irre laufen. Natürlich bilden die Pferde das Kapital des Kutschers, so dass er sie nicht verschleißen möchte, aber trotzdem legt er ihnen Scheuklappen an, schwingt über ihnen die Peitsche und reißt am Zügel, um Richtung und Tempo vorzugeben. Er holt nicht ihre Meinung ein, wenn über das Ziel und den rechten Weg diskutiert werden soll, aber er setzt in ihnen ‚Potentiale frei, um ihre Leistung zu maximieren'.

Soencksen & Teilhaber formuliert einen maximal invasiven Anspruch für die coachende Intervention. Coaching soll in die eigene Persönlichkeit integriert werden und die Identität der Menschen verändern.[37] Dem Coachee widerfährt damit auf dem Wege der Personalentwicklung die Subjektivierung zum flexiblen Selbstausbeuter. Flexibilität ist erforderlich, weil die disruptiv hereinbrechende Zukunft permanente Anpassungsleistungen und Selbsttransformationen verlangt. Selbstausbeutung ist erforderlich, weil die externen Bewältigungsressourcen systematisch verknappt werden, aber die Anforderungen und Aufgaben hochgefahren werden. Damit wird das Prinzip der kreativen Zerstörung via Coaching in die Personen selbst eingepflanzt.

4.2 Teamentwicklung

‚Team' hat mit einem emphatischen Begriff von Gemeinschaft ungefähr genauso wenig zu tun, wie Coaching mit Pädagogik. Ein Kollegium oder eine Klassengemeinschaft ist kategorial etwas völlig anderes als ein Team, da der Team-Begriff sich terminologisch auf ein Konstrukt bezieht, auf eine zweckrationale Auf- und Zubereitung von elementaren Gemeinschaften. Das Team ist ein Funktionsgebilde, dessen Wert allein darin liegt, effizient und effektiv ein gesetztes Ziel zu erreichen. Der Wert der Sozialbeziehungen wird allein unter dieser Leitgröße bemessen, der Wert des Einzelnen besteht in seiner Leistung, also seinem Beitrag zur Zielerreichung. Teams fallen nicht vom Himmel und wachsen nicht aus zwischenmenschlichen Begegnungen, sie werden zusammengestellt oder per Upgrade aus bestehende Gruppen formiert. In jedem Fall handelt es sich um synthetische Sozialgebilde, deren Charakter, Zusammensetzung und Rollenkonfiguration bedarfsorientiert transformierbar bleiben muss. Ein professionelles Fußballteam gibt dafür ein gutes Beispiel ab: Zwar tragen die Bundesligaclubs als Marketingsignal noch geographische Bezüge im Vereinsnamen, aber die Akteure im Team sind nicht in der jeweiligen Stadt aufgewachsen, noch haben sie als Kinder gemeinsam auf dem Bolzplatz gekickt. Sie wurden international zusammengekauft und unter einer künstlichen Corporate Identity

36 Ebd.
37 Ebd. S. 5.

zusammengefügt, um durch Leistung im Wettbewerb Erfolge einzufahren und für ihren Arbeitgeber Geld zu erwirtschaften. Dazu muss jeder individuell sein Potential abrufen, aber auch im Team funktionieren. Wer unter seinen Möglichkeiten bleibt oder sich nicht integriert, wird ersetzt.

Teams sind per se apolitisch. Damit ist weniger gemeint, dass den Angehörigen parteipolitische Meinungsäußerungen untersagt wären, als vielmehr, dass sich das Sozialgebilde des Teams nicht in demokratischer Weise diskursiv über den eigenen Charakter, die Bedeutung des Einzelnen und des Ganzen, über die Werte und Normen des Tuns und Lassens verständigen darf. Hier droht die Gefahr von Dysfunktionalität, weshalb Kommunikation nur dann erwünscht ist, wenn sie ‚zielführend' ist.

Wie aber wird aus einem Schul-Kollegium ein Team formiert? Durch kreative Zerstörung der gegebenen Gemeinschaft mittels Maßnahmen des Teambuildings. Beispiele dafür lassen sich in den Dokumenten der nordrhein-westfälischen Schulleitungsqualifizierung finden, die wiederum von Soencksen & Teilhaber unterstützt wurde. Unter der Rubrik „Teamarbeit erleben" findet sich dort:

> „**Arbeitsblatt**
> **Eierwurf**
>
> **Ziel:**
> Ziel dieser Arbeitseinheit ist das eigene Erleben und das Herausarbeiten förderlicher und hemmender Faktoren von Teamarbeit.
>
> **Arbeitsauftrag:**
> Konstruieren und produzieren Sie zusammen mit Ihren Kolleg/-innen ein Transportgerät, mit dem ein rohes Ei unbeschädigt im freien Flug vom ersten Stockwerk dieses Gebäudes zum Erdboden befördert werden kann
>
> Während des Fluges und der Landung muss eine Hälfte des Eies sichtbar bleiben.
>
> Bitte bereiten Sie sich kurz individuell vor und beginnen dann unaufgefordert, sich mit Ihrem Kolleg/-inne zunächst auf ein Modell zu einigen, um dann die Konstruktion des Fluggerätes konkret vorzunehmen."[38]

Wohlgemerkt: bei den Adressaten dieses Arbeitsblattes handelt es sich um erwachsene Menschen mit einem akademischen Abschluss und langjähriger Berufserfahrung. Diesen Menschen setzt man völlig dekontextualisiert eine Aufgabe vor, die typischerweise in Einführungskursen der Studiengänge für Produktdesign vorkommen, wo aber eben nicht die Sozialdynamik bearbeitet wird, sondern die Sache, also die Frage von Material und Konstruktion. Letztlich ist die Sache auch völlig gleichgültig, denn es soll nicht ein Fluggerät, sondern eine Gruppe dekonstruiert und neu designed werden. Eine Teilnehmerin der Wuppertaler Tagung berichtete darüber, wie sehr gerade die gute kollegiale Beziehung durch das humorvolle Scheitern an dieser Teambuilding-Maßnahme vertieft wurde,

38 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010).

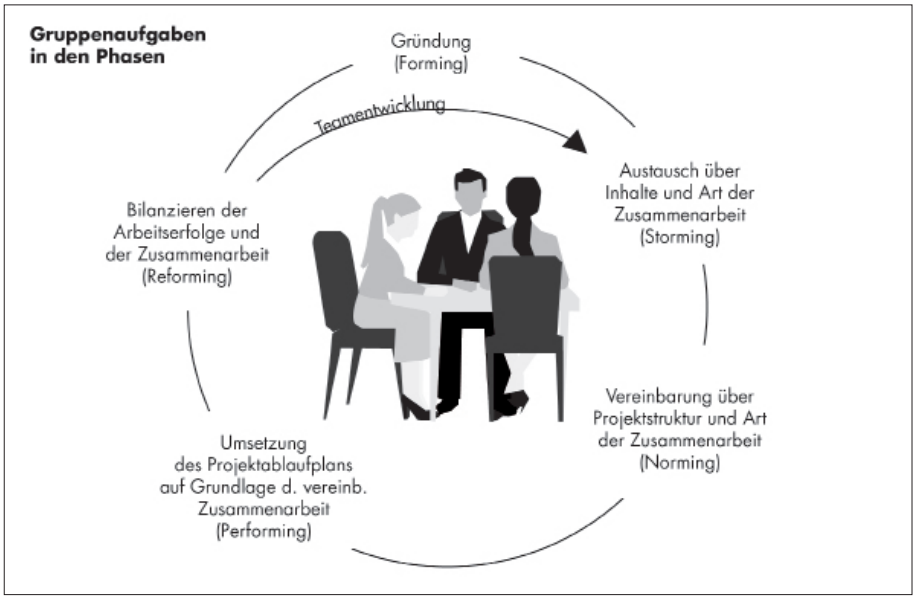


Abb. 2: Zyklus der Teamarbeit

sehr zum Ärger der Kursleitung, die in der Situation zumindest eine Erfahrung mit der Widerstandskraft tatsächlich menschlicher Beziehungen machen durfte.

Soencksen & Teilhaber beziehen sich in der Schulleiterqualifikationsmaßnahme auf ein Phasierungsmodell des amerikanischen Psychologen Bruce Tuckmann aus dem Jahr 1965.

In der zyklisch unabschließbaren Folge der Teamarbeit (Abb. 2) geschieht gleichzeitig die Teamentwicklung, denn es geht nicht nur darum, dass gemeinschaftlich abgestimmt ein konkretes Projekt realisiert wird, sondern es soll auch die Performance des Team evaluiert und durch Reforming optimiert werden. Strukturen, Rollenzuweisungen und kulturelle Besonderheiten sind bloß temporäre Erscheinungen, die zum Zwecke der Optimierung immer wieder verflüssigt werden müssen. Das Team wird stets aufs Neue in die Asche der kreativen Zerstörung gestoßen, um transformiert als ephemerer Phönix aus dieser wieder aufzuerstehen.

4.3 Organisationsentwicklung

Eine wesentliche Differenz, die auch maßgeblich für die anderen Entwicklungsfelder ist, besteht in der kategorialen Überführung der Schule von einer *Institution* in eine *lernende Organisation*. Während die Institution aufgrund von Wertbindungen und Verfahrenssicherheiten gesellschaftlichen Unwägbarkeiten und historischen Kontingenzen als beharrlich entgegengestellt sind, wie Dziak-Mahler in ihrem Vergleich von Schule und katholischer Kirche treffend hervorhebt, ist die lernende Organisation zu flexiblen Anpassungsleistungen in der Lage. Beiden Modellen liegt jeweils eine andere Ontologie

zugrunde.[39] Institutionen entstammen einer Stiftung oder Habitualisierung, sie erfüllen ihre soziale Aufgabe nicht in der amöbenhaften Anpassung, sondern in ihrer Widerständigkeit. Sie sollen sich nicht dem Wandel unterwerfen, sondern eine Lebensquelle sein, die ihre Wertorientierung gestaltend in die Geschichte einbringt. Wenn Schule also nicht mehr zeitgemäß ist, könnte das eventuell auch ein Einwand gegen die Zeit und ein Argument für die Bildungsansprüche der Schule sein.

Die lernende Organisation dagegen nimmt die fluktuierenden Rahmenbedingungen als alternativlos und vollzieht Anpassungsleistungen durch unaufhörliche interne Transformationen. Das ist erforderlich in Marktkonstellation, wo der Wettbewerbsdruck Unternehmen in ihrer Existenz bedrohen kann. Eine Schule aber ist kein Unternehmen, sie erhält ihren Auftrag vom demokratischen Gemeinwesen, ihre Wertbindung aus der Ethik und ihre Inhalte aus der Wissenschaft, auch wenn ökonomistische Modelle sie auf den Markt der Stakeholder-Interessen zu treiben versuchen. Ansätze der Organisationsentwicklung in Schule, wie das Change-Management, sind insofern Ausdruck eines Kategorienfehlers bzw. Zeichen einer feindlichen Übernahme. Durch Dynamisierung und Flexibilisierung wird die kreative Zerstörung ‚institutionalisiert', um es einmal auf eine paradoxe Formulierung zu bringen.

4.4 Leitbildentwicklung

Schulen sollen sich im Rahmen der Reformen „auf den Weg machen" und Schulprofile in Leitbildprozessen erarbeiten. Manche Kolleginnen und Kollegen scheinen die damit verbundenen Gesprächsrunden im Kollegium, die tatsächlichen oder vermeintlichen Gestaltungsoptionen als durchaus positiv zu erleben und können deshalb die Kritik am schulischen Leitbildprozess mitunter nicht teilen. Dem wäre zu erwidern, ob dies wirklich schon ein Argument zur positiven Beurteilung von Leitbildprozessen liefert oder nicht vielmehr einen Hinweis darauf, dass im schulischen Alltag bisher viel zu wenige Gelegenheiten zum kollegialen Austausch und zur demokratischen Gestaltung des eigenen Tätigkeitsfeldes geschaffen wurden. Dann aber wäre der Leitbildprozess eine Ausbeutung von legitimen Bedürfnissen bei gleichzeitiger Unterwanderung der Interessen der Beteiligten. Wenn also im Folgenden gegen den Leitbildprozess argumentiert wird, soll keinesfalls die Notwendigkeit der kollegialen Reflexion und gemeinschaftliche Umgestaltung von schulischer Wirklichkeit bestritten werden. Im Gegenteil: Erst die Beseitigung des Leitbildzwangs und der zerstörerischen Schulentwicklung ermächtigt Kollegien zu souveränen Akteuren.

Grundsätzlich gilt deshalb: Schulen brauchen Raum und Muße für das kollegiale Gespräch, aber Schulen brauchen kein Leitbild und erst recht keinen Leitbildprozess, denn Landesverfassungen und Schulgesetze benennen hinreichend die Wertorientierungen und Aufgaben von Schulen. Es wäre völlig ausreichend, sich auf diese zu beziehen. Der Leitbildzwang dagegen ist analog zu den bisher entfalteten Bausteinen der Schulentwicklung ein Steuerungsinstrument, durch das ökonomistische Modelle im Bereich des Bildungswesens implementiert werden sollen. Kenan Güngör vom Büro „[difference:] Gesellschaftsanalyse. Innovation. Integration" bestimmt das Leitbild folgendermaßen:

39 Ausführlich dargestellt in Burchardt (2018).

„Leitbilder sind Instrumente, die ursprünglich in privatwirtschaftlichen Unternehmen eingesetzt wurden und zunehmend auch im öffentlichen Sektor ihre Verwendung finden. Sie fixieren idealerweise – intern und extern – die Grundsätze bzw. die Philosophie einer Organisation und ermöglichen eine Selbstvergewisserung, wo eine Organisation steht, wohin sie gehen möchte und klärt, welche Schritte und Herausforderungen mit Haltungen anzugehen sind. Somit leisten sie einen Beitrag zur Organisationskultur und dienen der Führung als Mittel des Wandels und der Steuerung. Sie können sich sowohl auf Strategien wie auch auf die Organisationskultur beziehen und verschiedene Funktionen erfüllen: Leitbilder dienen zur Orientierung (Werte und Regelungen) und Integration (gemeinsame Identität) und können auch zu Entscheidungs- und Koordinierungsabläufen (Regeln und Hierarchieebenen) herangezogen werden. Weitere zentrale Leitbildfunktionen sind Legitimation (gegenüber der Außenwelt) und Motivation (vor allem der Mitglieder der Organisation) […].

In der Analyse von Leitbildern kann grundsätzlich zwischen dem Leitbild als (fertigem) Produkt und dem Leitbild als – idealerweise – breit einbindendem Prozess unterschieden werden. Gerade für die Schaffung einer gemeinsamen Identität ist der Leitbildprozess, in dem die Beteiligten zusammen an ihrem Leitbild arbeiten, von zentraler Bedeutung. Durch diese Einbindung der relevanten AkteurInnen und Stakeholder kann das Leitbild dann auch seiner Funktion, handlungsleitend zu sein, nachkommen […].“[40]

Zunächst offenbaren sich hier die bekannten Grundzüge einer dauerhaften Dynamisierung durch kreative Zerstörung, die mit der Überführung von einer Institution zur lernenden Organisation grundgelegt wird. Es ist von „Steuerung“ und „Wandel“ die Rede. Die Spannung von „Prozess“ und „Produkt“ des Leitbildes wird ausdrücklich nicht aufgelöst, denn jedes fertige Leitbild ist nur eine Durchgangsstation im Zuge der permanenten Revolution des Leitbildprozesses. Es wird deutlich, dass die partizipativen Elemente in erster Linie der normierenden Ressourcenaktivierung dienen, denn das Leitbild soll motivieren und handlungsleitend sein. Die „Integration“ von Kollektiven unter dem Leitbild im Zuge einer „gemeinsame[n] Identität“ könnte man auch mit dem Begriff der Gleichschaltung belegen.

Für Güngör ist der Leitbildprozess ein wesentliches „Instrument der Organisationsentwicklung“, die er ganz im Sinne des Change-Modells von Kurt Lewin als fortlaufendes Auftauen, Ändern und Einfrieren begreift.[41]

Auch in der Außenwirkung ist der Leitbildzwang kritisch zu beurteilen, denn während des Prozesses sollen Stakeholdererwartungen eingeholt oder antizipiert werden. D.h. die pädagogische Expertise und Verantwortung wird in Hinblick auf externe Anspruchsgruppen (Abnehmer, Eltern, Politik usf.) perspektiviert. Damit aber wird die pädagogische Freiheit beschnitten und zurückgestutzt auf Anpassungsleistungen, die an – fachlich unqualifizierten – äußeren Erwartungen Maß nehmen müssen. In einem marktförmigen Wettbewerb sollen gewissermaßen Alleinstellungsmerkmale ausgebildet werden, denn Schulen sind im Rahmen der neoliberalen Steuerung in einen Konkurrenzkampf getrieben worden anstatt sie umfassend in ihrem gemeinsamen Bildungsauftrag zum Wohle des Gemeinwesens stärken.

40 Güngör (2010), S. 79 f.
41 Ebd., S. 81.

4.5 Unterrichtsentwicklung

Nach der Lektüre der vorangehenden Abschnitte bedarf es kaum der Phantasie, um sich vorzustellen, dass auch Unterrichtsentwicklung dem Muster der kreativen Zerstörung folgen wird. Hier geht es insbesondere darum, den Träger und Urheber der Beständigkeit zu destabilisieren, indem man die Lehrperson dekonstruiert. Dies bedeutet konkret, dass z.B. die für Unterricht konstitutive Beziehung von Lehren und Lernen unterbrochen werden muss. Im Rahmen von Unterrichtsentwicklung wird deshalb die pädagogische Rolle des Lehrers zerlegt und ehemals wesentliche Aufgaben an Verfahren, an Maschinen und Material (Lernarrangements) übertragen. Die Organisation der Lernprozesse wird nunmehr den Schülern auferlegt, die fortan selbstorganisiert oder kooperativ lernen sollen. An Feiertagen wird diese Transformation (oder besser: Auflösung) von Unterricht mit den Emanzipationsgewinnen der sog. ‚Lerner' gerechtfertigt; dort wo man unter sich ist, gesteht man durchaus zu, dass es sich um eine Sparmaßnahme handelt: „Ein solcher Lernprozess ermöglicht es der Lehrkraft, in einer Zeit abnehmender Ressourcen genau jene äußerst wertvollen Ressourcen zu nutzen, die vorhanden sind – die Schüler/-innen."[42]

Schülerinnen und Schüler erscheinen demnach nicht mehr als Antlitz, dem die Lehrperson durch verantwortliches pädagogisches Handeln entsprechen sollte, sondern als ausbeutbare Ressource. Die Schulleitungsqualifikation des Landes NRW aktiviert diese Ressourcen qua Unterrichtsentwicklung beispielsweise unter Bezugnahme auf Norm Greens „Kooperatives Lernen" und den Methodenansatz von Heinz Klippert. In beiden Konzepten werden dem Lehrer gleichermaßen Befugnisse und Zuständigkeiten entzogen. Er kann nicht mehr auf Grundlage seiner pädagogischen Freiheit unterrichten, sondern muss sich der Allmacht eines Verfahrens unterwerfen, das ihm fortan nur noch eine lernbegleitende Rolle zuweist. In dieser Funktion werden von ihm Lernsituationen arrangiert, Ergebnisse evaluiert, Humanressourcen aktiviert und durch Coaching die Verfahrensgängigkeit der Lerner optimiert. Sein Fachwissen, seine Unterrichtskunst, seine Wertbindung und sein antiquierter kultureller Habitus können – derart neutralisiert – keine Hemmnisse mehr bilden, wenn es darum geht, die Veränderungsgeschwindigkeit von Schule dem Wandel einer – angeblich – ‚immer komplexer werdenden Welt' anzupassen.

Die Durchsetzungsstrategie dieser pädagogischen Enteignung besteht nun in einer Umerziehung der Lehrkraft und in der Transformation des pädagogischen Kollektivs. Im zitierten Foliensatz heißt es:

> „**UE [Unterrichtsentwicklung] setzt Personalentwicklung voraus**
>
> Die Kollegen und Kolleginnen müssen bereit sein,
> … sich selbstkritisch mit ihrem Unterricht auseinandezusetzen und Feedbackprozesse dazu nutzen
>
> … sich auf Kooperation, verbindliche Absprachen und Teamarbeit einzulassen
> … ‚Öffentlichkeit' und Transparenz der eigenen Arbeit im innerschulen Bereich zuzulassen"[43]

42 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010), S. 1/6.
43 Ebd.

Hier greift die Personalentwicklung auf Verfahren indirekter Steuerung zurück, durch welche die Lehrperson einer panoptischen Überwachung ausgeliefert wird, mittels Feedback destabilisiert und in Kooperationen gezwungen wird. Alle drei Aspekte untergraben ihre Freiheit. Flankiert werden diese Zugriffe durch Changemanagement:

„**Umsetzung von UE braucht Changemanagement**

Durch systematisches Training das ganze Kollegium weiterentwickeln“[44]

Selbst wohlmeinenden Kolleginnen und Kollegen dürfte nun klar werden, dass es sich bei der Unterrichtsentwicklung nicht um einen pädagogisch-fachlichen Diskurs handelt, sondern um einen Steuerungsdiskurs, der in seiner Breite und Tiefe mit Fug und Recht als totalitär bezeichnet werden kann. Wiederum werden aufgeschlossene und experimentierfreudige Personen, die gern ihr Handlungsspektrum erweitern würden, in ihrem Idealismus missbraucht, wenn am Ende des Prozesses der Unterricht nicht entwickelt, sondern abgewickelt, wenn statt mehr Methodenvielfalt eine kollektiv verbindliche Monokultur errichtet, wenn die pädagogische Freiheit im Wirbel der kreativen Zerstörung ausgehöhlt und ausgebeutet wird.

4.6 Fazit

Der gesamte Strukturzusammenhang von Schulentwicklung ist auf eine konsistente Steuerungsstrategie zurückzuführen, die dem Bildungswesen eine ökonomistische sozialtechnologische Rationalität aufprägen will. Erst im Panorama der bewirtschafteten Themenfelder zeigen sich Ausmaß und Radikalität der damit verbundenen Veränderungen. Es wäre kurzsichtig zu glauben, man könne einzelne Elemente aus diesem Ensemble verwenden, ohne damit in den Sog der anderen zu geraten. Ebenso naiv ist die Hoffnung, in diesen Prozess einzutreten, um durch ihn eigene Vorstellungen realisieren zu können. Diese Prozesse lassen sich nicht kapern! Allein der *modus operandi* unterwirft die Akteure, entzieht ihnen die stabilisierenden Rahmungen und Gewohnheiten, entwertet ihre Ausbildung und Berufserfahrung, lockt sie durch Partizipationsattrappen in die Falle, besiedelt ihren Wortschatz durch Narrative und Frames, transformiert ihre Persönlichkeit und Werthaltungen, setzt sie unter Zeitdruck, schürt Ängste, vermittelt Schuldgefühle und die Sorge, ungenügend zu sein, benebelt ihre Urteilskraft durch paradoxe Imperative, zwingt sie in Abstimmungsprozesse, unterwirft sie durch Feedbackkontrolle externen Soll-Werten, missbraucht sie als Detektoren von Fehlverhalten oder Gesinnungsabweichungen im Kollegenkreis und schult sie als Gouvernanten zur Umerziehung unwilliger Dissidenten. Wer denkt, er könne die Schulentwicklung zu seinem Vehikel machen, gleicht dem schlichten Menschen Nietzsches „in der Gleichgültigkeit seines Nichtwissens, und gleichsam auf dem Rücken eines Tigers in Träumen hängend.“[45]

Dasselbe gilt übrigens auch für die Akteure, welche – aus eigenem Willen oder in ihrer beruflichen Rolle beauftragt – Schulentwicklung vorantreiben (müssen). Sie werden möglicherweise zugestehen, dass es problematische Bestandteile in diesen Programmen gibt,

44 Ebd.
45 Nietzsche (1999), S. 877.

aber zugleich für sich in Anspruch nehmen, dass sie schließlich Gutes beabsichtigen und in ihrem Umgang mit Schulen und Lehrkräften immer noch an einem kollegialen Ton festhalten. Schulentwicklung sei schließlich nur ein Werkzeug, hört man. Auch hier drängen sich Rückfragen auf. Wenn ich als Repräsentant einer Schulinspektion in Schulen komme, macht es selbstverständlich einen Unterschied, wie ich auftrete und welchen Ton ich anschlage. Aber zu behaupten, dass die im Verfahren angelegte Dynamik, die Rollenverteilung und besonders die sozialtechnologische Verfahrensrationalität dadurch außer Kraft gesetzt werden könnten, grenzt schon an Ignoranz, die sich nur derjenige leisten kann, der sich auf der richtigen Seite des Verhörtisches wähnt und mit dem Rückenwind des Diskurses seine Rollensouveränität inszenieren kann.

Und trotzdem bekundet sich in diesen Fehleinschätzungen zugleich etwas Kostbares, nämlich der Wunsch nach einem anderen *modus operandi*, nach wirklich fachbezogenen Diskussionen, nach personaler Wertschätzung im kollegialen Gespräch, nach pädagogischer Freiheit und verantwortungsvoller Schulaufsicht, nach Gestaltungsmöglichkeiten, die nicht im Treibsand der kreativen Zerstörung verschwinden, sondern tatsächliche Verbesserungen nach sich ziehen. Damit all dies wieder Raum hat, müssen die Programme der Schulentwicklung sofort gestoppt und als Steuerungsmodelle aus dem Bildungswesen verschwinden. Entsprechende Verordnungen und Erlasse, Gesetze und rechtliche Bestimmungen müssen umgehend korrigiert werden. Es gibt Alternativen zur Schulentwicklung, aber nicht zur pädagogischen Freiheit, denn sie ist es, welche überhaupt erst die Alternativen hervorbringt, aus denen verantwortungsvolles Handeln erwachsen kann.

Literatur

Aebli, Hans (2011), Zwölf Grundformen des Lehrens. 14. Aufl. Stuttgart.

Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.

Burchardt, Matthias (2016): John Dewey. Learning by Dewing – Demokratie und Erziehung. In: Wisniewski, Benedikt/ Schöps, Andreas (Hsrg.): Pädagogen auf Abwegen. Ideen, Ideal und Irrungen großer Schulreformer. Hohengehren. S. 115-126.

Burchardt, Matthias (2017): „herunterbrechen“ In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 4, S. 568-569.

Burchardt, Matthias (2018): Wer sich nicht ändert, wird verändert. Governance, Schulentwicklung, Change als Bausteine totaler Steuerung. In: Krautz, Jochen/Burchardt, Mattias: a.a.O., S. 61-80.

Burchardt, Matthias (2019): Verträge, Prozeduren, Trainingsraum – Versuch über den pädotechnischen Autoritarismus. In: Decker, Oliver/ Türcke, Christoph (Hrsg.): Autoritarismus. Kritische Theorie – Psychoanalytische Praxis 6. Gießen. S. 163-177.

Dziak-Mahler, Myrle: re:publica 2019 – Die Schule der Zukunft, https://19.re-publica.com/de/session/schule-zukunft (19.08.2019).

Gehlen, Arnold (1986): Urmensch und Spätkultur. 5. Aufl., Wiesbaden.

Graupe, Silja (2018): Der manipulierbare Geist. Das Menschenbild hinter dem Change Management – und wie man sich dagegen wehren kann. In: Krautz/Burchardt a.a.O., S. 155-178.

Güngör, Kenan (2010): Leitbilder als Instrument der Organisationsentwicklung. Der Leitbildprozess am Bundesamt für Verfassungsschutz und Terrorismusbekämpfung (BVT). In: SIAK-Journal –

Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis (4), 79-88, Online: http://dx.doi.org/10.7396/2010_4_I (27.08.19).

Hänsel, Michael: Grundlagen der Dalton-Pädagogik: http://www.mhaensel.de/reformpaedagogik/daltonplan/grundlagen_daltonplan.html (20.8.2019).

Krautz, Jochen/Burchardt, Matthias (Hrsg.) (2018): Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung. München.

Krautz, Jochen (2018): Keine Alternative? Schule und Unterricht ohne Formatierung. In: Krautz/Burchardt a.a.O., S. 225-241.

Lévinas, Emmanuel (1989): Humanismus des anderen Menschen. Hamburg.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): SLQ NRW. Qualifikationserweiterung für Lehrkräfte, die ein Amt als Schulleiterin oder Schulleiter anstreben. Handbuch für Teilnehmerinnen und Teilnehmer. 3. Aufl.

Nachtwey, Oliver/Seidl, Timo (2017): Die Ethik der Solution und der Geist des digitalen Kapitalismus. In: IFS workingpaper vom Institut für Sozialforschung. H. 11.

Nietzsche, Friedrich (1999): Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne. In: Colli, Giogio/Montinari, Mazzino (Hrsg.): Kritische Studienausgabe Bd. 1. München. S. 873-890.

Platon (1994): Apologie. In: Wolf, Ursula (Hrsg.): Sämtliche Werke Bd. 1. Hamburg.

Schlosser, Joachim: Lesen über agiles Management: Scrum. Die Kunst, doppelt so viel Arbeit in der halben Zeit zu schaffen – Jeff Sutherland: https://www.schlosser.info/scrum-agile (20.08.2019).

Soencksen &Teilhaber (2014): Coaching als Bestandteil der 2. Phase der Lehrerbildung. Paderborn. https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Fort-_und_Weiterbildungsangebote/Tagungen/Materialien_zur_Expertentagung/WS1_Praesentation.pdf (14.7.2019).

Abbildungsnachweis

Abb. 1, 2: Archiv des Autors

Carl Bossard

Freiheit als pädagogisches Elixier

Plädoyer für die Renaissance eines verschütteten Begriffs

Wer mit Schülerinnen und Schülern unterwegs ist, wer junge Menschen auf ihrem Lern- und Lebensweg begleitet, braucht Freiheit. Er braucht sie zum Unterrichten wie den Morgenkaffee zum Aufwachen. Freiheit als Elixier. Doch

» es ist nicht die ungebundene, unkontrollierte Freiheit, die zügel- und schrankenlose, sondern die Freiheit von unnötigen Pro-forma-Vorschriften und formalen Vorgaben, von Normen und Fesseln.

» Es ist nicht die Freiheit zum pädagogischen Dolcefarniente, gar zum Schlendrian oder Minimalismus, nein,

» es ist die Freiheit zur Wahl des *méthodos*, des Weges zum Ziel.

» Es ist die Freiheit zur Gestaltung des schulischen Auftrags und zum pädagogischen Wirken für die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen – zugunsten der Klasse, für die wir uns als Lehrerin, als Lehrer verantwortlich zeichnen. Und in diesem letzten Satz ist das entscheidende Korrelat zur Freiheit enthalten: Verantwortung. Verantwortung wahrnehmen braucht Freiheit. Darum darf Freiheit in den Schulen nicht ersticken. Man muss sie immer wieder vom Sand freischaufeln, sonst bleibt sie nichts als versäumte Wirklichkeit.

Freiheit *und* Verantwortung bilden ein Junktim – sie sind so etwas wie zwei wichtige Säulen guten Unterrichts und guter Schulen. Sie dürfen sich nicht entkoppeln, denn ohne persönliche Verantwortung degeneriert Freiheit zur Willkür.

1 Vorspann: 2 W für F

Freiheit: Vielleicht ist der Autor geprägt vom Urschweizer Freiheitsdrang – als Landsgemeinde-Demokrat und zu Hause in Wilhelm Tells trutziger Landschaft. An dieser mythischen Figur hat der Dichter Friedrich Schiller eindrücklich dargestellt, was Freiheit bedeutet. Freiheit heißt nicht bloß Freisein *von*, sondern Freisein *für* und *zu* etwas, darum ist Freiheit auch kein Spaß.[1] Freiheit fordert – und verlangt auch die Energie der Widerständigkeit. Der Schreibende hat viele Lehrerinnen und Lehrer erlebt, die Angst vor der Freiheit hatten. Und er hat diese Haltung zu seinem Leidwesen auch in den

1 Vgl. Berlin (1995), S. 58.

Bildungsstäben wahrgenommen. Man möchte wohl Freiheit gewähren, wenn man nur sicher wüsste, dass niemand Gebrauch davon macht. Doch wer den Gebrauch der Freiheit fürchtet, ist ihr heimlicher Gegner.[2]

Man muss sich Freiheit nehmen. Man muss sie wollen und sie erkämpfen – erst recht in ungewissen und bedrohlichen Zeiten, in denen nicht wenige Sicherheit in einer Absolutheit des eigenen Standpunktes finden, die keinen Widerspruch duldet und damit aufgibt, worum es doch im Wesentlichen geht: Freiheit. Eindrücklich hat dies Gottfried Keller, der scharfe politische Denker und kauzig-kluge Schweizer Dichter in seiner Novelle „Die Leute von Seldwyla" aufgezeigt.[3] Freiheit ist anstrengend, weil sie mit Verantwortung und Risiken verbunden ist. Man kann sie unter dem starken Druck von Vorschriften verleugnen oder unter dem sanfteren Druck des Konformismus preisgeben. Auch das hat der Schreibende erlebt. Doch es ist wohl besser, den Freiheitskonflikt zu wagen, als in der Konformität friedlich zu verkümmern.[4]

Freiheit ist die Freiheit des Handelns. Darin liegt das pädagogische Elixier. Und alle Bildung kommt aus dem Tun. Nur schon deshalb muss die Schule – auch und gerade in den Zeiten sozialtechnologischer und ideologischer Steuerungs- und Indoktrinationsphantasien – ein Ort der Freiheit bleiben. Wilhelm Tell als Symbol für Freiheit *von* falschen Vorschriften und *für* die Tat: das erste „W".

Freiheit sei für die Bildung „die erste und unerlässliche Bedingung",[5] schrieb das zweite „W". In Deutschland kennt man dieses „W" gut. Es ist der Reformer des preußischen Bildungswesens und Theoretiker der Freiheit, Wilhelm von Humboldt. Zwei „W" für F. Keine Angst! Ein drittes „W" kommt nicht. Der Autor plädiert nicht für das Wilhelminische!

Freiheit, dieses kleine Wort, hat heute wenig Freunde, und es ist weit weniger populär, als die politische Rhetorik es suggeriert. Darum wohl wird in den Schulen immer enger normiert. Das zermürbt alle Akteure und schadet der Unterrichtsqualität. Dabei müssten Lehrpersonen ihre Kinder zur Autonomie führen, zum Vermögen, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines andern zu bedienen",[6] wie es Immanuel Kant so einprägsam formuliert hat. Eben: die eigene Freiheit zu ergreifen. Wo aber werden viele Kinder frei? Nicht zu Hause, nicht in engen sozialen Verhältnissen, sondern in der Weite der Schule, dank freier Lehrpersonen, dank einer guten Bildung. Beredtes Beispiel ist der große Schriftsteller seiner Generation und Literaturnobelpreisträger von 1957, Albert Camus. Ohne die Schule und ohne seinen Lehrer Louis Germain wäre Camus' Freiheit als Aufbruch aus dem harten, armseligen Milieu seiner Familie nicht möglich gewesen.[7]

Und darin liegt das Paradoxon: Die überall forcierte Regulierung steht im Widerspruch zur geforderten und notwendigen Freiheit. Das bringt Schulen in Enge und Atemnot.

2 Vgl. Saner (1996), S. 154.
3 Keller (1989), S. 185.
4 Vgl. Saner (1979), S. 27.
5 Humboldt (2006), S. 22.
6 Kant (1999), S. 20.
7 Meyer (2013), S. 11 f.; vgl. Camus (1997), S. 140 f.

2 Zum Paradox von Regulierung und Freiheit

2.1 Der pädagogische Alltag ist regulierungsversessen

Sonntags predigt man die Freiheit der Lehrperson und beschwört ihren autonomen Unternehmergeist als Klassenverantwortliche. Werktags reguliert man zügig drauflos. Alles in der Schule ist bald geregelt. Norm statt Freiheit, Reglemente statt Autonomie.

Ob Unterricht gelingt, ob die Schülerinnen und Schüler gerne in die Schule gehen, hängt von der Person der Lehrerin und des Lehrers ab, von ihrer vitalen Präsenz – ihrer Haltung. Nicht von der Anzahl der Vorschriften oder dem Umfang der Lehrpläne. Die Dichtheit der aktuellen Lehrpläne neigt eher dazu, die Freiheit zu beschränken. Erinnert sei an den Schweizer Lehrplan 21 mit seinen 470 Seiten, den 363 Kompetenzen, unterteilt in über 2300 Kompetenzstufen. Zu viele Weisungen lähmen den Geist und hemmen das Handeln. Zu viele Vorschriften strangulieren Spontaneität und ersticken Kreativität.

Genau das passiert im Moment. Eine Fülle von Vorschriften, ein dichtes Regelwerk mit einer Flut von Konferenzen und Absprachen bringt viele Lehrerinnen und Lehrer an Grenzen und degradiert den Unterricht oft zur Nebenbei-Tätigkeit – zum Abarbeiten einer endlosen To-do-Liste. In der Schweiz erscheinen fast im Wochentakt von jungen Lehrpersonen Anklagen gegen das System mit seiner Bürokratie.[8] Viele fühlen sich gefangen in den Tentakeln administrativer Fesseln mit ihrer lähmenden Wirkung. Sie beklagen das Korsett künstlich konstruierter Komplexität heutiger Schulwelten. „Schule in Ketten" resümiert ein erfahrener Lehrer seine Unterrichtsjahre.[9]

„Dieses System engt mich ein", klagte jüngst einer meiner begabtesten Junglehrer. Er unterrichte gerne, aber er hetze vorschriftsgetreu von Kapitel zu Kapitel, von Inhalt zu Inhalt, von Thema zu Thema. Vom Großen und vom Ganzen sei er weit entfernt: ein unzusammenhängendes Sammelsurium, ohne innere Kohärenz, ohne Zeit zum Vertiefen und Üben, ohne Chance zum Erlebnis. Und dauernd müsse er beurteilen und seine Kinder in Kompetenzraster zwängen. Die vielen Vorgaben schnürten ein. Eben: gefangen im Hamsterrad. Er wird weiterstudieren und geht der Schule vermutlich verloren.

Ähnliches erzählt eine engagierte Sekundarlehrerin (7. bis 9. Schuljahr). Sie eile von Prüfung zu Prüfung. „Was ich machen muss, ist Stoff durchnehmen mit dem alleinigen Ziel, ihn nachher zu testen und eine Note zu haben." 20 Examina allein in Französisch, über 60 Prüfungsnoten pro Semester, dazu Zwischenzeugnisse mit Zahlen und ellenlangen Rastern. „Ich muss die Kinder mit Kreuzchen in Kästchen drücken." Doch „ich werde ihnen damit nie gerecht", fügt sie hinzu. Jedes Aufgaben-Vergessen, jedes Zu-spät-Kommen muss vermerkt werden; nach Gründen fragt niemand. Notiert gilt als erledigt, basta: Reduktion auf Kreuzchen und Noten. „Wie wollen Kinder da noch Freude an der Schule behalten?" Das Gleiche gilt wohl auch für die Lehrerin. Von Freiheit keine Spur.

8 Vgl. Stadler (2018), S. 151.
9 Meier (2015), S. 29 f.

Lernziele 1./2. Schuljahr

Das Kind verfügt zum Zeitpunkt des 1., 2. oder 3. Gesprächs über die Fähigkeit bzw. Fertigkeit ☐:

Selbstkompetenz

Eigenständigkeit	1.	2.	3.
Eigene Gefühle und Interessen wahrnehmen und ausdrücken	☐	☐	☐
Seine Fähigkeiten erkennen	☒	☐	☐
Sein Leistungspotential ausschöpfen	☐	☐	☐
Fehler als Teil des Lernens verstehen	☒	☐	☐
Verschiedene Lernerfahrungen dokumentieren	☐	☐	☐
Auf seine Lernwege zurückschauen, sie beschreiben und beurteilen	☐	☐	☐
Selbstständig Entscheide treffen	☒	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐

Lernstrategien und Arbeitsweisen			
Initiative ergreifen, Neues ausprobieren und wagen	☐	☐	☐
Sich Ziele setzen, Arbeiten planen, ausführen und abschliessen	☐	☐	☐
Verschiedene Arbeits- und Lerntechniken selbstständig einsetzen	☐	☐	☐
Eigene Lösungsideen entwickeln, Lösungswege planen und ausführen	☐	☐	☐
Arbeiten übersichtlich, lesefreundlich und wirkungsvoll gestalten	☐	☐	☐
Sich über eine längere Zeitdauer in eine Arbeit vertiefen	☒	☐	☐
Unterschiedliche Situationen mit der erforderlichen Aufmerksamkeit bewältigen	☒	☐	☐
in gutem Tempo arbeiten	☒	☐	☐
Ordnung halten	☒	☐	☐

Sozialkompetenz

Konfliktfähigkeit/Durchsetzungsvermögen			
Eigene Ideen, Meinungen und Gedanken entwickeln und einbringen	☐	☐	☐
Anderen zuhören und sie verstehen	☒	☐	☐
Ansprüche und Bedürfnisse aufschieben oder durchsetzen	☐	☐	☐
Anderen Rückmeldungen geben; Kritik konstruktiv einbringen	☐	☐	☐
Meinungsverschiedenheiten und Streit miteinander lösen	☒	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐

Teamfähigkeit/Zusammenarbeit			
Andere Menschen in ihrer Eigenart, Sprache und Kultur wahrnehmen und respektieren	☐	☐	☐
Mit anderen Lern- und Arbeitsbeziehungen eingehen, sich für die Gemeinschaft einsetzen	☐	☐	☐
Mit anderen zusammenarbeiten	☒	☐	☐
Vereinbarte Regeln anerkennen und einhalten	☒	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐

Sachkompetenz

Deutsch			
In Mundart und Standardsprache sprechen	☒	☐	☐
In sinnvoller Reihenfolge erzählen	☐	☐	☐
Verstehen, was andere sagen und nachfragen	☒	☐	☐
Eine gute Lesetechnik haben	☒	☐	☐
Einfache Texte selbstständig lesen und verstehen	☐	☐	☐
Erlebnisse und Handlungen aufschreiben	☐	☐	☐
Texte entwerfen und mit Hilfe überarbeiten	☐	☐	☐
Elementare Sprachnormen erkennen und anwenden	☐	☐	☐
Buchstaben kennen	☒	☐	☐
lautgetreu schreiben	☐	☐	☐

Schrift			
Eine günstige Körper- und Stifthaltung haben	☐	☐	☐
Grundbewegungen der Schrift nach allen Richtungen ausführen	☒	☐	☐
Fein- und grafomotorische Fertigkeiten haben	☐	☐	☐
In Steinschrift/Basisschrift schreiben	☐	☐	☐

2.2 Kinder in Kompetenzraster drängen

Ein Beispiel illustriert's: Elterntreffen in einer zweiten Primarklasse. Zwingende Gesprächsgrundlage bildet ein Kriterienraster mit 72 Kompetenzen, eine Matrix von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Kind im Rahmen des Lernprozesses zu erlangen hat, aufgeteilt in je drei

Mensch und Umwelt	1.	2.	3.
Instrumentelle Ziele:	☐	☐	☐
Sich und seine Umwelt beobachten und darstellen	☒	☐	☐
Entscheidungen treffen und entsprechend handeln	☐	☐	☐
Aus Erfahrungen einfache Erkenntnisse gewinnen und mitteilen	☒	☐	☐
Einfache Zusammenhänge erkennen und formulieren	☐	☐	☐
Vorgezeigte grundlegende Arbeits- und Denkweisen anwenden	☐	☐	☐
Sich mit eigenen und fremden Bedürfnissen und Interessen auseinandersetzen	☐	☐	☐
Inhaltliche Ziele:	☐	☐	☐
Lernziele Thema	☒	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
Ethik und Religionen			
Feste, Brauchtum und Erzählungen als wesentliche Dimensionen von Religionen verstehen	☐	☐	☐
Verschiedenartigkeit von Gemeinschaftsformen und Lebensweisen sowie Rollenmuster wahrnehmen	☐	☐	☐
Eigene Lebensträume ausdrücken können	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
Mathematik			
Sich im Zahlenraum orientieren	☒	☐	☐
Zahlen lesen, Anzahlen bestimmen und darstellen	☒	☐	☐
Additive Zahlenoperationen durchführen, das kleine Einspluseins können	☐	☐	☐
Multiplikative Zahlenoperationen darstellen, das kleine Einmaleins verstehen	☐	☐	☐
Zu Rechnungen Geschichten, zu Situationen Rechnungen erfinden	☐	☐	☐
Beziehungen zwischen Zahlen und Objekten erkennen und benennen	☒	☐	☐
Geldwerte kennen, damit rechnen; Zeitmasse kennen; Längenmasse kennen, Längen vergleichen und messen	☐	☐	☐
Sich räumlich orientieren	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
Bildnerisches Gestalten			
Umwelt und Dinge beobachten	☒	☐	☐
Gestaltungsideen suchen und erfinden	☒	☐	☐
Eigenständig eine Zeichnung / Malarbeit / Collage / plastische Arbeit gestalten	☐	☐	☐
Aus eigenen und fremden Bildern lesen und mit anderen darüber reden	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
Technisches Gestalten			
Ideen, Abläufe und Lösungen verbal und zeichnerisch darstellen und gestalten	☐	☐	☐
Werkzeuge und Materialien kennen, sie sorgfältig und funktionsgerecht einsetzen	☐	☐	☐
Grob- und feinmotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln und verfeinern	☒	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
Musik			
Im pentatonischen Raum singen	☒	☐	☐
Lieder mit Rhythmus- und Körperinstrumenten begleiten	☐	☐	☐
Geräusche und Klänge imitieren und erfinden	☐	☐	☐
Sich zu Musikstücken und Rhythmen bewegen	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
Sport			
Verschiedene Bälle werfen, fangen und prellen	☒	☐	☐
An Geräten balancieren, klettern, drehen, schaukeln und schwingen	☒	☐	☐
Laufen, springen und werfen	☐	☐	☐
Koordinative Fähigkeiten im Spiel einsetzen	☐	☐	☐
Körperspannung und Körperentspannung wahrnehmen	☐	☐	☐
	☐	☐	☐

Die Lernziele wurden durch die Fachbeauftragten überprüft und beziehen sich auf die Lehrpläne und die Lehrplananpassungen 2006.

Abb. 1 und 2: Ausschnitt Lernziele (Kompetenzraster) 1./2. Schuljahr (Kanton Luzern/Schweiz).

Niveaustufen. Die 1./2.-Klasslehrerin muss diese Kästchen mit Vater und Mutter dreimal durchgehen und „Kreuzchen im Kästchen" setzen. Bei 18 Kindern sind das pro Gesprächsrunde 1296 Kompetenzen, innerhalb von zwei Jahren fast 4000 Kompetenzen (Abb. 1 und 2).

Die standardisierten Gespräche sind minutiös vorzubereiten und auch zu protokollieren. Das Kind ist beim Elterntreff dabei. Das umfangreiche Frageraster beginnt mit sieben Lernzielen zur Selbstkompetenz. Entsprechend formuliert ist die Ouvertürefrage: „Anna, wie würdest du deine Selbstkompetenz einschätzen?", will die 2.-Klasslehrerin wissen. Das ist keine böswillige Fiktion, das ist Faktum, live erlebt.

Doch wie soll ein kleines Kind seine „Selbstkompetenz" kritisch beurteilen, wenn Erwachsene kaum verstehen, was sie bedeutet. Dass jeder sich zum Selbst bilden muss, wird vielleicht noch klar; aber wie dieses Selbst dann noch eine Kompetenz zum Selbst haben soll, bleibt wohl schleierhaft. Dem Autor jedenfalls! Und erst einem kleinen Kind?

In solchem Fachjargon spricht keine Pädagogin mit ihren Kindern, so drückt sich kein Pädagoge spontan aus. Doch die Kompetenzraster zwingen sie zu dieser Sprache. Die Bildungsverwaltung schreibt den engmaschigen Fragebogen vor. Die Lehrerin wird so zur Sklavin des dichten Lernzielkatalogs, der Lehrer zum Lakaien der Bildungsbürokratie, der solche Fragen stellen muss. Die Lehrpersonen mutieren zu Verwaltern von Kompetenzen.

Doch Schülerinnen und Schüler brauchen keine Buchhalter; sie brauchen „bedeutungsvolle Erwachsene", wie dies der Kindertherapeut und Pädagoge Bruno Bettelheim vor vielen Jahren gefordert hat. Er meinte damit Vorbilder, „Menschen mit Eigenschaften".[10] Es sind Pädagogen, die ihre Kinder im persönlichen Kontakt in die Unterrichtsthemen einführen und sie mit Elan und Freude in ihrer Autonomie stärken. Das können sie nur, wenn sie selber frei sind.

Für solche Lehrpersonen ist Freiheit eine Grundbedingung. In der Freiheit liegt der Kern des ganzen pädagogischen Wirkens. Diese Freiheit gründet in wenigen Prinzipien, miteinander erarbeitet und verabschiedet. Wenn diese Prinzipien – eine Art gemeinsames Orientierungswissen – ihre Wirkkraft entfalten wollen, müssen sie leicht verständlich und lebensnah, praxisnah sein. Das wissen wir aus der Wahrnehmungspsychologie. Nur so können Lehrerinnen und Lehrer situativ richtig reagieren, spontan auf die Kinder eingehen und aus dem Moment heraus Kreatives entstehen lassen. Humor und Witz, Imagination und Fantasie blühen nicht im engen Kleid der Vorschriften; sie brauchen einen Humus der Freiheit. Das Humane aber lässt sich nicht mit Vorschriften erzwingen. Was uns menschlich anspringt, können wir nicht ins Numerische outsourcen oder über bürokratische Fesseln steuern.

Wenige Prinzipien genügen; sie leiten die Operationen, das tägliche Handeln. Am kantonalen Gymnasium in Stans formulierten wir z.B.:

- Wir wollen hohe Lernleistungen.
- Wir geben einander Feedback.
- Wir ermutigen uns gegenseitig.
- Wir übernehmen Verantwortung.
- Wir vertrauen einander.

10 Bauer (2007), S. 27.

Im Operativen des Alltags, im pädagogischen Parterre des kommunen Schulalltags brauchen Lehrerinnen und Lehrer situative Freiheit. Für ihre Bildungsarbeit. Und Bildung benötigt, um es mit Humboldt zu sagen, „außer der Freiheit […] noch etwas anderes […]: Mannigfaltigkeit der Situationen".[11] Nur so können sich Lehrkräfte für den individuellen Fortschritt ihrer Kinder und für ihr menschliches Wohlbefinden verantwortlich fühlen, nur so können sie die Jugendlichen mit achtungsvoller Wertschätzung begleiten. Wirkung erzielen nicht primär Strukturen; Wirkung geht von den einzelnen Lehrpersonen und ihrem Unterricht aus;[12] darum muss man ihnen den Freiraum lassen oder ihn wieder zurückgeben – zugunsten der Lernfortschritte ihrer Kinder und deren Autonomie. Freiheit als pädagogisches Elixier im anspruchsvollen Unterrichtsalltag!

2.3 Die Konsequenz

Eine wirksame Bildungspolitik müsste mehr an den Menschen glauben und weniger an Systeme und Strukturen. Gute Lehrerinnen, gute Lehrer mit Einfühlungsvermögen und fachlicher Leidenschaft sind das A und O der Schule. Sie brauchen aber Freiheiten – nicht primär Vorschriften. Sie brauchen Vertrauen – und keinen Druck durch Dekrete. Humane Energie kommt aus Freiheit, nicht aus lehrmethodischen Direktiven und operativ engen Vorgaben, wie sie eine aktuelle Bildungspolitik verordnet. Der engagierte Junglehrer bliebe der Schule vermutlich treu, die Sekundarlehrerin könnte mit ihrer Klasse wieder Exkursionen planen, und der passionierte Lehrer würde wohl ein thematisch anderes Buch schreiben.

3 Drei F-Tipps

In der Schweiz gibt es für Konsumentinnen und Konsumenten die Zeitschrift K-Tipp. In Analogie dazu seien drei F-Tipps formuliert – Tipps für Freiheitsliebende.

3.1 Mut zur Freiheit

Der Freiheitsspielraum mit dem *„wozu"* ist stets grösser als der, den man nutzt. Das ist die Faustregel. Das hat der Verfasser „seinen" Lehrerinnen und Lehrern als Rektor immer und immer wieder nahegelegt. Mehrmals sogar draußen – auf dem Fußballfeld. Manchmal vergessen wir es: Im Unterricht spielen wir nicht nur im Mittelkreis oder im „Sechzehner" des Strafraums, nein, wir haben ein ganzes Feld mit mindestens 90 Metern Länge und 45 Meter Breite. Sogar 120 Meter x 90 Meter sind möglich! Das sind unsere pädagogischen Spielräume. Sie sind nicht grenzenlos – doch eng gesetzte Regeln und Normen machen sie kleiner, als sie vermeintlich sind.

11 Humboldt (2006), S. 22.
12 Hattie (2013), S. 286 f.; Zierer (2018), S. 85 ff.; vgl. Hattie/Zierer (2018), S. 9.

Indem ich mir die Freiheit nehme, mache ich den ersten Gebrauch von ihr. Am Anfang der Freiheit steht immer die Revolte.[13] Das gilt nicht nur für die Botschaft der Aufklärung. Vielleicht ist es sogar eine Revolte gegen mich selber. Man ist auch für den Nicht-Gebrauch der Freiheit verantwortlich. Es sei darum wiederholt: Man muss sich die Freiheit auch nehmen; man muss sie wollen.

3.2 Lehrerinnen und Lehrer stehen immer in Spannung

Der pädagogische Alltag ist geprägt von widersprüchlichen Gleichzeitigkeiten, von vielen Ambiguitäten, immer auch von Immanuel Kants berühmter Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“[14] Denn Freiheit, das ist einerseits – und mit Rousseau – die Emanzipation des *Homme naturel* aus den Ketten und Funktionen einer Gesellschaft der Zwänge und Stände. Doch Freiheit, das ist anderseits – und mit Kant – nichts Grenzenloses. Wenn Kant von der Freiheit spricht, so zielt der Begriff auch auf den Nomos; auf jene Ordnung, die sich das Subjekt selbst und kraft der Vernunft zu setzen vermag. Und von der es dann annehmen können soll, dass sie zum allgemeinen Prinzip erhoben werde. Hier müssen wir in der Schule die Balance finden.

Albert Einstein bemerkte einmal sinngemäß: „Ohne Chaos – und er meinte damit Freiheit – kann nichts entstehen; doch ohne Ordnung kann nichts bestehen.“ Ein wunderbarer Satz! Niemand kann die zwei Kräfte – nämlich Freiheit auf der einen und die Ordnung, die Verordnungen auf der anderen Seite – *gleichzeitig maximieren*. Das geht nicht. Wer *einen* Strang ausdehnt – wie jenen der Vorschriften –, reduziert und minimiert den *anderen* Vektor, jenen der Freiheit. Das Gleichgewicht geht verloren, der Alltag verliert die Balance. Schulisch positives Wirken resultiert stets aus der Dynamik eines Sowohl-als-Auch. Es ist die Resultante aus beiden Kräften zugleich. Der Zeitgeist allerdings sehnt sich, wenn nicht nach Ordnung, so doch nach Verordnung.

Lehrerinnen und Lehrer müssen darum wissen, dass Freiheit in einem Spannungsverhältnis steht zu den Werten der Ordnung und der Sicherheit. Sie dürfen das eine nicht zulasten des andern maximieren. Das gilt auch für Schulleitungen. Und als Lehrerin, als Lehrer stehen wir immer in Spannung; wir können sie nicht auflösen, wir können sie nur aushalten und fruchtbar machen als Spannkraft fürs Mögliche und Alltägliche. Das ist nicht immer leicht, der Idealfall nie Realität, aber er bleibt als Aufgabe.

Konkret formuliert: Wieviel Freiheit, also Eigenständigkeit gebe ich dem Schüler, so dass er noch in Sicherheit die Aufgabe lösen kann, und umgekehrt: Wie viel Vorgaben formuliere ich für die Schülerin, sodass sie die Aufgabe noch in Freiheit lösen kann?

3.3 Schulleitungen müssen Limes spielen und nicht Durchlauferhitzer

Wir konstatieren den Vormarsch einer reglementierenden Verwaltung; sie sucht den Verlust der gelebten Gemeinsamkeiten durch eine Vielzahl von Vorschriften und Regelungen zu kompensieren. Schulleitungen sollten darum bei jedem V von oben oder von der

13 Vgl. Saner (1996), S. 154.
14 Kant (1977), A 32; Mikhail (2017), S. 105.

eigenen Seite fragen: Braucht es dieses VvO? Diese Vorschrift, jene Verordnung oder Vorgabe? Und dabei stets an Eduard Sprangers Prinzip der nicht gewollten Nebeneffekte denken.[15] Es gibt darum den wunderbaren Führungsgrundsatz von der subversiven Unterlassung – zugunsten der Freiheit. Eben: im Zweifelsfall für die Freiheit. Das pädagogische Seelenheil kommt nicht von oben.

Und zu dieser subversiven Unterlassung gehört auch, dass der Autor es unterlässt, noch mehr zu schreiben – außer einem kleinen Fazit.

4 Resümee

Das pädagogische Feld ist weit und der Unterrichtsalltag widersprüchlich. Pädagogisches Handeln ist darum situatives Entscheiden – in Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen. Stunde für Stunde, Tag für Tag. Verantwortung wahrnehmen aber braucht Freiheit und Freiraum – nicht vermehrt Vorgaben und Vorschriften. Lernwirksame Schulen geben darum ihren Lehrerinnen und Lehrern im Operativen viel Freiheit und damit Spielraum, aber aus gemeinsamen schulspezifischen Prinzipien heraus. Gute Schulleitungen wissen: Humane Energie kommt aus Freiheit, nicht aus lehrmethodischen Direktiven und dem Druck durch Dekrete. Freiheit steckt in jeder Lehrer-DNA. Sie ist der Kern des pädagogischen Wirkens.

Für gute Schulen bleibt darum Wilhelm von Humboldt Vorbild. Gute Schulen haben sein Bildungsideal immer hochgehalten und ihn nicht für tot erklärt. Die Freiheit darf nicht vom Sand überdeckt werden und ersticken. Dafür sind die Schule und mit ihr die Kinder zu wichtig. Darum muss Freiheit im pädagogischen Alltag einen neuen Klang erhalten. Freiheit als pädagogisches Elixier. Bildungsbehörden und Schulleitungen haben Lehrerinnen und Lehrer wieder freizusprechen – frei und verantwortlich.

Literatur

Bauer, Joachim (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg.

Berlin, Isaiah (1995): Freiheit. Vier Versuche. Frankfurt a. M.

Camus, Albert (1997): Der erste Mensch. Reinbek b. Hamburg.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete und erweiterte deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler.

Hattie, John/Zierer, Klaus (2018): VISIBLE LEARNING. Auf den Punkt gebracht. Baltmannsweiler.

Humboldt, Wilhelm von (2006): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Stuttgart.

Kant, Immanuel (1977): Über Pädagogik. In: ders.: Werkausgabe. Hrsg. Wilhelm Weischedel, Bd. 12. Frankfurt a. M.

15 Vgl. Spranger (1962), S. 10, 14 f.

Kant, Immanuel (1999): Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. Philosophische Bibliothek, Bd. 512. Hamburg.

Keller, Gottfried (1989): Die Leute von Seldwyla. Frankfurt a. M.

Meier, Walter (2015): Schule in Ketten. Sachroman. Muri b. Bern.

Meyer, Martin (2013): Albert Camus. Die Freiheit leben. München.

Mikhail, Thomas (2017): Kant als Pädagoge. Einführung mit zentralen Texten. Paderborn.

Saner, Hans (1979): Zwischen Politik und Getto. Über das Verhältnis des Lehrers zur Gesellschaft. 2. Aufl. Basel.

Saner, Hans (1996): Die Anarchie der Stille. Basel.

Spranger, Eduard (1962): Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg.

Stadler, Andrea (2018): Macht Schule dumm? Ein Plädoyer für kindgerechtes Lernen. Saarbrücken.

Zierer, Klaus (2018): Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich. Baltmannsweiler.

Abbildungsnachweis

Abb. 1 und 2: Amt für Volksschulen des Kantons Luzern (Hrsg.): Beurteilung durch die Lehrpersonen. Ganzheitlich Beurteilen und Fördern 1./2. Schuljahr, S. 2.

IV. SCHULINSPEKTION

Karl-Heinz Dammer

Der sanfte Inspektor

Schulinspektion als Erziehungsmaßnahme

Schulinspektion ist auf den ersten Blick ein wenig spektakuläres Thema, da es seit den ersten Initiativen zu einer breiteren Volksbildung in der Reformation üblich ist, dass Schulen beaufsichtigt werden. Seinerzeit waren dafür Pfarrer zuständig, die sich aber lediglich für den Schulbesuch überhaupt sowie für den Fleiß und die Gottesfürchtigkeit der Schülerschaft interessierten. In den folgenden Epochen wurde zunächst Schritt für Schritt der staatliche Einfluss auf die Schulen gegenüber der Kirche vergrößert, wobei zunehmend alle relevanten Aspekte schulischen Handelns in den Blick genommen wurden bis hin zum politischen Wohlverhalten der schulischen Akteure.[1]

Ebenfalls wenig spektakulär ist, dass diese Kontrollen von den Betroffenen als illegitimer oder zumindest entfremdender Eingriff der Obrigkeit in das pädagogische Geschäft interpretiert wurden. 1887 klagte ein Hamburger Lehrer darüber, in der Schule herrsche ein Geist, „der, von einem dem Schulleben durchaus fremden System ausgehend, dem pädagogischen Idealismus des einzelnen Schularbeiters die Schwingen lähmt – es ist der Geist des Bureaukratismus."[2] So wurde im Kaiserreich der Begriff ‚Bureaupädagogik' populär, und noch in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts stieß Hellmut Becker mit seinem Buch zur „Verwalteten Schule" auf große Resonanz.[3]

Wir haben es hier also mit einem Grundkonflikt zu tun zwischen einerseits dem legitimen Bestreben des Staates, die Qualität der mit öffentlichen Mitteln finanzierten Schulen zu überwachen und andererseits dem pädagogischen Ethos der Lehrerschaft. Das Kernproblem dieses Konflikts sind allerdings nicht die divergierenden Interessen der sich gegenüberstehenden Parteien, sondern die Tatsache, dass die Verwaltung einer Institution zweckrationalen Prinzipien gehorcht, während es in der Schule um einen pädagogisch adäquaten Umgang mit jungen Menschen geht.

Dieser Grundkonflikt lässt sich nicht auflösen und bestimmt daher auch die heutige Schulinspektion. Dennoch lohnt eine Beschäftigung mit dem Thema, da sich die Strategien der Inspektion in den letzten beiden Jahrzehnten erheblich verändert haben und damit auch die Art und Weise, wie Schulen regiert werden. Zwei Merkmale sind dabei hervorzuheben: Zum einen wurde die traditionell hierarchische Form der Überwachung von einer dem

1 Vgl. v. Saldern (2011), S. 32 ff.
2 Wolgast (1887), o.S., zitiert nach Geiss/de Vincenti (2012), S. 7.
3 Vgl. ebd.

Anspruch nach flacheren, stärker auf die Autonomie der Schulen und die Kooperationsbereitschaft ihrer Akteure setzenden Form der Steuerung abgelöst; zum anderen wurde die Kontrolle stärker entpersonalisiert und nahm dadurch einen stärkeren Systemcharakter an. Im Zentrum der Macht steht nun das sog. evidenzbasierte Qualitätsmanagement.

Insofern lohnt es sich, die neuen Steuerungsinstrumente genauer in Augenschein zu nehmen, was in vier Schritten geschehen soll. Zunächst werden kurz die verschiedenen Ebenen des Kontrollsystems dargestellt, das von der Governance als global eingesetzter Regierungsstrategie bis hin zur Einzelschule als ‚lernender Organisation' reicht und analog zu der russischen Puppe als ‚Kontroll-Matrjoschka' bezeichnet wird, die bei abnehmender Größe stets dieselbe Figur enthält. Der zweite Abschnitt trägt den Titel „Zweiundvierzig" in Anspielung auf Douglas Adams Science-Fiction-Parodie *Per Anhalter durch die Galaxis*, in der der Supercomputer „Deep Thought" die große Frage nach dem Leben und dem Universum eben mit „42" beantwortet. Die verständnislose Reaktion der Forscher quittiert er mit der Bemerkung, dass sich das aus seinen Berechnungen eindeutig ergeben hätte. Wenn sie mit der Antwort nichts anfangen könnten, hätten sie die falschen Fragen gestellt. Die Situation, mit der wir es hier zu tun haben, ist dem nicht ganz unähnlich, nur eben keine Satire: Es werden Datenberge produziert, um Aufschluss über das komplexe Phänomen der Schulqualität zu bekommen, dabei aber die falschen Fragen gestellt. Der dritte Teil versucht unter dem Titel „Du willst es doch auch!" zu verdeutlichen, dass es bei allem Aufwand, der mit der Evidenzbasierung betrieben wird, weniger um Daten, ihre Aussagekraft und mögliche Schlussfolgerungen daraus geht, sondern um ein Erziehungsprogramm mit dem Ziel, dass sich die schulischen Akteure als ein Kollektivsubjekt verstehen, das aus freien Stücken will, was es soll. Abschließend wird unter dem Stichwort „Symbiose" gezeigt, inwiefern die wesentlichen Komponenten des Herrschaftssystems: Governance, Evidenzbasierung und Pädagogisierung zwingend aufeinander angewiesen sind und erst in diesem Zusammenwirken eine Form von Herrschaft verwirklichen, die sich den Anschein von Alternativlosigkeit geben kann, es aber, wie auch die anderen Beiträge in diesem Band zeigen, nicht ist.

1 Die Kontroll-Matrjoschka

Der Begriff ‚Governance' hat in den letzten beiden Jahrzehnten auch im Bildungsbereich eine so steile Karriere gemacht, dass es inzwischen bereits Handbücher zu dem Thema ‚schulische Governance' gibt, um noch einen Überblick über die Forschung zu ermöglichen. ‚*Governance*' bezeichnet, wie der traditionelle Begriff ‚*Government*', eine Art des Regierens. Während letzterer die hierarchisch organisierte Steuerung von gesellschaftlichen, insbesondere institutionalisierten Teilsystemen bezeichnet, ist mit *Governance* ein Steuerungsverfahren gemeint, das mit der Notwendigkeit politischer Koordination über nationalstaatliche Grenzen hinaus entstand, jenseits derer es kaum institutionelle Befugnisse gibt, zwingend auf andere Akteure einzuwirken. Unter diesen Voraussetzungen soll Governance dafür sorgen, Ziele und Handlungen verschiedener Akteure miteinander zu koordinieren; seien dies Einzelpersonen, Institutionen, Subsysteme oder ganze Staaten. Idealiter zielt dieses Verfahren darauf, alle Betroffenen gleichberechtigt an Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen.

So gesehen erscheint Governance als ein nahezu basisdemokratisches Verfahren, ist es aber faktisch nicht, da die Machtressourcen nicht gleich verteilt sind und daher den Akteuren in der Regel nicht nur die Ziele, sondern auch die Verfahrensweisen und Erfolgskriterien vorgegeben werden. Erst innerhalb dieses Rahmens haben die Regierten Freiräume, wie sie die Ziele erreichen wollen, der Output wird aber kontrolliert und das Ergebnis zum Anlasse für die Festlegung weiterer Handlungs- und Entwicklungsschritte genommen. Kurz gesagt: Den früher Weisungsabhängigen wird nun nicht mehr direkt mitgeteilt, was sie zu tun haben, sondern sie sollen durch die entsprechende Steuerung der Rahmenbedingungen dazu gebracht werden, das erwünschte Ziel aus vermeintlich eigener Initiative zu erreichen.

Innerhalb von Einzelstaaten manifestiert sich Governance in Form des *New Public Management*, das Verwaltungen nicht mehr als hierarchische Gebilde ansieht, sondern als Anbieter spezifischer Dienstleistungen, die auf diese Weise nicht nur effizienter, sondern auch qualitätsbewusster und stärker an den Bürgern orientiert erbracht werden sollen. Die Steuerung erfolgt hier primär nach ökonomischen Prinzipien der Effizienzsteigerung mit stets zu optimierendem Mittel- und Personaleinsatz bei regelmäßig wiederholter Outputkontrolle.

Die schulische Governance, als dritte Matrjoschka, ist in das *New Public Management* eingebunden, geht aber, zumindest in Deutschland, nicht darin auf, da eine rein effizienzorientierte Steuerung der Spezifik und Komplexität der Bildungsaufgabe nicht gerecht würde. Zwar gibt es Länder – wie z.B. Großbritannien, die USA oder Australien – in denen auch das Bildungssystem effizienzorientiert gesteuert wird. Dies ist verbunden mit direkten Sanktionen gegen ‚Minderleister', die bis hin zur Entlassung von Lehrkräften, Schulleitungen oder der Schließung von Schulen gehen können. Diese Art der Steuerung wird aber nicht nur von den Betroffenen, sondern auch in der Forschung kritisiert und hat sich darüber hinaus als wenig wirksam hinsichtlich der Verbesserung von Schulqualität erwiesen.[4]

Dieser sogenannten *High-stake-Strategie*, die mit engmaschiger Kontrolle und u.U. starken Sanktionen operiert, steht in Deutschland ein *Low-stake-System* gegenüber, das nicht auf Strafe, sondern auf die Einsicht schulischer Akteure setzt. Die Steuerung erfolgt hier durch Bildungsstandards, das Konzept der ‚Autonomen Schule' sowie durch regelmäßige Kontrollmaßnahmen, zu denen auch die Schulinspektion gehört.

Mit der Schulinspektion bewegen wir uns also auf einer unteren Ebene des Steuerungssystems. In der hier zur Debatte stehenden Form wurde sie in Deutschland erst relativ spät eingeführt, nachdem man, so eine gängige Begründung, zu dem Schluss gekommen war, dass die bis dahin praktizierte Schulaufsicht die Qualität schulischer Arbeit nicht hinreichend sichern könne, v.a. die des „Kerngeschäfts" Unterricht.[5] Das mag zutreffen, es fällt aber auf, dass die Konsequenzen aus dieser Einsicht erst nach dem Erscheinen der ersten PISA-Studie und dem in ihrer Folge publizistisch produzierten „Schock" gezogen wurden, weswegen anzunehmen ist, dass politischer Legitimationsdruck erheblich mit zur Neugestaltung der Schulinspektion beigetragen hat[6], allein schon deswegen, weil

4 Vgl. u.a. Lambrecht (2017), S.38 ff.
5 Vgl. Altrichter/Maag-Merki (2016), S. 329.
6 Vgl. Oldenburg/Mörking (2012), S. 10.

gleichzeitig auch in allen anderen Bereichen des Schulsystems die Steuerung im Sinne der Outputorientierung reorganisiert wurde.

Erklärter Zweck der Schulinspektion ist, so der Landesbericht zur Qualitätsanalyse in NRW, „einen substanziellen Beitrag zur Schul- und Unterrichtsqualität“[7] zu leisten und „Akzeptanz für ein datengestütztes Qualitätsverständnis zu schaffen, das die Entscheidungsprozesse in der Schule erleichtern beziehungsweise transparent begründen kann“[8].

Bereits in diesen Vorbemerkungen zur Qualitätsanalyse stoßen wir wieder auf das eingangs benannte Spannungsverhältnis zwischen administrativer Zweckrationalität – nun objektiviert durch ein wissenschaftliches Verfahren – auf der einen und pädagogischem Handeln auf der anderen Seite. War den Lehrkräften, die nun ihre Praxis an evidenzbasierten Befunden ausrichten sollen, nicht beigebracht worden, dass pädagogische Situationen offen und häufig antinomisch sind? Und war ihnen nicht deswegen eine relative Autonomie in ihrem professionellen Handeln zugestanden worden? Damit soll nun augenscheinlich Schluss sein, denn, so Demski, „an die Stelle von hierarchischen Vorgaben soll […] die Einsicht in bessere, empirisch generierte Argumente treten“[9]. Der weisungsabhängige Instruktionsbeamte ist damit der einsichtig gemachten Lehrkraft gewichen, die sich nun nicht mehr der Hierarchie, sondern der Empirie beugen soll. Damit wird die Kontrolle objektiviert und zugleich entpolitisiert, denn die nach wie vor Anweisungen gebende Instanz ist hinter der Fassade einer wissenschaftlich gestützten Diagnose verschwunden. Wer sich der Evidenz verweigert, ist schlicht nicht mehr zurechnungsfähig. Es lohnt daher, genauer hinzuschauen, was hier als ‚Evidenz‘ gilt und wie sie produziert wird.

2 Zweiundvierzig

Die Schulinspektion interessiert sich zwar für die Schule und ihre Organisation als Ganzes, im Vordergrund steht aber die Evaluation des Unterrichts, weswegen auch ich mich hier auf diesen Aspekt beschränken will. Ich beziehe mich dabei exemplarisch auf den Beobachtungsbogen, der bei der Qualitätsanalyse in NRW eingesetzt wird.

In diesem Bundesland wurden, wie der Bericht zur Qualitätsanalyse minutiös darlegt, bis 2016 16.658 Unterrichtsbesuche in 450 Schulen absolviert und dabei zwischen 20 und 147 Unterrichtsbeobachtungen pro Schule durchgeführt.[10] Zu jedem der beobachteten Kriterien werden, nach Schulformen differenziert, die Ergebnisse referiert[11], so dass man einen Überblick darüber bekommt, welche Kriterien im Allgemeinen gut und welche weniger gut erfüllt wurden, aber auch genauer erfahren kann, wie z. B. die Förderschulen bei „Transparenz und Klarheit“ oder die Realschulen beim „Umgang mit Sprache“ abgeschnitten haben. Die Frage ist jetzt, was wir eigentlich wissen, wenn wir das wissen.

7 MSW (2016), S. 4.
8 Ebd., S. 10.
9 Demski (2017), S. 27.
10 Vgl. MSW (2016), S. 15.
11 Vgl. Ebd., S. 42 ff.

Die Ergebnisse beruhen auf für die Lehrkraft unangekündigten Unterrichtshospitationen, die im Schnitt ca. 20 Minuten dauern, in denen die Inspektoren und Inspektorinnen nicht nur den umfangreichen Bogen ausgefüllt, sondern auch Arbeitsmaterialien gesichtet und mit Lehrenden wie Lernenden gesprochen haben müssen, um Aufschlüsse über nicht direkt beobachtbare Sachverhalte zu bekommen.[12] Ziel ist dabei nicht, die einzelne Lehrperson zu bewerten, sondern durch möglichst viele Beobachtungen „einen breiten Überblick über die durchschnittliche Qualität des erteilten Unterrichts einer Schule zu erhalten"[13].

Der Beobachtungsbogen umfasst drei Seiten und führt 12 Kriterien auf, denen jeweils 2-5 Indikatoren zugeordnet sind. Die Kriterien sind:

- Transparenz und Klarheit
- Schülerorientierung
- Problemorientierung
- Umgang mit Sprache
- Lehr- und Lernzeit
- Lernumgebung
- Unterrichtsklima
- Selbstgesteuertes Lernen
- Individuelle Lernwege
- Partner- bzw. Gruppenarbeit
- Plenum
- Medien und Arbeitsmittel

Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Sozialformen und den Medieneinsatz gelegt. Bei Ersteren soll nicht nur die Dauer der Arbeitszeit in der jeweiligen Sozialform notiert werden, sondern auch, welche didaktischen Funktionen sie erfüllt, welcher Aufgabenbereich damit abgedeckt wird und ob die Aufgaben offen oder geschlossen gestellt wurden. Bei den Medien ist anzukreuzen, welche der 12 genannten Varianten von der Tafel bis zum Whiteboard zum Einsatz kamen.

Eingeweihte werden in dem Kriterienkatalog unschwer einige von Meyers zehn Merkmalen guten Unterrichts wiederkennen, entscheidende Referenz für die Schulinspektion sind aber die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung, wie immer wieder betont wird.[14] Wer sich mit diesem pauschalen Hinweis auf das wissenschaftliche Fundament nicht zufriedengeben will, muss genauer nachfragen, wie die empirische Unterrichtsforschung ermittelt, was ‚gut' ist, wie sie also aus einer Tatsachenbeobachtung Qualitätsurteile ableitet. Als ‚gut' gilt in dieser Forschung unterrichtliches Handeln, das eine feststellbare positive Wirkung hervorruft. Meist handelt es sich dabei um einen höheren Lernerfolg der Schülerschaft, der dann an den Ergebnissen von Tests abgelesen wird. Ein kausaler Zusammenhang zwischen Unterricht und Lernerfolg kann damit allerdings nicht hergestellt werden, da man Lernen nicht beobachten kann. Feststellen lassen sich nur Korrelationen zwischen bestimmten unterrichtlichen Handlungen und dem Lernerfolg,

12 Vgl. Ebd., S. 14.
13 Ebd., S. 14.
14 Vgl. exemplarisch: Oldenburg/Mörking (2012), S. 24 und MSW (2016), S. 5.

und je stärker diese sind, desto eher kann man auf einen kausalen Zusammenhang schließen. Ob dieser jedoch ausschließlich durch die unterrichtliche Maßnahme, deren Effizienz man untersuchen wollte, verursacht wurde, oder ob nicht ggf. auch durch andere Einflüsse, ist wiederum unsicher, denn diese möglichen Einflüsse, im Fachjargon ‚Störvariablen', waren ja nicht Gegenstand der Untersuchung.

Etwas näher betrachtet erweist sich also die Bestimmung von ‚gut' im Rahmen dieser Forschung als recht eingeschränkt, korrekter und präziser wäre es wohl, von ‚erhöhter Wahrscheinlichkeit des Lernerfolgs' zu sprechen. Und selbst dann blieben immer noch die Fragen offen, wie nachhaltig der getestete Lernerfolg ist, wie das Gelernte in den individuellen Bildungsprozess integriert wurde und ob überhaupt der fachlich-kognitive Lernerfolg, um den es hier meist geht, der einzige Aspekt ist, dem man beim schulischen Lernen Aufmerksamkeit widmen sollte.

Natürlich können die auf diesem Wege gewonnenen Erkenntnisse brauchbar sein, zumal, wenn verschiedene Forschungen zu ähnlichen Ergebnissen kommen, die Aura der empirischen Wissenschaft als exklusive Begründungsinstanz didaktischer und pädagogischer Wahrheiten dürfte aber angesichts dieser Bilanz etwas verblassen. Will man guten Unterricht nicht auf Lerneffizienz reduzieren, so kommt man nicht umhin, die Maßstäbe dafür bildungstheoretisch und pädagogisch zu begründen.

Schauen wir uns nach diesen allgemeinen Überlegungen nun den Beobachtungsbogen etwas genauer an, der im Prinzip so funktioniert, wie das Modell, auf das er sich beruft: Er erhebt in großer Menge Daten, aus deren statistischer Auswertung sich Handlungshinweise für die Verbesserung von Unterrichtsqualität ergeben sollen. Der einzige, allerdings nicht ganz unwichtige Unterschied ist, dass es hier nicht mehr darum geht, festzustellen, was gut bzw. wirksam ist – dies wird ja als gültig erforscht vorausgesetzt –, sondern nur noch darum, ob diese Kriterien erfüllt werden oder nicht. Deswegen braucht auf dem Bogen nur „trifft zu" oder „trifft nicht zu" angekreuzt zu werden. Auf diesem Wege dürfte es aber, gelinde gesagt, schwierig sein, die Qualität von Unterricht zu bestimmen und zwar auch aus der Perspektive empirischer Unterrichtsforschung, denn ungeachtet der oben genannten Einschränkungen weisen selbst deren Vertreter, beispielsweise Helmke und Oser, immer wieder darauf hin, dass es keinen allgemeingültigen Königsweg zu gutem Unterricht gibt, sondern dieser stets bezogen auf die je spezifische Unterrichtssituation und Schülerschaft gefunden werden muss. Es kann also nicht um das Abarbeiten eines standardisierten Kriterienkatalogs gehen, sondern der Unterricht muss, wie Oser es metaphorisch ausdrückt, „orchestriert" werden, d.h. verschiedene Faktoren müssen jeweils so miteinander koordiniert werden, dass sich aus ihrem Zusammenwirken, um im Bild zu bleiben, ein Wohlklang ergibt. Entsprechend müsste dann auch die Inspektion Methoden wählen, die dieser Komplexität halbwegs gerecht werden.

Man mag die rationelle Gestaltung des Beobachtungsbogens mit dem Zeitdruck begründen, unter dem das Inspektorenteam steht, nur sollte man dann den Begriff ‚Qualitätsmanagement' vermeiden, zumal nicht einmal ausgemacht ist, dass der Bogen die Bewertung wirklich erleichtert. Da die Gutachterinnen und Gutachter, wie eine Datenverarbeitungsmaschine, nur die Wahl zwischen „0" oder „1" haben, müssen sie bei allen nicht beobachteten Indikatoren „0" ankreuzen, unabhängig davon, ob dieses Fehlen eine Minde-

rung der Unterrichtsqualität bedeutet oder ob es in der jeweiligen Situation irrelevant ist. Es ist zudem nicht immer sicher, wann ein Indikator als klar vorhanden eingestuft werden kann und in einigen Fällen fehlt es auch an Trennschärfe:

» Bei dem Kriterium „Transparenz und Klarheit" ist u.a. die Transparenz der Unterrichtsziele anzukreuzen. Wann sind sie für alle Schülerinnen und Schüler hinlänglich transparent und woraus will man das in einer nur etwa zur Hälfte besuchten Stunde schließen?

» Was ist unter dem gleichen Kriterium mit „Transparenz der Vorgehensweise" gemeint? Die Beobachtenden mögen ein klares einheitliches Verständnis von ‚Vorgehensweise' haben, aus dem Begriff geht aber nicht hervor, ob es um die didaktische Vorgehensweise der Lehrkraft, unterschiedliche Vorgehensweisen in bestimmten Sozialformen oder um die fachmethodische Vorgehensweise bei der Erschließung des Gegenstands geht.

» Beim Kriterium „Schülerorientierung" soll der „sinnstiftende Kontext" festgestellt werden. Gibt es nur einen möglichen Sinn des Unterrichts und wann ist er hinlänglich gestiftet? Doch erst, wenn die Schülerinnen und Schüler ihn für sich individuell realisieren; wie aber soll das im Rahmen der Inspektion festgestellt werden?

» Beim Kriterium „Partner- bzw. Gruppenarbeit" soll ermittelt werden, ob „inhaltsbezogene" und „kooperative" Kompetenzen gefördert wurden. Ist eine solche Förderung innerhalb von 20 Minuten zu erwarten und aus welchen beobachtbaren Verhaltensweisen wäre der Kompetenzzuwachs erschließen?

» Ein letztes Beispiel aus der Rubrik „Plenumsarbeit": Worin besteht der Unterschied zwischen „Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich an der Plenumsarbeit" und „Die Schülerinnen und Schüler gestalten das Plenum durch eigene Beiträge mit"? Und ab wann ist dieses Kriterium erfüllt? Sobald mindestens zwei etwas sagen?

Allgemein sei zu dem Beobachtungsbogen angemerkt, dass die dort aufgeführten Kriterien in der Forschung auch nicht unumstritten sind, wie z.B. „selbstgesteuertes Lernen". Nicht nur Hattie, dessen Rankings und Effektstärken ja durchaus mit Vorsicht zu genießen sind, stellt dieser Form des Lernens ein schlechtes Zeugnis aus, sondern auch andere Studien, die nachweisen, dass schwächere Schüler und Schülerinnen unter diesen Bedingungen schlechter lernen als bei einer stärkeren Lenkung durch die Lehrkraft. Ein allgemeingültiges Merkmal für guten Unterricht kann dies also nicht sein. Das ‚selbstgesteuerte Lernen' gilt aber als didaktischer ‚Sesam-Öffne-dich' der sogenannten Neuen Lernkultur, an deren segensreiche Wirkungen in erster Linie die glauben, die am weitesten von der Unterrichtspraxis und pädagogischer Reflexion entfernt sind. Daher ist es nicht ganz abwegig, wenn Oldenburg vermutet, dass die Kriterien der Beobachtungsbögen nicht nur auf empirischer Bildungsforschung beruhen, sondern auch Ausdruck bildungspolitischer Moden sind.[15] Als Zwischenbilanz kann festgehalten werden, dass das Verfahren der Schulinspektion einige Schwächen mit der empirischen Unterrichtsforschung teilt, deren Erkenntnismöglichkeiten aber noch unterbietet. Im Wesentlichen geht es um folgende Probleme:

15 Vgl. Oldenburg, zitiert bei Meyer (2012), S. 23.

- Das erste Problem ist die Reduktion des Unterrichtsgeschehens auf unmittelbar zu beobachtende Indikatoren, von denen aus auf das eigentlich Relevante, den Lernerfolg oder Kompetenzzuwachs der Klasse geschlossen werden soll. Die Schlussfolgerung beruht auf theoretischen Modellen bzw. der mathematischen Rekonstruktion von Zusammenhängen zwischen gemessenen Daten, was zu dem zweiten Problem führt, nämlich
- Der Quantifizierung der Daten, die so gestaltet werden müssen, dass sie sich mithilfe mathematischer Verfahren auswerten lassen, um zu statistischen Aussagen über wahrscheinliche Kausalzusammenhänge zu gelangen. Die Qualität einer Unterrichtsstunde kann also nur auf dem Umweg über die Quantifizierung bestimmt werden, die von dem spezifischen Kontext dieser Stunde, seinen ineinanderwirkenden Einflussfaktoren und Sinnzusammenhängen abstrahiert. Der Einzelfall wird damit einem standardisierenden Blick unterworfen und muss es auch, denn nur unter dieser Bedingung können die Daten rationell ausgewertet und Vergleiche zwischen ansonsten unterschiedlichen Fällen angestellt werden.
- Diese Auflösung von Sinnzusammenhängen ist eine unvermeidbare Folge des dritten Problems, nämlich der Isolierung der zu untersuchenden Einzelfaktoren, um möglichst eindeutige Beziehungen zwischen Ursachen und Wirkungen herstellen und daraus Gesetzmäßigkeiten ableiten zu können.

Aufgrund dieser Probleme ist das empirische Paradigma in pädagogischen Zusammenhängen zwar nur bedingt anwendbar, es ist aber genau diese Vorgehensweise, denen es seine anscheinend unerschütterliche Aura als Königsweg zu objektiver Erkenntnis verdankt, der auf der Basis exakter Beobachtung, eindeutiger Bestimmung des Gegenstands und mathematischer Berechnung Gesetzmäßigkeiten formuliert, so dass wir unser Handeln danach orientieren oder künftige Entwicklungen prognostizieren können. Nicht nur im Kontext der Schulinspektion, sondern generell in der empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung trägt diese Aura heute den Namen der „Evidenzbasierung", u.a. auch im bereits zitierten Landesbericht aus NRW.[16]

Der Begriff ‚evidenzbasiert' ist eine Übersetzung des englischen *evidence-based*, die allerdings im Deutschen zu Missverständnissen führen kann. *Evidence* bedeutet ‚Beweis' und bezeichnet damit das Ergebnis von Schlussfolgerungen, die der Verstand aus Gegebenem zieht; ‚Evidenz' hingegen ist das unmittelbar Einsichtige. Die Ergebnisse einer *evidence-based* Forschung sind somit alles andere als evident, nämlich ein wissenschaftliches Artefakt. In der Medizin, aus der der Begriff übernommen wurde, werden auf diese Weise in großem Maßstab die Wirkungen bestimmter Therapien oder Medikamente getestet, was hier auch sinnvoll ist, da Ärzte im konkreten Fall die Möglichkeit haben müssen, sich schnell über eine geeignete Behandlungsmethode zu informieren. Für das Bildungswesen taugt dieser Ansatz jedoch nicht, weil es hier um menschliche Interaktion geht, die in Sinnzusammenhänge eingebettet ist, und nicht um physiologische oder biochemische Zusammenhänge.[17] Dessen ungeachtet wird die Evidenzbasierung von ihren Vertretern als ‚State of the art' der Bildungsforschung gefeiert und sie erregt aufgrund des

16 Vgl. MSW (2016), S. 5.
17 Vgl. Demski (2017), S. 27 f. und ausführlicher zur Kritik an dem Begriff Jornitz (2009).

o.g. genannten Missverständnisses auch in der Öffentlichkeit keinen Verdacht: Wenn die Ergebnisse der Forschung „evident" sind, kann es an deren Richtigkeit ja keinen Zweifel geben. Ganz in diesem Sinne legitimiert sich denn auch die bayerische Schulinspektion damit, dass sie „Fakten an die Stelle von Vermutungen" setze, weswegen „erprobte sozialwissenschaftliche Verfahren zum Einsatz [kommen]".[18]

Die schlichte Gegenüberstellung von Vermutungen und Fakten scheint hier bereits für die Behauptung einer neuen Qualität von Schulinspektion auszureichen, so als hätte deren Vorgängerin im Nebel gestochert. Es zeugt aber von einem recht naiven Verständnis von Empirismus, dessen Aufgabe allein in der Produktion von Fakten zu sehen, ohne nach deren Qualität, Erkenntnisgewinn oder gar Sinnzusammenhang zu fragen. Erst damit beginnt aber die eigentliche wissenschaftliche Arbeit, nämlich mit dem Auswerten, theoretischen Einordnen und Interpretieren der Daten. Es verwundert daher nicht, wenn der Schulinspektion auch aus den Reihen der empirischen Bildungsforschung hinsichtlich der Validität ihrer Ergebnisse ein schlechtes Zeugnis ausgestellt wird.[19]

Über Qualität sagt die gleichnamige Analyse wenig aus und dürfte daher auch kaum einen „substanziellen Beitrag" zu ihrer Entwicklung leisten, den die damalige Ministerin Löhrmann im Vorwort zum Landesbericht verspricht.[20] Dessen Kapitel zur Unterrichtsqualität beschränkt sich nämlich auf statistische Aussagen darüber, zu welchem Prozentsatz die einzelnen Indikatoren der 12 Kriterien in den untersuchten Schulformen jeweils erfüllt wurden.[21] Statt um Qualität geht es also vielmehr um einen bloßen Abgleich von Soll- und Ist-Zustand, bei dem die Norm bereits als gültig vorausgesetzt wird und über Feedback schrittweise zur Normalität werden soll.[22] In den Worten des Landesberichts: „Die Schulen erhalten konkrete Rückmeldungen darüber, wie häufig die einzelnen Merkmale in guter Qualität beobachtet wurden und ordnen die Ergebnisse vor dem Hintergrund der jeweils schulspezifischen Ansprüche, Profile und Arbeitsstände für sich ein".[23] Abgesehen davon, dass mit der binären Abfrage „trifft zu – trifft nicht zu" nicht ermittelt werden kann, ob ein Merkmal „gut" erfüllt ist, wird hier offensichtlich, dass die analysierte Qualität sich in kumulierten Werten erschöpft und dementsprechend wohl auch Qualitätsentwicklung in einer Erhöhung der Quote.

Damit tritt das zirkuläre Regierungsprinzip der Schulinspektion zum Vorschein: Die Norm orientiert sich an Indizien, die sich leicht messen lassen, was bedeutet, dass methodische Merkmale der Datenerhebung bzw. organisatorische Überlegungen zur rationelleren Abwicklung der Inspektion darüber bestimmen, was als Unterrichtsqualität gilt. Es geht also bei der Norm nicht primär um eine sachliche Bestimmung von Qualität, sondern um die Etablierung einer Verfahrenslogik, die möglichst reibungslose Steuerung erlaubt, denn durch die Quantifizierung wird Entwicklungsbedarf sinnfällig in Zahlen ausgedrückt und dank der Standardisierung zwischen den Schulen vergleichbar. Die „gute Schule", so die Kernbotschaft, ist die rationell zu steuernde Schule.

18 Zitiert nach: Lambrecht (2017), S. 83.
19 Vgl. Berthold et al. (2017).
20 MSW (2016), S. 5.
21 Vgl. Ebd., 14 ff.
22 Vgl. Gruschka (2010), S. 74 f., Lambrecht (2017), S. 46 und 94 ff.
23 MSW (2016), S. 8.

Die Kritik an dieser Form von Qualitätsanalyse bedeutet allerdings nicht, dass damit indikatorengestützte Unterrichtsbeobachtung per se diskreditiert wäre, schon allein deswegen nicht, weil Beobachtungen zunächst von äußeren Indikatoren ausgehen müssen. Entscheidend ist, auf welchem Wege man von der so beobachtbaren Oberflächenstruktur zur verborgenen Tiefenstruktur des Unterrichts vordringt, die erforscht werden muss, wenn man wirklich die Qualität des Unterrichts bestimmen will — auch dies im Übrigen eine Forderung, die von dem empirischen Bildungsforscher Fritz Oser erhoben wird. Methodisch gesprochen müssten also die Inspektoren hermeneutisch vorgehen und hinter den Indikatoren den Sinnzusammenhang der Stunde rekonstruieren.[24] Inwiefern eine solche Rekonstruktion innerhalb von 20 Minuten und bei zum Teil weit über 100 Unterrichtsbesuchen während einer Inspektion[25] möglich ist, sei dahingestellt. Auf jeden Fall erfordert dies, wie Meyer zu Recht anmerkt, von den Inspektorinnen und Inspektoren ein Höchstmaß an Professionalität, denn angesichts des Zeitdrucks müssen sie sich, sofern vorhanden, auf ihre durch viel Erfahrung, subjektive Theorien und didaktische Expertise geschulte Intuition verlassen.[26] Außerdem müssten sie auch mit den fachlichen Inhalten vertraut sein, um in der knappen Zeit beispielsweise beurteilen zu können, ob der Unterricht sinnstiftend ist oder nicht. Zumindest Letzteres dürfte selten bzw. nur zufällig gegeben sein, und es ist nicht einmal immer ausgemacht, dass die Inspektorenteams ausschließlich aus Lehrkräften zusammengesetzt sind.[27]

Kurzum: Eine Inspektion, die tatsächlich auf die Analyse von Qualität zielt, bräuchte mehr Zeit für die Beobachtung und auch andere Formen der Dokumentation als ein paar Kreuze auf einem Beobachtungsbogen. Dann wäre sie aber nicht mehr das, was sie hauptsächlich sein soll, nämlich ein rationelles Steuerungsinstrument.

3 Du willst es doch auch!

Die innere Logik der Inspektion zielt, wie wir gesehen haben, weniger auf Erkenntnis über die Qualität einer Schule, als vielmehr auf die Etablierung des Verfahrens als Norm, an der sich die Schulen auszurichten haben. Dies geschieht aber nicht einfach durch Anordnung „von oben“, sondern durch eine Steuerung der Rahmenbedingungen, die die Schulen dazu veranlassen sollen, sich als „lernende Organisation“ zu verstehen, was bedeutet, dass sie selbst die Verantwortung dafür zu übernehmen haben, sich mit den vorgegebenen Instrumenten aus eigenem Antrieb in der erwünschten Weise zu entwickeln. Es geht, wie Lambrecht treffend formuliert um eine „Umprogrammierung bestehender Praxen“[28] bzw. genauer um die „Erzeugung einer Selbstbeschreibung der schulischen Akteure, die zu dem normativen Modell ‚guter Schule‘ passt“[29].

24 Vgl. Meyer (2012), S. 49 ff.
25 Vgl. MSW (2016), S. 15.
26 Vgl. Meyer (2012), S. 47 ff.
27 Vgl. Gruschka (2010), S. 75.
28 Lambrecht (2017), S. 90.
29 Ebd., S. 294.

Auf diese Weise soll, um die Formulierung Rürups aufzugreifen „Schulentwicklung durch Einsicht“ gefördert werden[30], was zwei komplementäre Bedingungen voraussetzt, nämlich dass derjenige, der zur Einsicht gebracht werden soll, sich vorher im Irrtum befand oder noch nicht vernünftig genug war, das Richtige zu erkennen und dass umgekehrt derjenige, der ihn zur Einsicht bringt, weiß, was richtig ist. Insofern haben wir es hier mit einer asymmetrischen Situation zu tun. Würden die Schulen als gleichberechtigte Partner behandelt, so ginge es eher darum, sie von dem Besseren zu überzeugen. In gewisser Weise wird damit ein pädagogisches Verhältnis zwischen Inspektion als Erzieher und Schule bzw. Kollegium als Zögling aufgebaut, in der Hoffnung, damit möglichst nachhaltige Reformwirkungen zu erzielen. Wie aber wirkt die Inspektion tatsächlich und wie wird sie in den Schulen akzeptiert?

Dass man sich Wirkungen von ihr erhofft, wird in dem nordrhein-westfälischen Landesbericht klar formuliert: „Eine Grundannahme externer Evaluationsverfahren ist, dass sie Wirkungen entfalten, Impulse für nachhaltige Schulentwicklung geben und dass die Einschätzungen und Hinweise letztlich in schulische Handlungskonzepte einfließen werden.“ Dabei wird allerdings nicht die Einsicht ignoriert, dass „aus empirisch gewonnenen Daten“ keinesfalls „unmittelbar praktisches Handeln oder Handlungsoptionen abzuleiten“ sind, wie der in diesem Zusammenhang zitierte Jürgen Baumert als namhafter Vertreter der empirischen Bildungsforschung betont.[31] Dieser für empirische Wissenschaftler triviale Sachverhalt ist zwar erkenntnistheoretisch unbestreitbar, im Zusammenhang mit der Schulinspektion aber auch Augenwischerei, denn der Rahmen, innerhalb dessen sich die Praxis entwickeln soll ist, wie wir sahen, vorgegeben und so zu gestalten, dass er mit den Instrumenten quantitativer Forschung überprüft werden kann.

Dennoch ist Baumerts Bemerkung nicht nur wissenschaftstheoretisch richtig, sondern auch bezogen auf die Schulentwicklung, wenn man, an die Systemtheorie Luhmanns anschließend, davon ausgeht, dass gesellschaftliche Systeme sich nicht beliebig von außen steuern lassen, da sie aus ihrer spezifischen Funktion heraus eine Eigenlogik entwickelt haben, die ihnen Stabilität gibt. Auf unseren Fall bezogen bedeutet das, dass die Schulaufsicht, die bildungspolitisch-administrativen Zwecken folgt, nicht direkt in die Schule hineinregieren kann, deren Zweck Erziehung und Bildung ist. Vielmehr muss die Schule die Steuerungsziele der Verwaltung „rekontextualisieren“, wie Helmut Fend es nennt, d.h. in ihre eigene Logik sowohl auf organisatorischer als auch auf unterrichtlicher Ebene integrieren. Deswegen heißt es in dem Landesbericht völlig zu Recht, dass die Ergebnisse der Inspektion „vor dem Hintergrund der jeweils gegebenen schulischen Rahmenbedingungen ausgewertet und mit den eigenen Erfahrungen, Überzeugungen und Konzepten abgeglichen und interpretiert werden“ müssen.[32]

Erfahrungsgemäß kommt es dabei allerdings, wie u.a. die Einführung der Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung zeigt, zu Reibungsverlusten; so auch bei der Schulinspektion. Von Ackeren et al. bilanzieren eine durchschnittliche bis leicht überdurchschnittliche Akzeptanz des Verfahrens, sehen erkennbare Effekte jedoch eher in dem der Inspektion

30 Ebd., S. 31.
31 Vgl. MSW (2016), S. 11.
32 Ebd.

vorangehenden „Window-dressing"; über die Wirkung der Inspektion auf die Schülerleistungen und die Qualität anderer nachfolgender Maßnahmen sei hingegen, so die Autoren, wenig bekannt.[33] Ein ähnlicher Befund findet sich auch bei Pietsch, Feldhoff und Petersen. Es sei zwar eine relativ hohe Akzeptanz des Verfahrens festzustellen, jedoch kaum ein Zusammenhang zwischen Schulinspektion und Schulentwicklung.[34] Es ließen sich noch weitere Belege dafür anführen[35], die genannten mögen aber hier genügen.

Als einer der wichtigsten Gründe für die hinter den Erwartungen zurückbleibende Wirkung der Schulinspektion kristallisiert sich in der Forschung der fehlende Bezug zur Einzelschule, ihren Rahmenbedingungen, Bedürfnissen und Konzepten heraus: „Die Analyse […] zeigt, dass von und in der Schule anlass- bzw. fallbezogen generierte Evidenzen eine höhere Nützlichkeit für die befragten schulischen Akteure haben als Quellen, die von externer Stelle produziert und rückgemeldet werden. […] In der Folge wird eine Relevanz für die eigene Arbeit nicht erkannt, dies trifft insbesondere auf die Ergebnisse der Schulinspektion zu."[36]

Soweit sich Wirkungen feststellen ließen, war dies in den Schulen der Fall, die bereits über ein internes Qualitätsmanagement verfügten und dann auch von der Inspektion profitieren konnten, was nicht verwunderlich ist, da sie diesen Modus der Schulentwicklung bereits übernommen hatten.[37] Außerdem hat sich herausgestellt, dass Schulleitungen eher als die Lehrkräfte bereit waren, die Ergebnisse der Inspektion zu nutzen. Laut Pietsch und Hosenfeld wurde die Rolle der Schulleitungen gegenüber dem Kollegium sogar „massiv strukturell aufgewertet"[38], was sich allerdings augenscheinlich nicht nur positiv auf die Schulentwicklung auswirkte.[39]

Auch dieser Befund ist nicht unbedingt überraschend, da die Schulleitungen die primären Ansprech- und Verhandlungspartner der Inspektion sind und da aus den oben genannten Gründen für die Lehrkräfte der Informationsgehalt der Unterrichtsinspektion eher gering sein dürfte. Dennoch verweist die unterschiedliche Wahrnehmung der schulischen Akteure auf eine bemerkenswerte professionelle Spaltung. Vor der Einführung der Neuen Steuerung galt der Schulleiter als „primus inter pares"[40], also als professioneller Pädagoge mit hervorgehobener Funktion, die primär aus dieser Professionalität erwuchs. Nun hingegen fungiert er als oder sie als Schulmanager (so auch der Titel des „Magazins für innovative Schulleitung"), dessen Professionalität damit anders definiert wird als die der Lehrkräfte. Wie Letztere diese Spaltung wahrnehmen, wäre eine interessante empirische Frage, die hier aber nicht weiter verfolgt werden soll. Festgestellt wurde auf jeden Fall, dass die Ergebnisse der Inspektion nicht für eine Veränderung des Unterrichts genutzt wurden, da „viele Lehrkräfte bei der externen Evaluation lediglich einen geringen Bezug der Rückmeldung zur eigenen Arbeit sehen und weniger günstige Ergebnisse vorwiegend external

33 Vgl. v. Ackeren et al. (2017), S. 250 f.
34 Vgl. Pietsch/Feldhoff/Petersen (2016), S. 227.
35 Vgl. z.B. Lambrecht (2017), S. 33 f. und 85; Brüsemeister et al. (2016), S. 86; Kemethofer/Helm (2017); Behnke/Steins (2017).
36 Demski (2017), S. 375 f.
37 Vgl. Berthold et al. (2017), S. 28; Pietsch/Feldhoff/Petersen (2016), S. 255.
38 Pietsch/Hosenfeld (2017), S. 134.
39 Vgl. Pietsch/Feldhoff/Petersen (2016), S. 256 und Behnke/Steins (2017).
40 Lambrecht (2017), S. 65.

attribuieren“[41]. Diese Feststellung zeigt, dass als evident ausgegebene Defizitdiagnosen den Adressaten keineswegs als evident erscheinen und sie legt zudem den Schluss nahe, dass die Inspektion sogar den Lehrkräften, die aus guten didaktischen und pädagogischen Gründen etwas an ihrem Unterricht ändern sollten, ein willkommenes Argument liefert, dies nicht zu tun.

Angesichts dieser Abwehr erscheint die Inspektion in doppelter Hinsicht als kontraproduktiv, zum einen, weil mit der von den Lehrkräften zu sichernden Qualität des Unterrichts die Qualität einer Schule steht oder fällt, zum anderen, weil damit signalisiert wird, dass die Schulaufsicht kein Vertrauen mehr in die professionelle Autonomie ihrer Lehrkräfte hat. Unabhängig davon, inwieweit dieses Vertrauen im Einzelfall gerechtfertigt war oder ist, ist es unverzichtbar, weil es zu den wesentlichen Merkmalen einer Profession gehört, dass man Vertrauen in die fachlichen Fähigkeiten ihrer Vertreter hat, da ansonsten kein fruchtbares Arbeitsbündnis möglich wäre. Die Aufkündigung des Vertrauens irritiert hier umso mehr, als damit auch das staatlich verantwortete System der Lehrerbildung implizit in Frage gestellt wird.

Dieser in der Forschung mehrfach angemerkte Vertrauensverlust[42] wird im nordrhein-westfälischen Landesbericht explizit zum Ausdruck gebracht, wenn es heißt: „Bis heute ist in Schulen nur selten bei allen Lehrkräften ein bewusstes Qualitätsdenken anzutreffen und damit auch nur selten ein im Alltag selbstverständliches Qualitätshandeln zu finden“[43]. Wie auch immer diese Aussage empirisch belegt ist und was auch immer hier unter Qualität verstanden wird — in jedem Fall ist es aus dieser Perspektive folgerichtig, dass den Lehrkräften das gewünschte Qualitätsverständnis beigebracht werden muss, womit sie zu Adressaten von Erziehung werden.

Dies findet in Form von Einzelgesprächen statt, die Lambrecht exemplarisch analysiert hat. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass es sich dabei um eine durchsichtig inszenierte Art selbstentdeckenden Lernens handelt, die darauf zielt, „dass die Adressat/inn/en ‚von selbst‘ das Richtige sagen […], ohne dass mit ihnen darüber explizit gesprochen wird. […]. Die Zumutung der untersuchten Interviewinteraktion besteht […] darin, dass sie die befragten Lehrer/innen in eine pädagogische Inszenierung politisch-administrativer Steuerung einspannt und somit zu Zöglingen des politisch-administrativen Systems macht. […] Im besten Fall ist die erzeugte Ordnung der Interaktion den Beteiligten peinlich; im schlimmsten Fall zeigen sich die Adressierten so, wie sie adressiert werden“[44]. Eine idealtypische Reaktion darauf mag klingen wie der von Demski zitierte Stoßseufzer eines Lehrers: „Wir nehmen dran teil, wir müssen ja auch daran teilnehmen, und wir erfüllen auch unsere Pflicht, dann ist aber auch gut“[45]. Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung bestünde dann darin, den alten Dienst nach Vorschrift zu provozieren.

41 Demski (2017), S. 378.
42 Vgl. Lambrecht (2017), S. 65, Kotthoff/Böttcher/Nikel (2016), S. 333 und Bechtel/Burghardt/Hadenfeldt (2011), S. 263.
43 MSW (2016), S. 50.
44 Lambrecht (2017), S. 298.
45 Demski (2017), S. 378.

Auf den Punkt gebracht ist die paradoxe Konsequenz dieses Verfahrens, dass diejenigen, deren pädagogischer Auftrag es ist, junge Menschen zur Mündigkeit zu führen, zu Unmündigen erklärt werden. Auch wenn die Psychotechnik suggestiv sein mag, bleibt es aber letztlich der individuellen Lehrkraft überlassen, ob sie sich entmündigen lassen will oder nicht. Solange keine harten Sanktionen drohen wie bei der „High-stakes"-Steuerung gibt es keinen Zwang zur „richtigen" Sichtweise.

Konfrontiert man die Erwartungen der Schulinspektion mit ihrer augenscheinlichen Wirkung, so lässt sich Demskis grundsätzliche Schlussfolgerung zur neuen Steuerung nachvollziehen: „In Anbetracht der Kosten, die durch den Ausbau von Berichtssystemen des Bildungsmonitorings sowie durch die Stärkung der empirischen Bildungsforschung entstanden sind und weiterhin entstehen, müssen sich die Instrumente der Neuen Steuerung auf den Prüfstand stellen lassen"[46]. Und dies geschieht auch bereits: In Rheinland-Pfalz wurde die Schulinspektion in dieser Form inzwischen abgeschafft, in Baden-Württemberg bis auf Weiteres ausgesetzt und v. Ackeren et al. zitieren den Hamburger Bildungssenator Ties Rabe, der beklagt, dass sich „mit bloßen Datenbergen keine Politik machen [lässt]", solange die Wissenschaft nicht auch Ursachen erhellen und Handlungsperspektiven aufzeigen könne.[47]

4 Symbiose

Abschließend sei noch einmal im Zusammenhang dargestellt, inwiefern bei der Inspektion Governance als Regierungsform, Wissenschaft als Kontroll- und Pädagogik als Durchsetzungsinstrument symbiotisch zusammenwirken, inwiefern also alle drei tragenden Komponenten wechselseitig aufeinander angewiesen sind. Die Hermetik des Verfahrens wird damit gesteigert, macht es aber zugleich auch störanfällig.

Governance zielt auf eine Kontextsteuerung, innerhalb derer die Akteure Handlungsspielräume zur Selbstregierung bekommen sollen. Auf diese Weise können die Instanzen, die die Steuerung initiieren, nicht mehr direkt adressiert werden, sie bestimmen aber den normativen Rahmen, innerhalb dessen sich die Akteure selbst steuern sollen. Die Prinzipien dieses Rahmens sind ökonomisch, der Prozess, mit dem er durchgesetzt wird kybernetisch begründet.

Mit ökonomischen Prinzipien ist hier gemeint, dass sich die innere Organisation der Schulen jetzt stärker an der von Wirtschaftsbetrieben orientiert, was bereits die mit der Neuen Steuerung eingeführte Begrifflichkeit zeigt: Schulleitungen sind nun „Manager", die ihre Belegschaft durch „Zielvereinbarungen" in die Betriebsziele der „lernenden Organisation" einbindet, um so die „Effizienz" zu steigern und den „Output" zu verbessern. Mit dieser „ökonomischen Form"[48] lässt sich, so das Axiom der Governance, jede Institution effizienter steuern, unabhängig davon, welchen Zweck sie verfolgt oder deutlicher

46 Ebd., S. 21.
47 V. Ackeren et al. (2017), S. 254.
48 Vgl. Lemke et al. (2000), S. 16.

formuliert: Nur unter der Bedingung, dass die Institution inhaltlich entkernt wird, lässt sie sich überhaupt nach einem standardisierten Muster regieren.

Reduziert man die Prozessteuerung auf ihre wesentlichen Komponenten, so folgt sie der Funktionsweise eines Thermostaten, an dem häufig das Prinzip der Kybernetik illustriert wird. Die Inspektion gibt den Soll-Wert vor und misst den Ist-Wert, während die Schule als Aggregat selbständig für die Angleichung des Ist- an den Soll-Wert zu sorgen hat. Wegen der Dynamik des Prozesses – beim Thermostat die Temperaturschwankungen – ist ein regelmäßiger Abgleich durch Feedback, also eine Verstetigung der Inspektion notwendig. So wird der Steuerungskreislauf stabilisiert. Auf der politisch-administrativen Ebene kann man die Inspektion als Prozess interpretieren, der Krisen auslösen soll, die die Schulen zur selbständigen Mobilisierung im gewünschten Sinne nötigen.[49]

Für die Stabilisierung des Kreislaufs ist die empirische Bildungsforschung, aus mehreren Gründen unabdingbar. Zunächst liefern ihre Erkenntnisse die Grundlage für die Bestimmung der Normwerte und sodann die Methode für die Durchführung der Inspektion, die mit standardisierter Datenerhebung Unterrichtsqualität in quantitative Größen übersetzt, was wiederum die Vergleichbarkeit von Ergebnissen sowie die Objektivierung und Überprüfung der Ziele ermöglicht. Der Nutzen der Wissenschaft geht aber über die bloße Sicherstellung des Verfahrens hinaus, da sie mit ihren als objektiv geltenden Ergebnissen der Steuerung eine quasi unanfechtbare Legitimation verschafft, denn wer will schon als Laie die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung in Frage stellen? Oder anders formuliert: Wer braucht noch eine bildungspolitisch begründete Legitimation, wenn er auf unstrittige Daten zurückgreifen kann?

Die Wissenschaft hätte hier die Möglichkeit, Sand ins Getriebe zu streuen, wenn sie sich auf ihre genuine Funktion, nämlich das Generieren neuer Erkenntnisse bzw. auf theoretische Reflexion und daraus begründete Kritik, in diesem Fall gesellschaftlicher und politischer Prozesse, besönne, statt sich auf ein Regierungsinstrument reduzieren zu lassen. Die Tagung ist ein Beleg dafür, dass solche Kritik durchaus artikuliert wird, damit durchzudringen ist aber nicht ganz leicht, da es der empirischen Bildungsforschung und denjenigen, denen sie als Instrument dient, gelungen ist, den öffentlichen Diskurs dahingehend zu beeinflussen, dass Erziehungs- und Bildungsfragen zunehmend nur noch aus dieser Perspektive wahrgenommen werden. Das regelmäßige Bangen um die neuen PISA-Ergebnisse, mögen sie auch so rätselhaft bleiben wie „42“, oder auch die Omnipräsenz des PISA-Koordinators Schleicher als medial begehrter Experte in allen Bildungsfragen mögen hier als Indizien genügen.

Als dritter Faktor spielt in dieser Symbiose das Pädagogische eine wichtige Rolle, da die Kybernetik notwendig an ihre Grenzen stößt, wenn sie es nicht mit programmierbaren und dadurch verlässlich funktionierenden technischen Aggregaten zu tun hat, sondern mit Menschen. An die Stelle der Programmierung tritt hier die pädagogische Stimulierung der gewünschten Denk- und Verhaltensweisen. Paradoxerweise geht die Pädagogisierung der Lehrkräfte einher mit der Entpädagogisierung des Lehrerhandelns als autonomer Profession. Aber auch hier gilt, dass pädagogisches Handeln technologisch unverfügbar

49 Vgl. Gruschka et al. (2004).

bleibt, mag es sich auch noch so suggestiver Techniken bedienen. Die Matrjoschka lebt von der Phantasie, komplexe soziale Prozesse seien mit einem identischen Prinzip über mehrere Ebenen hinweg rational zu steuern. Dort aber, wo der „menschliche Faktor" ins Spiel kommt, bleibt sie verwundbar.

Literatur

van Ackeren, Isabell et al. (2017): Entwicklungsprobleme Neuer Steuerung im Schulsystem. Ein systematisierender Überblick unter besonderer Berücksichtigung des evidenzbasierten Steuerungsanspruchs. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen. Münster/New York, S. 241-260.

Adams, Douglas (2001): Per Anhalter durch die Galaxis. München.

Altrichter, Herbert/Maag-Merki, Katharina (Hrsg.) (2016): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden.

Bechtel, Anne/Burghard, Rolf/Hadenfeldt, Kim (2011): Ein kritischer Blick auf die Schulinspektion. In: von Saldern, Matthias (Hrsg.): Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation. Norderstedt, S. 246-71.

Behnke, Kristin/Steins, Gisela (2017): Möglichkeiten und Grenzen der Einflussnahme auf Unterricht durch die Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen: Perspektiven von Schulleitungen und Lehrkräften. In: Empirische Pädagogik, Jg. 31, H. 2, S. 173-188.

Berthold, Jörg et al. (2017): Externe Evaluation. Befunde, Probleme, Perspektiven. München.

Brüsemeister, Thomas et al. (2016): Schulinspektion im regionalen und institutionellen Kontext. Qualitative Befunde zu schulinspektionsbezogenen Akteurkonstellationen. In: Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.): Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Wiesbaden, S. 51-90.

Demski, Denise (2017): Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas. Wiesbaden.

Geiss, Michael/de Vincenti, Andrea (Hrsg.) (2012): Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart. Wiesbaden.

Gruschka, Andreas et al. (2004): Innere Schulreform durch Krisininduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administriell verordneter Schulprogrammarbeit. Frankfurt a. M.

Gruschka, Andreas (2010): Die Schulinspektion war da und hinterließ einen Bericht. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 41, S. 74-92.

Jornitz, Sieglinde (2009): Evidenzbasierte Bildungsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 40, S. 68-75.

Kemethofer, David/Helm, Christoph (2017): Effekte durch Rechenschaftsdruck im Kontext von Schulinspektionen: Ein Vergleich von Schweden und Österreich. In: Empirische Pädagogik, 31. Jg., H. 2, S. 138-157.

Kotthoff, Hans-Gerog/Böttcher, Wolfgang/Nikel, Jutta (2016): Die ‚Schulinspektion' zwischen Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit. In: Altrichter, H./Maag-Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, S. 325-360.

Lambrecht, Maike (2017): Steuerung als pädagogisches Problem. Empirische Rekonstruktionen zu Interaktionen in Schulinspektions-Interviews. Wiesbaden.

Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas

(Hrsg.), Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M., S. 7-40.

Meyer, Hilbert (2012): Theoretische Grundlagen der Inspektorentätigkeit. In: Oldenburg, Ines (Hrsg.): Schule und Inspektion. 9 kritische Studien. Baltmannsweiler, S. 17-64.

Oldenburg, Ines/Mörking, Diedrich (2012): Schulentwicklung zwischen Autonomie und evaluationsbasierter Steuerung. In: Oldenburg, Ines (Hrsg.): Schule und Inspektion. 9 kritische Studien. Baltmannsweiler, S. 9-15.

Pietsch, Marcus/Feldhoff, Tobias/Petersen, Lina Sophie (2016): Von der Schulentwicklung zur Schulinspektion. Welche Rolle spielen innerschulische Voraussetzungen? In: Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.): Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Wiesbaden, S. 227-262.

Pietsch, Marcus/Hosenfeld, Ingmar (2017): Inspektionsbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Empirische Pädagogik, 31. Jg., H. 2, S. 133-137.

MSW (2016): Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen – Landesbericht 2016. Düsseldorf.

von Saldern, Matthias (2011): Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation. Norderstedt.

Michael Rudolph

Schulinspektion?

Was an der Schule wirklich wichtig ist.

1 Schritte der Veränderung – aus eigener Erfahrung

Von vielen Seiten wird an unsere Schulen die Erwartung herangetragen, sich zu verändern und die Ergebnisse zu verbessern. Wie kann das funktionieren? Meine Erfahrung aus über 40 Dienstjahren hat gezeigt, dass eine Verbesserung von Lernergebnissen einer Schule nur durch ihr eigenständiges Handeln möglich ist. Niemals habe ich erlebt, dass eine Verbesserung durch Zwänge und Vorgaben von außen erfolgt ist. Dazu zählen auch Reformen. Druck von außen führt in aller Regel nur zum Aufbau von „Potemkinschen Dörfern".

Der Weg der Friedrich-Bergius-Schule ist ein Beispiel für eine reale Verbesserung. Es handelt sich um eine ISS (Integrierte Sekundarschule) ohne gymnasiale Oberstufe im Haus mit etwa 70 % Schülern ndH (nicht-deutscher Herkunftssprache) und etwa 60 % Schüler mit Lernmittelbefreiung, also eine Brennpunktschule. Im Jahr 2005 war die Schule auflösungsbedroht. Für 116 Schülerplätze meldeten sich noch 38 Schüler an. Schulträger und Senatsverwaltung gaben uns drei Jahre Zeit für eine erkennbare Veränderung. Heute ist die Schule seit 10 Jahren ohne Unterbrechung übernachgefragt (vgl. Abb. 1). Für das neue Schuljahr meldeten sich 131 Schüler für 100 Plätze an. Unter 60 vergleichbaren Schulen in Berlin ist das eine Spitzenleistung, wenn nicht gar ein Alleinstellungsmerkmal.

Der erste Schritt ist für jede Veränderung die größte Hürde; notwendig ist eine ehrliche und ungeschminkte Analyse der Realität. Wie sieht es aus mit Gewalt, Unterrichtsverspätungen oder unentschuldigten Fehlzeiten? Als ich mich vor Amtsantritt in der Schulkonferenz der Friedrich-Bergius-Schule vorstellte, wurde ich gefragt, was ich denn an dieser wunderschönen Schule ändern möchte. Ich antwortete: „Ich könne mir vorstellen, dass wir eventuell im Bereich der Gewaltprävention etwas aktiver werden müssen." Dieser Satz sagt eigentlich nichts. Umso erstaunlicher war die Reaktion: „Sie beleidigen unsere Schule. Wir haben hier keine Gewalt." Schon kannte ich ein Problem der Schule. Am dritten Tag meiner Amtsführung schlugen sich am „Tag der offenen Tür" die eigenen Schüler vor allen Gästen im Haupttreppenhaus blutig, so dass die Gasteltern die Polizei riefen. Aber wir hatten ja keine Gewalt! Keine Hofpause verging ohne ernste Prügelei, und die Lehrer vermieden es, die Schule über den Haupteingang zu betreten, und parkten ihre Autos in gebührendem Abstand zur Schule. Einmal pro Woche gab es vor dem nahen S-Bahnhof eine Massenschlägerei, zu der die Polizei in Mannschaftswagen ausrückte.

Anmeldezahlen der Friedrich-Bergius-Schule, Berlin-Friedenau (07R01 / 07K10)

Jahr	Gesamt	Aufnahme-kapazität	OH	OR / ISS	OG
2002	72	116	15	57	0
2003	56	116	5	51	0
2004	51	116	9	41	1
2005	38	116	9	29	0
2006	92	116	16	75	1
2007	95	116	13	80	2
2008	101	116	12	88	1
2009	115	116	21	94	0
2010	157	104	28	120	9
2011	165	130		136	19
2012	139	104		125	14
2013	113	104		92	21
2014	132	100		118	14
2015	114	100		102	12
2016	141	100		118	23
2017	108	100		81	27
2018	116	100		90	26
2019	131	100		105	26

Unsere Schule zählt im 10. Jahr in Folge zu den übernachgefragten Sekundarschulen in Berlin.

Zum Schuljahr 2011 / 2012 wurde die Hauptschulempfehlung abgeschafft. Die Spalten sind daher wie folgt zu lesen:
OH / OR: Schüler mit Fördergutachten 2,6 oder darunter
OG: Schüler mit Fördergutachten 2,5 und besser

▪▪▪▪▪▪ = Aufnahmekapazität

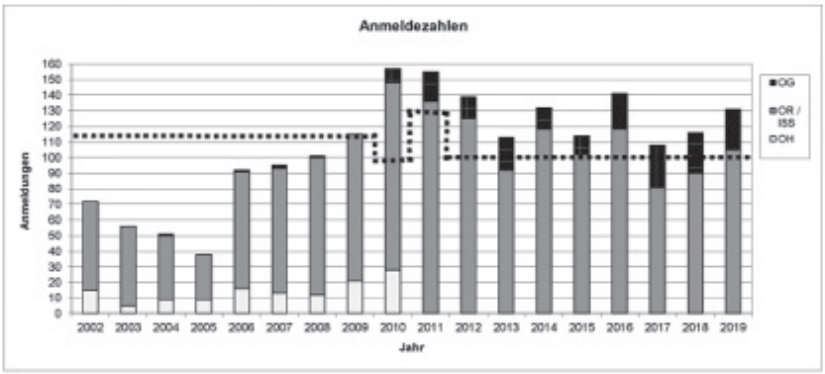


Abb. 1 Anmeldezahlen der Friedrich-Bergius-Schule 2002-2019.

Ist die Analyse erstellt, folgt die Schwerpunktsetzung. Wo liegen die größten Probleme und welche Veränderungen werden unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen die beste Wirkung haben? Die Erfolgskontrolle ließ sich an Hand von Indikatoren nennen, in unserem Fall zunächst in Form von Anmeldezahlen, später u.a. durch die Anzahl der Verspätungen pro Schüler und Anzahl der unentschuldigten Fehltage pro Schüler sowie Abgänger ohne Abschluss. Wichtig in jedem Fall ist es, die eigene Schülerschaft zu akzeptieren. Jeder Mitarbeiter sollte das Motto ausstrahlen: „Du bist mein Schüler und ich bin für dich verantwortlich."

Nicht jammern, sondern Lösungswege suchen! Für viele unserer Schüler, die oft nicht auf der Sonnenseite des Lebens stehen, ist Schule die einzige Chance im Leben!

2 Was sind Kennzeichen einer „guten Schule"?

Nach meiner Erfahrung gibt es nur zwei Säulen auf denen jede Schule basiert. Dabei ist es egal, ob es sich um ein Eliteinternat oder eine Sonderschule handelt.

Die erste Säule ist der Unterricht, in dem gründliches Wissen und Können vermittelt wird und jeder Schüler an seine Leistungsgrenze geführt werden soll.

Abb. 2 und 3: Veränderung in der Friedrich-Bergius Schule.
Informationen auch unter www.friedrich-bergius-schule.de.

Die zweite Säule ist Erziehung mit dem Ziel, die Schüler zu einem gemeinschaftsverträglichen Verhalten zu befähigen. Grundlage sind die geschriebenen und ungeschriebenen Regeln des menschlichen Zusammenlebens, die mit Konsequenz und Empathie einheitlich durchgesetzt werden.

Ein prägnantes Leitbild führt die Schulgemeinschaft zu einem gemeinsamen Handeln zusammen: „Leistung fordern, Sozialverhalten fördern, Berufsfähigkeit erreichen – Jeder kommt ans Ziel." Dabei steht Leistung für den Unterricht, Sozialverhalten für Erziehung und „Berufsfähigkeit", definiert als die eine Fähigkeit, ein eigenständiges Leben zu führen und seinen Lebensunterhalt selbst zu verdienen, dient als „Filter" bei wichtigen strategischen Entscheidungen. Aufgaben, die diesen Filter nicht überstehen, kommen in die „Rundablage" (übersetzt: Papierkorb).

3 Was ist nun aber das Wichtigste für die Arbeit an jeder Schule?

Stellen wir uns dazu einfach vor, unser Schulgebäude sei durch eine Katastrophe total zerstört. Das THW baue auf dem Schulhof einige Zelte auf und eine Brauerei spendiere uns einige Bierzeltgarnituren als Mobiliar. Der Hausmeister zöge aus dem Schutt noch einige halbzerstörte Tafeln hervor. Wenn Schüler und Lehrer überlebt hätten, könnte das Lehrpersonal auch unter solch katastrophalen äußeren Bedingungen den Schülern nahezu allen Lernstoff vermitteln.

Stellen wir uns dazu vor, der Bundespräsident stellt uns das Schloss Bellevue zur Verfügung und alle Lehrmittelproduzenten unseres Landes statten das Schloss mit allen Unterrichtsmaterialien aus, die auf dem Markt erhältlich sind, Computer, Smartboards, Fachkabinette, aber kein Lehrer ist da ... Ohne Lehrer ist der Unterricht auch unter materiell hervorragenden Bedingungen nicht vorstellbar. Gute Lehrer sind das wichtigste Kapital jeder Schule.

Als Schulleiter verstehe ich mich als Dienstleister meiner Lehrer. Bei etwa 50 Mitarbeitern habe ich selbst nur 2 % der Kraft und Energie meiner Lehrkräfte. Meine Aufgabe besteht daher darin, dafür Sorge zu tragen, dass die 98 % ungestört arbeiten können.

Personalführung ist daher von zentraler Bedeutung für die Entwicklung jeder Schule. Ein Schulleiter muss seinen Kollegen Lob und Empathie entgegenbringen. Er muss erreichbare Ziele setzen, Aufgaben und Verantwortung delegieren und jedem Mitarbeiter Vertrauen schenken. Im Konfliktfall hat er Rückhalt zu geben, selbst wenn ein Lehrer einmal einen Fehler gemacht hat.

Im Ergebnis muss Schule ein attraktiver Platz für Schüler sein und ebenso ein attraktiver Arbeitsplatz für Lehrer. Die Erfahrung lehrt: Jede Schule kann sich verbessern. Je schlechter der Anfangszustand umso leichter sind sichtbare Erfolge zu erzielen.

4 Was sind Aufgaben und Funktion einer Schulinspektion?

Wenn Schulen selbstständig Entscheidungen treffen können, ist eine Beobachtung von Entwicklungsschritten zwingend notwendig. Staatliche Schulaufsicht ist daher unverzichtbar. Der Aufwand hierfür kann überraschend geringgehalten werden. Durch das neu eingeführte Indikatorenmodell gibt Berlin ein gutes Beispiel und wird zu einem Vorreiter in Deutschland.

Einige Bausteine für eine zukunftsfähige Ausrichtung der Schulinspektion: Vorrangig sind bei jeder Inspektion die Ergebnisse jeder Schule unter Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schülerschaft zu bewerten. Hierzu werden verpflichtend nachprüfbare Leistungsdaten herangezogen und in ihrer Entwicklung beobachtet und bewertet.

Zu diesen Daten gehören:

- Anmeldezahlen
- VERA (Vergleichsarbeiten)
- Förderprognosen
- erreichte Abschlüsse
- Anzahl der Verspätungen pro Schüler
- Anzahl der unentschuldigten Fehlzeiten pro Schüler
- Anzahl der auf andere Schulen wechselnde Schüler aus den Klassen 7-10
- Anzahl der Umsetzungsanträge von Lehrkräften und anderen Mitarbeitern
- Anzahl der Gewaltvorfälle
- Unterrichtsausfall
- Schulabbrecherquote
- Verbleib der Schulabgänger
- Zahl der erfolgreichen Bewerber am Arbeitsmarkt
- Zahl der positiven Erwähnungen in den Medien

Bei der Bewertung der Daten ist die Entwicklung seit der letzten Inspektion besonders zu betrachten und zu gewichten. Mit der Durchführung von Schulinspektionen sind ausschließlich erfahrene Schulpraktiker zu betrauen. Dies können auch pensionierte Schulleiter sein, die eine Schule erfolgreich geleitet haben.

Ich rate dringend zur Beendigung der „Kriege“ um Unterrichtsformen und Methoden. Es geht nicht um Begrifflichkeit, wie z.B. „modernen Unterricht“ oder um „Steinzeitpäda-

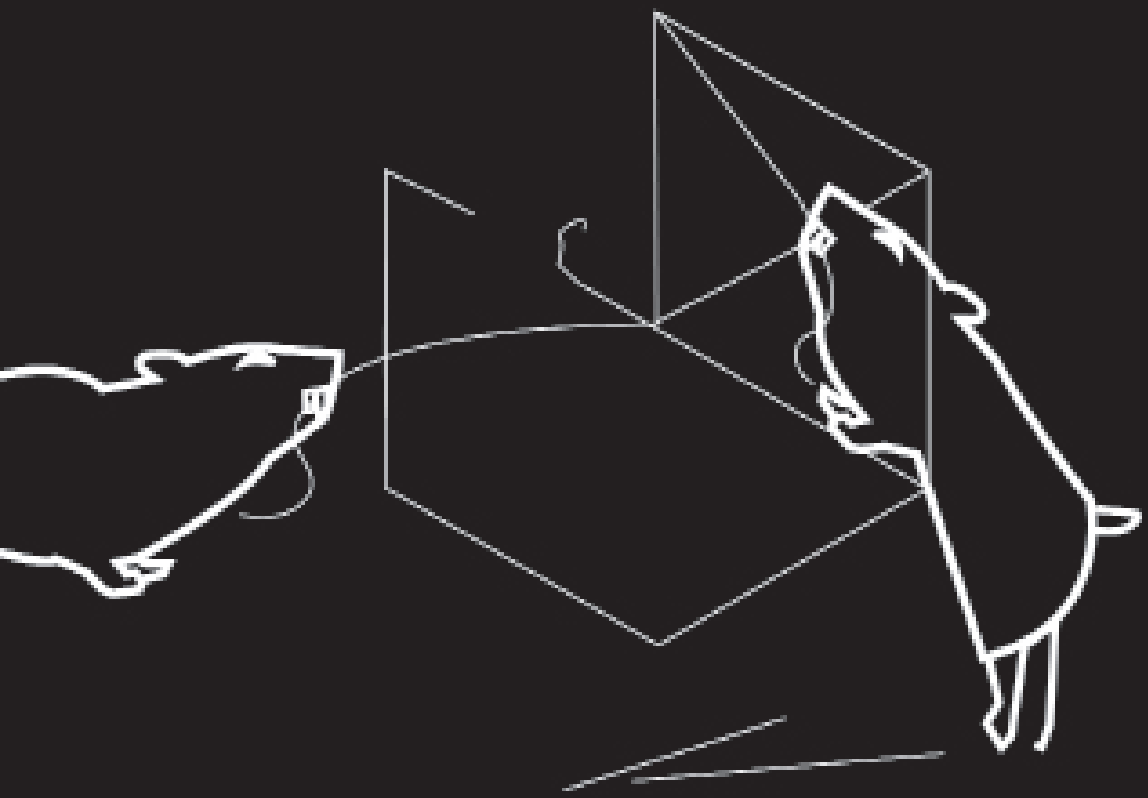
gogik“. Unterricht ist wirksam oder unwirksam. Bewährte und erprobte Methoden dürfen nicht verteufelt werden. Wenn ein Schüler nach Absolvierung von 60 % seiner Schulzeit das kleine Einmaleins nicht beherrscht, dann ist es unerheblich, ob er nach „modernen Methoden“ unterrichtet wurde. Das kleine Einmaleins ist über 3000 Jahre im menschlichen Gebrauch und in 3000 Jahren wurde nur eine Methode gefunden: Sich hinsetzen und es lernen.

Alle am Schulleben beteiligten sollten vorrangig an die Zukunft der Schüler und nicht an die Selbstverwirklichung der Lehrer denken. Deshalb sollte der Erwerb von gründlichem Wissen und Können sowie die Erziehung zu einem gemeinschaftsverträglichen Verhalten in den Schulen wieder an erster Stelle stehen.

Abbildungsnachweise

Abb. 1, 3: Archiv des Autors

Abb. 2: Archiv Schul- und Stadtteilmuseum Friedenau



V. LEHRERAUSBILDUNG

Volker Ladenthin

Wie man Wissenschaft marginalisiert und zur Akzeptanzbeschaffung umfunktioniert

Lehrerausbildung an der Universität

1 Ein Vorfall

Kurz vor dem Start der Neukonzeption (Kompetenzorientierung) der Lehrerausbildung nach der Wahl in NRW (die zu rot-grün führte) wurde an einer deutschen Universität eine vierstündige Sitzung angesetzt, an der Fachdidaktiker, Bildungswissenschaftler und Vertreter[1] der Referendarausbildung und der Schulen teilnahmen. Nach einem einführenden Vortrag über die Neuorientierung der Lehrerbildung in NRW erging der Auftrag an die Dozenten und Professoren, sich mit den Fachleitern und Lehrern zusammenzusetzen und einen gemeinsamen Ziele- und Maßnahmenplan für die künftige Zusammenarbeit von Universität, Referendarausbildung und Schule zu erstellen und an entsprechender Stelle ein Ergebnisprotokoll mit Lehrzielen einzureichen. Rechtsgrundlage hierfür war eine Rahmenkonzeption aus dem Jahre 2010. Darin hieß es:

> „1. Intention des Praxissemesters: Ziel des Praxissemesters ist es, im Rahmen des universitären Masterstudiums Theorie und Praxis professionsorientiert *miteinander zu verbinden* und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten. Die Durchführung des Praxissemesters liegt in der Verantwortung der Universität (vgl. § 12 Abs. 3 Lehrerausbildungsgesetz – LABG). Es wird *in Kooperation* mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung – ZfsL – und den Schulen durchgeführt.“[2]

Diese Rahmenkonzeption ist ein Symbol. Ein Symbol für den Versuch, die bisher wissenschaftliche Lehrerbildung zurückzuführen auf einen wissenschaftsbegleiteten Anlernprozess – in dem die Studenten *professionsorientiert auf Praxisanforderungen vorzubereiten* sind … wie es ja ganz deutlich im Text heißt.

Es geht im Folgenden nicht darum, diesen oder jenen vermeintlichen Missstand in der Lehrerbildung zu benennen. Auch meinen die Beispiele nicht den Einzelfall, sondern das, was an ihm deutlich wird. Da ich aber Belege vorweisen möchte, kann ich nicht ganz auf konkrete Beispiele verzichten – es geht aber immer nur um das Verallgemeinerbare an

1 Wie in der deutschen Sprache üblich sind mit Abstrakta im generativen Maskulinum (der Mensch), Femininum (die Person) oder Neutrum (das Subjekt) stets weibliche und männliche Personen angesprochen.

2 Ministerium für Schule und Weiterbildung et al. (2010), S. 4. (Hervorheb. V.L.).

ihnen. Es geht darum, eine Tendenz aufzuzeigen, an dessen Ende eine Entwissenschaftlichung des Lehrerberufs stehen könnte.

2 Didaktik oder Macht?

Verlangt der Lehrerberuf überhaupt eine wissenschaftliche Ausbildung? Und in welcher Beziehung stehen Wissenschaft und Handeln in der Lehrerausbildung?

Die erste Frage ist schnell zu beantworten. Wir leben in einer verwissenschaftlichen Welt, und da wäre es inadäquat, wenn gerade der Beruf, der diese wissenschaftliche Welt für die Weitergabe an die nächste Generation aufarbeitet, selbst aus der Wissenschaftsorientierung ausgenommen wäre. Wenn es um die Gestaltung der Zukunft geht, dann wird man gut beraten sein, jene Personen wissenschaftlich zu qualifizieren, die diese Zukunft vorzubereiten helfen, indem sie Menschen bilden. Ohne wissenschaftliche Qualifikation geht das nicht mehr.

Die zweite Frage lautete: In welcher Beziehung stehen Wissenschaft und (Lehrer-)Handeln, Theorie und Praxis?

Ohne Feinheiten aufnehmen zu können,[3] will ich nur an die handlungstheoretischen Standards erinnern: Wissenschaft zielt immer auf das Allgemeine. Ihr Ziel ist (in jedem Fach) die Erstellung möglicher Gesetzmäßigkeiten, Regeln oder allgemein gültiger Aussagen, die allein auf Grundlage kontrollierter Methoden erstellt werden.

Handeln („Praxis") dagegen findet immer unter zufällig vorgefundenen Bedingtheiten, mit zeitlich begrenztem Wissen und unter Einbeziehung der tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnisse der involvierten Personen und ihrer persönlichen Verantwortung statt. Handeln ist daher *immer* einmalig. Verantwortlich handeln kann der Einzelne nur im Hier und Jetzt. („Hic Rhodus, hic salta!")

Daher kann man aus dem Handeln weder wissenschaftlich haltbare Aussagen ableiten – so dass Einzelerfahrungen von sich aus Gesetzmäßigkeiten ergäben; noch kann man Wissenschaft im Handeln umsetzen. In der klinischen Ausbildung lernen Mediziner, wie man Abtreibungen vornimmt. Aber ob sie Abtreibungen in ihrer eigenen Praxis dann auch vornehmen, kann nicht in der wissenschaftlichen Ausbildung entschieden werden. Folglich stehen Theorie und Praxis in einem prinzipiellen Spannungsverhältnis. Um die Spannung zu vermitteln, ist eine weitere Reflexionsart notwendig, die man im Anschluss an die eingeführte Terminologie mit Kant „Urteilskraft" nennen kann.[4]

Urteilskraft besteht in der Fähigkeit eines einzelnen Menschen, allgemeine Sätze der Wissenschaft auf konkrete Fälle der Praxis zu beziehen – entweder *bestimmend*, d.h. so, dass er prüft, welcher Regel ein konkreter Fall zuzuordnen ist. Oder *reflektierend*, d.h. so, dass er eine Regel sucht, die zu dem Vorfall passt. Urteilskraft ist also eine eigene Urteilsart zwischen Theorie und Praxis. Als *Handlung* kommt ihr ethische Bedeutung zu:

3 Vgl. Böhm (2011).
4 Vgl. Teichert (1992).

Der Einzelne muss sein Handeln sittlich verantworten und verantworten können. Urteilskraft kann nicht als *Regel* weitergegeben werden, weil sie ja sonst doch wieder eine Theorie bzw. etwas Allgemeines wäre – so dass ein Regress ins Unendliche entstünde. Der Einzelne kann Urteilskraft nur üben – z.B. dadurch, dass man Beispiele für Regeln sucht oder aber Vorfälle wissenschaftlich reflektiert. In der einheimischen Terminologie der Erziehungswissenschaft bezeichnet man Urteilskraft im pädagogischen Kontext seit Herbart als „pädagogischen Takt".[5]

Das Ausbildungsziel aller modernen anspruchsvollen Berufe wie z.B. Techniker, Mediziner, Jurist oder eben Lehrer muss also drei Bereiche umfassen:

» Kenntnis des *state of the art* der Wissenschaft. Hierfür ist die *Universität* zuständig.
» Sensibilität und Handlungsmöglichkeiten in relevanten Handlungsfeldern. Dies geht nur in der *Berufspraxis*.
» Angeleitete Übungen, entweder Beispiele für Theorien zu finden oder aber Theorien für Beispiele zu finden. Hierfür war bisher (zumindest bei Juristen und Lehrern) das *Referendariat* zuständig.

Dies scheint eine sinnvolle Arbeitsteilung zu sein, denn Schule und Referendariat können aus eigener Kraft keine wissenschaftlichen Aussagen hervorbringen. Und die Wissenschaft? Kann sie auf die Praxis vorbereiten?

Ziel von Wissenschaft ist die Erstellung von Regeln, die immer gelten – in jeder Praxis. Insofern gibt es gar keine nicht-praxisorientierte Wissenschaft. Ein von Physikern formuliertes Gesetz stimmt unter den vorgegebenen Bedingungen immer – deswegen heißt es ja *Gesetz*. Aber die Wissenschaft gibt keine Handlungsanweisungen für einzelne Situationen – z.B. gibt die Physik einem Mensa-Koch oder einem Werkstattmechatroniker usw. keine Handlungsanweisungen, obwohl beide physikalische Kenntnisse nutzen. Hospitationen oder Praktika in künftigen Handlungsfeldern dienen der systematischen Erkundung, der anlassbezogenen Reflexion – nicht aber als Einübung in eine Praxis.

Der Besonderheit des neuen Konzepts der Lehrerausbildung kommt man auf die Spur, wenn man das Konzept pädagogisch analysiert. Bei dem Versuch, Universität, Referendariat und Schule zu verbinden oder zu verzahnen liegen aus pädagogischer Sicht zwei Entscheidungen voraus: Eine didaktische und eine politisch-organisatorische Entscheidung. Zuerst die Frage, welcher Ausschnitt einer Wissenschaft an der Universität gelehrt werden soll – dies ist die Zieldimension. Und dann die Frage, wer darüber bestimmt, was als Inhalt dieses Ausschnitts einer Wissenschaft gelehrt werden soll, um das Ziel zu erreichen – dies ist die Inhaltsdimension.

Wir haben also einmal eine ganz traditionell *didaktische* Entscheidung, nämlich die, *was wie* angeordnet gelehrt werden soll; und wir haben eine *politisch-organisatorische* Entscheidung, nämlich die, *wer* die Inhalte der didaktischen Entscheidungen bestimmen darf.

» Zur didaktischen Entscheidung: Wenn es spezifische Lehramtsstudiengänge gibt, dann muss die didaktische Entscheidung auf das Studienziel ausgerichtet sein. Aus didaktischen Gründen muss jede Lehre an einer Universität Schwerpunkte setzen, auswählen also und anordnen. Das geschah und geschieht immer in

5 Vgl. Burghardt/Krinninger/Seichter (2015).

allen Fächern. Für die Lehramtsstudienordnungen wäre dies die Orientierung am späteren Lehrberuf. Das ist das Ziel der Lehre. Hier ist sicherlich eine Einigung zwischen Universität und den für das Referendariat zuständigen Stellen möglich und sinnvoll.

» Wer entscheidet über die Inhalte der Lehre? Die zweite Frage ist nun, wer darüber entscheidet, was es für die wissenschaftliche Lehre bedeutet, wenn man didaktische Entscheidungen mit der Idee des späteren Berufes begründet, ist nicht so leicht zu beantworten. Denn über Lehrinhalte der Wissenschaft kann nur die Wissenschaft bestimmen – das garantiert das Grundgesetz: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung." (Art. 5,3) In dieser rechtlichen Garantie drückt sich das neuzeitliche Selbstverständnis von Wissenschaft aus. Über die zu lehrenden Inhalte der Wissenschaft kann fachlich betrachtet nur die Wissenschaft selbst entscheiden, denn sie allein ist in der Lage, sich zu regulieren. Wer hätte mehr Wissen als die Wissenschaft? Die Politik? Kraft welcher Erkenntnisinstrumente? In die Lehr- und Forschungsentscheidungen der Wissenschaft hat die Politik nicht hineinzuregieren. Übergriffe der Politik auf die Wissenschaft sind übrigens in der Geschichte noch nie gut gegangen. Sie haben sowohl der Wissenschaft wie der Gesellschaft geschadet.[6] Die Autonomie, die Freiheit von Forschung und Lehre ist der Grund für den Erfolg moderner Wissenschaft.

Sicherlich kann „Berufsvorbereitung" ein didaktisches Prinzip zur Rahmung (Intention) der Auswahl und Anordnung von Lehrinhalten sein. Aber was „Berufsvorbereitung" aus wissenschaftlicher Sicht heißt, kann verlässlich *nur* die Wissenschaft in Selbstverantwortung gestalten – nicht die Politik. Ein ganz pragmatisches Argument: Vertreter der Politik wechseln alle 4-5 Jahre – was dazu führen würde, dass nach jeder Wahl das Curriculum geändert werden müsste. Das systematisch entscheidende Argument lautet aber, dass Vertreter der Politik ohne beruflichen Qualifikationsnachweis in ein Amt gewählt wurden und daher keine überprüfte Kompetenz haben, in wissenschaftlichen Sachfragen angemessen urteilen zu können. Auch Mitglieder des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) oder Vertreter des Berufes können und dürfen qua Amt und Qualifikation nicht darüber entscheiden, was Wissenschaft lehrt. Man stelle sich vor, ein KfZ-Mechaniker entscheidet mit darüber, was an Lehrstühlen für Theoretische Physik geforscht und gelehrt wird. Selbstverständlich kann er Anregungen geben. Das war aber immer so.

Wissenschaft ist ein hochkomplexes, sich selbst organisierendes und kontrollierendes System. Ihre Aussagen lassen sich nicht aus der Praxis ableiten, weil Praxis immer individuell verantwortet, zufällig und stückwerkhaft ist. Man kann aus der Praxis keine für die Praxis notwendigen Kompetenzen *normativ* ableiten. Jedenfalls nicht in der Moderne.

In der universitären Lehrerbildung erleben wir aber wie eingangs geschildert, dass sowohl Politik und Praxis bestimmen möchten, was Wissenschaft zu lehren hat … und das möchte ich an Beispielen problematisieren.

6 Vgl. Benner (1996), S. 2-15.

2.1 Weiß die Praxis schon, was die Wissenschaft erst noch erforschen muss?

So, als benötigte man diese doch recht schlichten und in der Wissenschaftstheorie handbuchartig bekannten und oben umrissenen Sachverhalte nicht, schreiben amtliche Texte zur Lehrerbildung vor, dass Ausgangs- und Zielpunkt von Wissenschaft die Anforderungen lebensweltlichen Handelns sei. Und worin diese bestünden, wüssten die Praktiker bereits. Maßstab für die Güte von Wissenschaft sei ihre Alltagstauglichkeit. Und der Alltag sei ja bekannt.

In Texten zur Lehrerausbildung z.B. hat sich der Gesetzgeber in § 2 Abs. 6 LABG 2002 von einer „Stofforientierung" (Ausrichtung an Fachinhalten) abgewandt und die „Kompetenzorientierung" (Stärkung der berufsbezogenen Kompetenzen) in den Mittelpunkt gerückt. Diese Neuausrichtung der Lehrerausbildung kommt in den (vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW auf der Grundlage des § 6 Abs. 5 Satz 2 LPO 2003 erlassenen) Rahmenvorgaben „Entwicklung von Kerncurricula" vom 28. Mai 2004 besonders deutlich zum Ausdruck. Dort heißt es:

> „Die Lehrerausbildung soll berufsbezogener und praxisorientierter werden. Im Zentrum der Reform steht dabei der Paradigmenwechsel von inhaltlichen Vorgaben zu professionsbezogenen Kompetenzen. [...] Die Auswahl und Anordnung von Inhalten orientiert sich am systematischen Aufbau von disziplin- und professionsorientiertem Wissen und Können."[7]

Man möchte „berufsbezogene", nein: „professionsbezogene Kompetenzen" ins Zentrum der Ausbildung stellen. *Wissenschaftliche Qualifikationen* sind für die Lehrerausbildung nicht angestrebt, vielmehr soll die Universität als Organisation „professionsbezogene Kompetenzen" – „ausbilden". Der „Paradigmenwechsel" (ein großes Wort!) wird amtlich vorgeschrieben.

Universität wird demnach also weder verstanden als Ort von *wissenschaftlicher* Qualifikation noch überhaupt als Ort von *Wissenschaft*. Sie wird vielmehr zur Ausbildungsstätte für berufsbezogene Kompetenzen. Im Lehrerausbildungsgesetz heißt es:

> „Die „Ausbildung (…) orientier(t) sich an der Entwicklung *der* grundlegenden beruflichen Kompetenzen".[8]

Welche Kompetenzen sind das nun? Wäre es nicht Aufgabe der Wissenschaft, genau das zu klären? Herrscht hier derzeit in den Wissenschaften Einigkeit? Und wenn nicht – wie geht man mit dem Dissens in den Wissenschaften um? Bräuchten die Studenten nicht ein wissenschaftliches Studium – etwa im Bereich der Professionsforschung – um die wichtigsten Modelle über grundlegende berufliche Kompetenzen wenigstens zu kennen und dann bewerten zu können, mit denen versucht wird, „die grundlegenden beruflichen Kompetenzen" (LABG) zu bestimmen? Denn nur dann können sie später eigenverantwortlich handeln. Ich will nur vier wissenschaftliche Modelle benennen:

7 https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/Kerncurricula.pdf. (01.05.2019) S. 2.

8 LABG NRW § 2,2 (Hervorheb. V.L.).

Empirische Untersuchungen (wie z.B. Hattie[9]); hermeneutische Untersuchungen (wie z.B. Giesecke[10]); systemische Untersuchungen (wie z.B. Luhmann[11]) oder transzendentalkritische Untersuchungen (wie z.B. Mikhail[12])? Und wem die Auswahl sehr willkürlich erscheint – dem stimme ich zu: Es fehlen wichtige Namen wie (auch diese Auswahl ist nicht repräsentativ) Prange[13], Benner[14] oder Klafki[15], die sich keinem dieser Modelle zuordnen lassen. Sie alle (und viele mehr)[16] versuchen, „die grundlegenden beruflichen Kompetenzen" zu bestimmen – und kommen zu recht unterschiedlichen Ergebnissen. Im LABG aber wird als *einstimmig geklärt vorausgesetzt*, dass man die „*die* grundlegenden beruflichen Kompetenzen" bereits kennt. Man braucht keine Wissenschaft mehr, um *die* grundlegenden beruflichen Kompetenzen zu bestimmen. Wissenschaft wird überflüssig. Der Gegenstand des Studiums wird vor dem Studium als bereits endgültig geklärt vorausgesetzt. Daher muss man nicht mehr studieren, sondern sich nur noch aneignen, was bereits geklärt ist.

Ich will an einem weiteren Beispiel die Absurdität eines solchen Unterfangens aufzeigen: Der kürzlich verstorbene Kollege Friedrich Kron hat sich einmal die Mühe gemacht, und die *Allgemeinen Didaktiken* gezählt, die es gibt. Er kam auf über 150. Welche ist die Richtige? Wer entscheidet, welche der 150 Didaktiken wie an Universitäten gelehrt und wie bewertet wird?

Die praktische Lehrerausbildung hat nun sicherlich freie Hand, aus dem wissenschaftlichen Angebot jene Didaktik auszuwählen, die sie in ihrem Bereich für die beste halten. Das ist ihr gutes Recht. Aber Referendarausbilder können den Universitäten nicht vorschreiben, welche Didaktik diese vorrangig und positiv zu thematisieren haben, damit eine Verbindung und Verzahnung von Wissenschaft und Praxis auf dem organisatorischen Weg erzwungen wird. Genau das aber passiert – etwa, wenn man die Kompetenzorientierung regierungsamtlich als einzig gültige didaktische Überlegung normativ voraussetzt. Da nun jedes Bundesland eigenmächtig festlegt, was „Kompetenz" bedeutet, müsste sich die universitäre Lehre nach dem richten, was eine für fünf Jahre gewählte Landesregierung jeweils a priori als Wahrheit festlegt. Und das in jedem Bundesland anders.

2.2 Inklusion

Am 6. Mai 2016 wurden die Neufassungen des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) und der Lehramtszugangsverordnung (LZV) des Landes NRW veröffentlicht. Die Vorgaben betrafen u.a. die Vorschrift, sowohl in den Fächern des Lehramtsstudiums wie im erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium das Thema Inklusion im Umfang von mindestens 5 Leistungspunkten bereits vom Wintersemester 2016/17 an zu berücksichtigen. Die

9 Vgl. Terhart (2014).
10 Vgl. Giesecke (1997).
11 Vgl. Luhmann/Lenzen (2001).
12 Vgl. Mikhail (2016).
13 Vgl. Prange (2002), S.111-122.
14 Vgl. Benner (1977), S. 88-111.
15 Vgl. Klafki (2002).
16 Vgl. die Übersichten in Wenger-Hadwig (1998).

zeitliche Vorgabe ließ weder eine wissenschaftliche Erforschung der Inklusion noch eine inneruniversitäre ausführliche Diskussion zu.

Diese Art der ministeriellen Vorgabe setzt voraus, dass Inklusion *a priori* gut sei. A priori – denn Wissenschaft konnte und sollte ja nicht *prüfen*, *ob* Inklusion sinnvoll sei, sondern sie sollte sie nur *umsetzen*. Nicht die Handlungsherausforderung und didaktische Entscheidung „Inklusion" wird zum Anlass wissenschaftlicher Reflexion genommen – der Normalfall: Wissenschaft untersucht Praxis. Vielmehr gibt ein Ministerium hier vor, die Praxis der Inklusion als absolut richtig erkannt zu haben und als Inhalte der Lehrerbildung zu bestimmen. Daher sollte und musste sich Wissenschaft der Einsicht der Politik unterordnen und das lehren, was die Politik vorschrieb. Ohne Rücksicht auf wissenschaftliche Standards heißt es in einer auflagenstarken Broschüre des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* – verfasst von einer Vertreterin der Wissenschaft:

> „Dies macht es erforderlich, dass alle Lehrpersonen *auf die neue Sichtweise* von Diversität und für die veränderten *Anforderungen an* ihre professionelle Tätigkeit *vorbereitet* werden."[17]

Der Universität wird also nicht nur vorgeschrieben, was sie zu lehren habe – an sich schon eine Ungeheuerlichkeit. Sondern es wird ihr auch vorgeschrieben, welche Bewertung sie bei der Lehre vorzunehmen haben: nämlich die „neue Sichtweise". Da die künftigen Lehrer auf die neue Sichtweise vorbereitet werden sollen, wird von ihnen Übernahme des Gelernten erwartet – nicht aber Urteilskraft, in einer konkreten Situation eigenverantwortlich entscheiden zu können, wie er handelt.

Das hat es in westlichen Demokratien bisher nicht gegeben. Nicht nur das Thema wird der Wissenschaft politisch vorgeschrieben, sondern zudem die Bewertung des Themas.

Welche „neue Sichtweise" liegt vor? Der Text bezieht klar Stellung bei der Vorgehensweise zur Beantwortung dieser Frage:

> „Die UNESCO definierte (…) Inklusion als ‚einen dynamischen Ansatz des positiven Umgangs mit menschlicher Vielfalt und individuellen Differenzen nicht als Problem, sondern als Chancen, das Lernen zu bereichern' (…)."[18]

Offensichtlich wird hier die Ansicht vertreten, dass sich die Wissenschaft dem beugen muss, was die UNESCO wertend vorschreibt, nämlich dass der Ansatz „dynamisch" und „positiv" sei. Kann man diesen Vorgang als den Aufruf zur politischen Lenkung von Wissenschaft deuten? Weiter lesen wir in der Broschüre:

> „Vor diesem Hintergrund plädieren Bildungsexpertinnen und -experten für einen Inklusionsbegriff, der an den Leitlinien der UNESCO (2009) anknüpft (Enggruber et al., 2014)"[19]

Wer hat welche wie ausgewählten „Experten" wann und wie befragt? Und wie ist das Ergebnis zustande gekommen? Durch Mehrheitsentscheid? Wo ist das publiziert, diskutiert, bewertet? Gesagt wird hier: Die Forschung habe an die Leitlinien der Politik

17 Merz-Atalik (2018), S. 4 (Hervorheb. V.L.).
18 Ebd.
19 Merz-Atalik (2018), S. 7.

anzuknüpfen. Was ist das für ein Verständnis von Wissenschaft? Erst wird ein Inhalt politisch bestimmt, und dann schließt die Wissenschaft sich dem politischen Entschluss unterordnend an? Wissenschaft bekommt hier die Aufgabe der affirmativen Akzeptanzbeschaffung und nachträglichen Legitimation („a posteriori").

Kurz noch ein Wort zur UNESCO: Die Länder entsenden politische Vertreter in die UNESCO (allerdings sind Israel und die USA nicht mehr Mitglied)[20]. Es gilt das Prinzip „one nation, one vote". D.h. Diktaturen haben die gleiche Stimmkraft wie Demokratien. Bei einer Mehrheit von Staaten mit nicht so ganz demokratischen Regierungen wird also die Politik der UNESCO von diesen mehrheitlich bestimmt. Und die Wissenschaft hat sich dem zu beugen? Wie ist es nun um die fachliche Qualifikation der Leitung bestellt?

Der bisherige Vorsitzende des UNESCO-Exekutivrates Michael Worbs stammt aus Deutschland und ist nie mit wissenschaftlicher Pädagogik in Berührung gekommen. Die derzeitige Generaldirektorin Audrey Azoulay hat Betriebswirtschaft studiert. Ihre Vorgängerin Irina Bokowa hat (zu Zeiten der Sowjetunion[21]) am Moskauer Staatlichen Institut für Internationale Beziehungen studiert, an dem sie 1976 den Titel Master of Business Administration abschloss. (Das ist alles offen einsehbar auf der Homepage des UNESCO oder auf Wikipedia.)

Es bleibt unklar, was genau unter solchen Bedingungen die UNESCO befähigt und befugt, erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre zu bestimmen. Geht es nicht eher um Ideologie und Macht? Und das sehr subtil: Selbst die Sprache der Wissenschaft soll vom Sprachgebrauch der UNESCO gelenkt werden:

> „Auch wenn bislang ‚keine allgemein anerkannte Definition von Inklusion [existiert], die trennscharf, logisch, konsistent und widerspruchsfrei wäre' (Grosche, 2015, S. 20), stellt die aktuelle Definition der UNESCO eine hilfreiche Grundlage dar…"[22]

Das bedeutet doch: Zwar gibt es in der Wissenschaft keinen gültigen Begriff, aber die Sprachreglung der UNESCO ist Grundlage *für* die Wissenschaft.

Die Normativität geht bis in die Vergabe von *Credit Points* in Seminaren:

> „Limitierungen ergeben sich auch durch Rahmenvorgaben, die nicht immer unterstützend für eine *visionäre Perspektive* im Sinne der UNESCO ausfallen. Zum Beispiel wenn im Bundesland lediglich eine geringe Anzahl von ECTS für die Qualifizierung für Inklusion vorgesehen sind."[23]

Die UNESCO mag eine wichtige internationale Organisation sein. Aber auch sie kann nicht vorgeben, was an Universitäten geforscht und gelehrt wird. Genau so argumentiert man aber in der ministeriellen Broschüre. Die Lehrerbildung wird so zum Spielball politischer Interessen. Die Universitäten erklären sich freiwillig als zu disziplinierendes Anhängsel der Politik.

20 Vgl. den Beitrag der Neuen Zürcher Zeitung vom 17.10.2017: https://www.nzz.ch/international/unesco-in-der-krise-ld.1322356 (12.06.19).
21 Vgl. Trojanow (2009).
22 Bresges/Günthner/Melzer (2018), S. 92 f.
23 Merz-Atalik (2018), S. 6.

2.3 Forschendes Lernen

Eine letzte Bemerkung zu einem hochdidaktischen Hype der letzten Jahre. Ich spreche vom *Forschenden Lernen*. Im Forschenden Lernen sah man eine Möglichkeit, in den Lehramtsstudienfächern den wissenschaftlichen Anspruch mit den Anforderungen des Berufs zu verbinden: Handlungsbezogen forschen – das sollte das Konzept für das Praxissemester sein, zumal gleichzeitig im Referendariat ein Semester eingespart wurde. Das Praxissemester bedeutet also nicht (wie man bei dem Terminus vermuten könnte) ein halbes Jahr mehr Praxis, sondern ein halbes Jahr weniger wissenschaftliches Studium und insgesamt weniger Referendariat. Die wissenschaftliche Ausbildung wird also um mehr als 10% reduziert.

Als Kompensation soll nun das Forschende Lernen beiden Ansprüchen gerecht werden – den Inhalten der Praxis und den Verfahren der Wissenschaft.

Allerdings fragt man sich, wieso an der Universität eine Veranstaltung herausgehoben wird, deren Spezifikum „forschendes Lernen" sein soll. Wie wird denn in den anderen Veranstaltungen gelernt? Gibt es dort *nicht-forschendes Lernen* oder *forschendes Nichtlernen*? Der Terminus *Forschendes Lernen* suggeriert, dass in allen *anderen* Veranstaltungen im Studium Lernen nicht unter der Maßgabe von Forschung stattfindet. Dann aber gehörte eine solche Veranstaltung gar nicht an die Universität. Wenn die Forderung nach *Einheit von Forschung und Lehre* überhaupt noch irgendeinen Sinn hat und künftig haben soll, dann doch den, dass Lernen an der Universität *immer* forschendes Lernen ist, und Forschung sich *immer* auch darum bemüht, Lernen auszulösen. Forschung und Lehre heißt doch nicht, morgens Forschung und nachmittags verschärften Schulunterricht.

Die Einheit von Forschung und Lehre impliziert, dass jeder universitäre Lernprozess als Teil eines Forschungsprozesses gestaltet wird – und nicht als etwas, was mit Forschung gar nichts zu tun hat, so dass man eine eigene Veranstaltung „Forschendes Lernen" anbieten muss.

Ist die Implementierung dieses Terminus vielleicht Ausdruck dafür, dass die Lehrerausbildung insgesamt gar nicht mehr als wissenschaftliche Ausbildung gedacht wird – sondern als handlungsorientiertes Anlernen? Wer forschendes Lernen als *spezielle* Veranstaltungsform fordert, scheint sich bereits damit abgefunden zu haben, dass der Rest des Lehramtsstudiums alles ist – nur nicht Teilhabe an Forschung und damit Wissenschaft.

Und wenn man nun einwendet: Aber Hilfsmittelkunde, Grundlagenvorlesungen, Einführungen sind doch nicht Teil der Forschung – dann ist zurückzufragen: Was denn sonst? Jeder der forscht, arbeitet sich erst einmal in ein Thema ein, benutzt Hilfsmittel, muss die Grundlagen seines Fachs kennen. Jede Spitzenforschung impliziert Grundlagen, die demnach Teil der Spitzenforschung sind. Wenn die Grundlagen fehlen, kann man keine Spitzenforschung betreiben.

Gerne werden dann auf den Homepages der lokalen Zentren für Lehrerbildung Forschungszirkel zitiert (Vgl. Abb. 1), die erklären sollen, wie Forschung stattfindet:

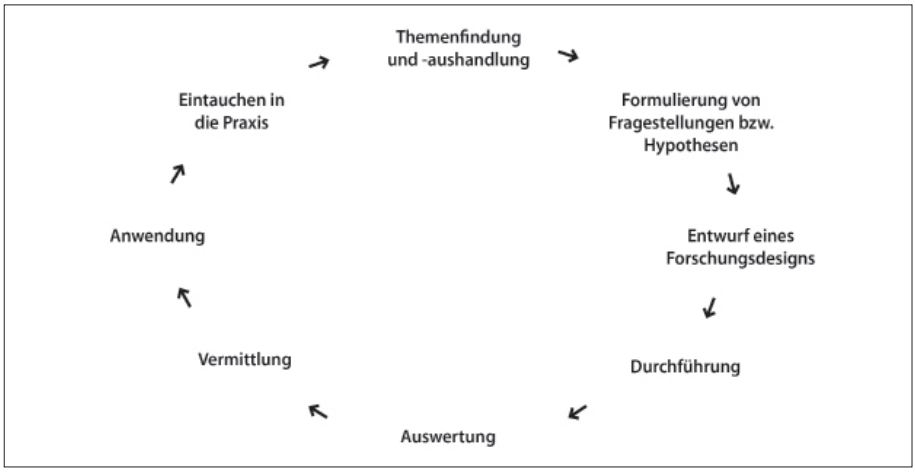


Abb. 1: Zirkel forschenden Lernens

Wie weit sich solche lernpsychologischen Modelle von dem entfernt haben, was Forschung im universitären Alltag tatsächlich ist, kann man sich schnell klar machen, wenn man die Klassiker der Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie bemüht, etwa Karl Mannheim, Karl Popper, Thomas Kuhn oder Jürgen Habermas. Forschung heute ist ein hochkomplexes, finanzintensives und politisch wie sozial kontroverses und umstrittenes Arbeitsfeld, das sich mit einem (sicherlich gut gemeinten), aber ausschließlich an der Denkpsychologie orientierten Kreislaufmodell nicht auch nur annährend erfassen lässt. Das wird von einigen Initiatoren sogar selbst so formuliert:

> „Dem Prinzip des Forschenden Lernens liegt demnach ein (Forschungs-) Verständnis zu Grunde, das zwar an wissenschaftlichen Kriterien orientiert, *aber nicht mit professionell betriebener Forschung gleichzusetzen* ist; denn im Fokus des Forschenden Lernens stehen nicht nur die erarbeiteten Forschungsergebnisse, sondern vor allem die Weiterentwicklung der professionsspezifischen Kompetenzen des ‚forschenden Lerners'."[24]

Wenn der etwas dunkle Satz nicht bedeuten soll, dass man Forschendes Lernen lernt, um Forschendes Lernen zu lernen, dann könnte er aussagen wollen, dass man im Forschenden Lernen professionsspezifische Kompetenzen *weiter* entwickeln soll. Wo aber hat man sie vorher erworben, wenn alles andere Lernen gar nicht forschendes Lernen war? Was sollen die Studenten mit den professionsspezifischen Kompetenzen (für Forschung!) im Beruf anfangen? Sie wollen ja mehrheitlich künftig als Lehrer arbeiten und nicht als weiter forschende Lerner. Das Forschende Lernen erscheint hier ausdrücklich als Simulation von Wissenschaft.

Bei näherer Betrachtung nun zeigt sich, dass das, was als Forschendes Lernen ausgegeben wird, nichts anderes ist als das, was der Schulpädagogik (und inzwischen der Vorschulpädagogik) seit Kerschensteiner oder Dewey als *Projektmethode* bekannt ist.

24 Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) Universität zu Köln (o.J.), S.6. (Hervorheb V.L.).

Abb. 2: Cover der Broschüre „Kinder entdecken die Welt“ der deutschen Kinder- und Jugendstiftung

Als projektorientiertes Lernen wird das Forschende Lernen dann auch für die KiTa empfohlen:

Was als Forschendes Lernen propagiert wird, ist nichts anderes als die für den Hochschulunterricht reklamierte Projektmethode… an den Reform-Unis oder in Fächern wie Architektur seit Jahrzehnten eine Selbstverständlichkeit. Studenten des Lehramts wird vorgegaukelt, Forschung liefe nach einem solchen Programm ab. Jede Forscherbiographie belegt etwas anderes: „In my first publication I might have claimed that I had come to the conclusion, as a result of serious study of the literature and deep thought, that valuable antibacterial substances were made by moulds and that I set out to investigate the problem. That would have been untrue and I preferred to tell the truth that penicillin started as a chance observation. My only merit is that I did not neglect the observation and that I pursued the subject as a bacteriologist.“[25] So der Bakteriologe Alexander Fleming, der für die Entdeckung des Penicillins mit dem Nobelpreis ausgezeichnet wurde, in seiner Dankesrede.

Der Hype um das Forschende Lernen ist – so betrachtet – der Einstieg in den Verzicht auf ein wissenschaftliches Begleitstudium. Es wird auf Anlernen, auf Einübung in die Praxis reduziert.

Geleitet wird die Lehrerausbildung an vielen Universitäten oft von „Zentren für Lehrerbildung“ genannten administrativen Einrichtungen. Sie werden mit dieser rechtlichen Stellung nun tatsächlich zum Zentrum der Universität (im Bereich der Lehrerausbildung) – oder sogar der Welt.

Man kann das gelegentlich in den typischen Schaubildern sehen (Abb. 3, 4): Nicht die Wissenschaft steht im Zentrum, sondern eine Verwaltungseinheit. Sie organisiert als Zentrum der Universität (oder der Welt?) die Verzahnung. In einschlägigen Texten ist zu lesen:

25 Fleming (1945), S. 1 https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1945/fleming/lecture/ (08.05.2019).

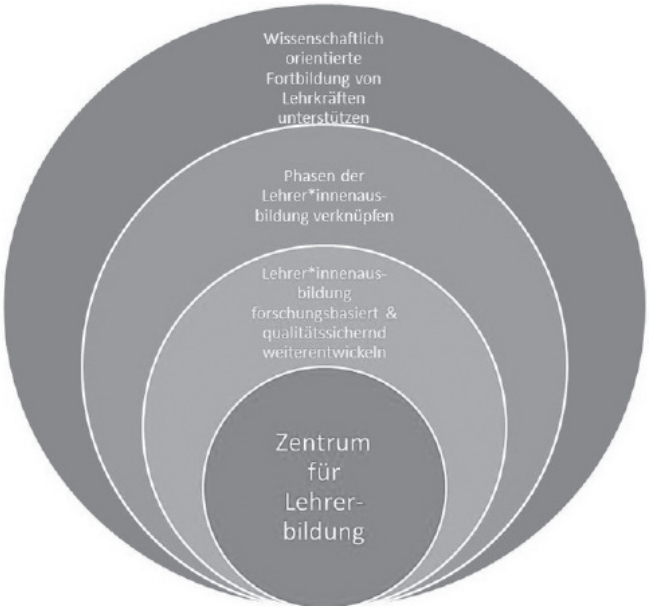


Abb. 3: Ziele und Aufgaben des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Vechta

> „Dazu nimmt das ZfLB folgende Aufgaben wahr: Weiterentwicklung und Sicherung der *Qualität der universitären* Phase der Lehrer*innenausbildung, z.B. durch Organisation der lehramtsbezogenen Praktika und Mitwirkung an der *Planung* und Organisation des Lehr- und Studienangebots zur Lehrer*innenausbildung."[26]

D.h. durch Praktika wird die Universität als *wissenschaftliche* Einrichtung besser! Und zudem wirkt das Zentrum an der *Planung* (!) des Lehrangebots mit. Hier sollen erklärtermaßen Personen ohne venia legendi in die Lehre der Professoren regieren. Weiter heißt es:

> „Förderung einer stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung gemeinsam mit Vertreter*innen aus den Fächern und Bildungswissenschaften, Studienseminaren, Schulen, der Landesschulbehörde sowie dem Kultus- und Wissenschaftsministerium des Landes."[27]

Wir begegnen in diesem Text einem Begriff, der immer wieder genannt wird, dem Begriff der ‚Verzahnung'. ‚Verzahnung' ist weder ein einheimischer Begriff der Pädagogik noch der Wissenschaftsorganisation. Vielmehr stammt das Wort aus der Bautechnik oder Mechanik und meint die Formgebung eines Werkstücks z.B. mit Zacken, um eine Verbindung zwischen zwei Werkstücken herzustellen. Damit diese Verbindung durch Verzahnung hergestellt werden kann, sind gewisse Vorbedingungen zu schaffen:

» Eine Verzahnung setzt eine *Einheitsnorm* voraus, nach der die Einzelteile verzahnt werden.

26 https://131.173.80.244/einrichtungen-von-a-z/zentrum-fuer-lehrerbildung/ueber-uns/ (29.08.2019) (Hervorheb. V.L.).

27 Ebd.

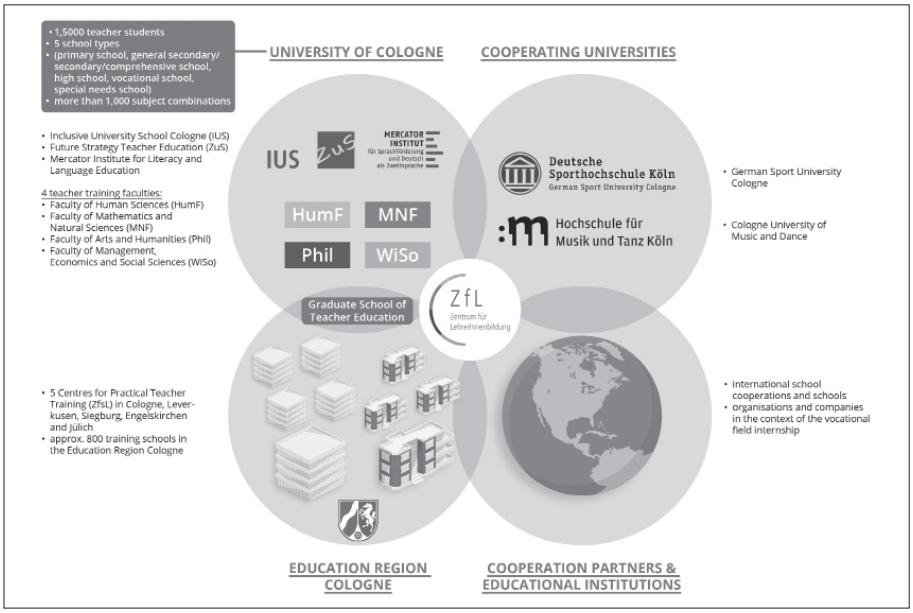


Abb. 4: Map of Teacher Education and Training, ZfL Köln

» Bei der Verzahnung haben die einzelnen Teile keine Autonomie; vielmehr müssen sie sich der vorgegebenen Norm anpassen.
» Es gibt einen *Regulierer*, der die Norm vorschreibt, nach der zu verzahnen ist
» Verzahnung von Theorie und Praxis setzt (a priori!) voraus, dass Theorie und Praxis zusammenpassen.

Bei der Konzeption der Verzahnung herrscht gewissermaßen ein antikes Harmoniemodell („Sphären"-Modell) zur Beschreibung von Wirklichkeit (Abb. 5).

Die Moderne hingegen ist grundlegend gekennzeichnet durch Entzahnung (z.B. von Theologie und Philosophie), durch Entflechtung (z.B. von Theorie und Praxis), durch Diversifikation, Telosschwund, durch einen „bellum omnium contra omnes" (Hobbes), durch Kritik und Streit[28] (Kant), Dialektik (Hegel), Widersprüche (Marx), feine Unterschiede (Bourdieu), Widerstreit (Lyotard) und Dekonstruktion (Derrida) – mit Konzepten der nicht-teleologischen sondern vielmehr offenen Gesellschaft (Popper) oder mit unlösbaren Legitimationsproblemen (Habermas). Wir leben in je autonomen Praxen, in „Wirklichkeiten" (Blumenberg), die je eigene Ideen verfolgen (z.B. Arbeit, Politik, Ethik, Kunst, Bildung, Religion, Medizin, Presse oder Schule, Verwaltung und Wissenschaft). Dietrich Benner hat diesen Grundgedanken der Moderne für die Pädagogik ausführlich entfaltet.[29]

Es gibt in nachmetaphysischen und offenen Gesellschaften kein vorab festzulegendes Ineinandergreifen von Wissensformen und Lebenswelten mehr. Der Fortschritt in Wissenschaft und Technik rührt ja gerade daher, dass Wissen und Handeln *nicht* verbunden,

28 Vgl. Kant (2005).
29 Vgl. Benner (2015).

Abb.5: Himmelssphären nach Sacrobosco, aus Peter Apian, Cosmographia (1539)

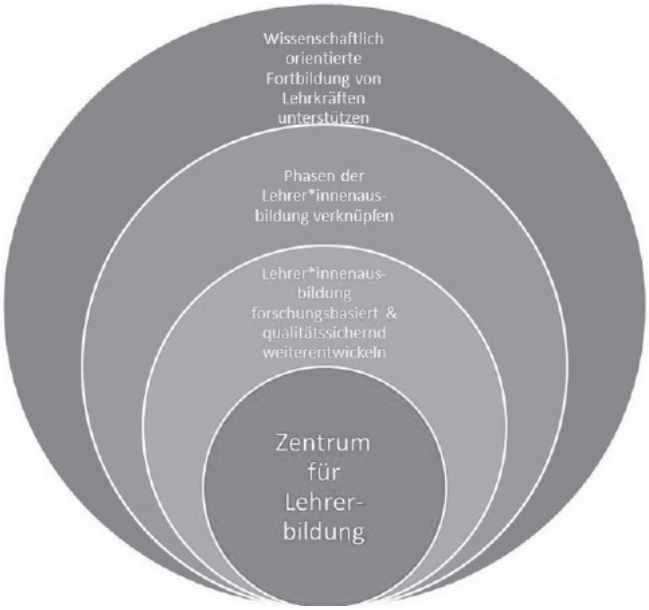
also verzahnt sind – sondern sich wechselseitig beobachten und kritisieren.[30] Die Vorstellung einer Verzahnung von Theorie und Praxis indiziert (antikes) Einheitsdenken – eine teleologische Deutung von Welt. Kritische Wissenschaft und kritische Praxis sind im Modell der Verzahnung nicht vorgesehen. In offenen Gesellschaften verzahnen die wissenschaftlichen und praktischen Diskurse die Welt nicht zum „Getriebe", sondern reflektieren das „Treiben" wechselseitig – ohne jedoch ineinander aufzugehen.

Erstaunlicherweise suggerieren die vielen ins Netz gestellten Schaubilder der Lehrerbildungszentren, dass nicht die wissenschaftliche Arbeit im Zentrum der Universität steht – sondern das Lehrerbildungszentrum. Hier zeigt sich das Lehrerausbildungszentrum gerne als Zentrum der Welt; (Abb. 6a, b) die Selbsteinschätzung als Zentrum der Wissenschaft drückt sich hier auch optisch-grafisch aus.

Verwaltung kann in der Lehrerbildung eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung der Diversifizierung und Arbeitsteilung nicht einfach „rückgängig" machen und eine Verzahnung anordnen, an die sich gesamtgesellschaftlich niemand hält. Das erscheint, als ob man eine weltgeschichtliche Lawine mit Sandkastenförmchen aufzuhalten sucht.

Wir erleben im Augenblick den Versuch einer Domestizierung der Universität im Bereich Lehrerbildung. Nicht wissenschaftliche Qualifikation, sondern Einüben in eine als immer schon erkannte und als faktisch richtig vorausgesetzte Praxis – das ist das, was derzeit unter praxisorientierter Lehrerbildung verstanden wird. Die Frage ist, wann man die Lehrerausbildung ganz aus der Universität auslagert. Vom Inhalt her, ist es bei manchen Themen längst so weit.

30 Ich habe das Problem ausführlicher dargestellt in: Ladenthin (2011), S. 101-120.



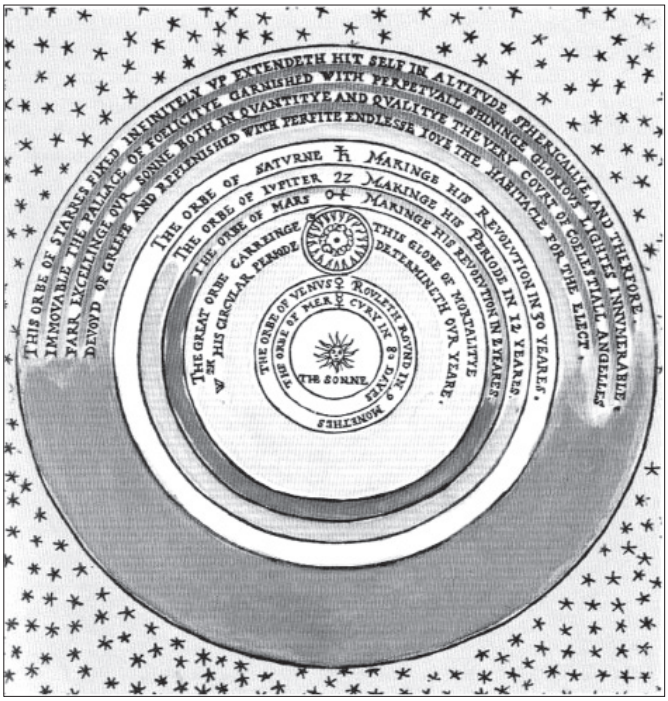


Abb. 6a, b: Schema ZfL Universität Vechta im Vergleich zu einem Sphärenmodell (A Perfit Description of the Celestiall Orbs, Thomas Digges, 1576).

Literatur

Benner, Dietrich (1977): Was ist Schulpädagogik? In: Derbolav, Josef (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. München.

Benner, Dietrich (1996): Ist Staatspädagogik möglich? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 72, H. 1, S. 2-15.

Benner, Dietrich (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8. Aufl. Weinheim/München.

Böhm, Winfried (2011): Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. Würzburg.

Bresges, André/Günthner, Iris/Melzer, Conny (2018): Zukunftsstrategie der Lehrer*innenbildung in Köln. Dimensionen der Berücksichtigung von Heterogenität und Inklusion. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis, S. 85-94, https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf (01.05.2019).

Burghardt, Daniel/Krinninger, Dominik/Seichter, Sabine (Hrsg.) (2015): Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Paderborn.

Fleming, Alexander (1945): Penicillin. Nobel Lecture December 11, 1945, https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1945/fleming/lecture/ (08.05.2019).

Giesecke, Hermann (1997): Die Pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. 2. Aufl. Weinheim.

Kant, Immanuel (2005): Der Streit der Fakultäten. Hrsg. v. Horst D. Brandt und Piero Giordanetti. Hamburg.

Klafki, Wolfgang (2002): Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. Weinheim/Basel.

Ladenthin, Volker (2011): Wissenschaft und Bildung. In: Honnefelder, Ludger/Rager, Günter (Hrsg.): Bildung durch Wissenschaft? Grenzfragen Bd. 36. Freiburg/München.

Luhmann, Niklas/Lenzen, Dieter (Hrsg.) (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.

Merz-Atalik, Kerstin (2018): Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion – Das persönliche Zwischenresümee eines „(critical) friend". In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis, S. 3-9, https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf (01.05.2019).

Mikhail, Thomas (2016): Pädagogisch handeln. Theorie für die Praxis. Paderborn.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (2004): Entwicklung von Kerncurricula (Rahmenvorgaben), https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/Kerncurricula.pdf (01.05.2019).

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW/RWTH Aachen/ Universität Bielefeld/Ruhr-Universität Bochum/Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn/Technische Universität Dortmund/Universität Duisburg-Essen/Universität zu Köln/Deutsche Sporthochschule Köln/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Universität Paderborn/Universität Siegen/Bergische Universität Wuppertal (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. http://www.zfsl-engelskirchen.nrw.de/Praxissemster_2017_07/Rechtlicher_Rahmen/Rahmenkonzeption-zur-strukturellen-und-inhaltlichen-Ausgestaltung-des-Praxissemesters-im-lehramtsbezogenen-Masterstudiengang-2010.pdf (12.06.2019).

Prange, Klaus (2002): Zeigend sich zeigen – Zum Verhältnis von Professionalität und Engagement im Lehrerberuf. In: Hansel, Toni. (Hrsg.): Lehrerbildungsreform. Leitbilder einer alltagstauglichen Lehrerbildung. Herbolzheim, S. 111-122.

Scholda, Isabella (2017): Die Unesco ist in der Krise. Wieso die Kulturorganisation eine neue Kraft braucht. In: Neue Züricher Zeitung online, https://www.nzz.ch/international/unesco-in-der-krise-ld.1322356 (12.06.2019).

Teichert, Dieter (1992): Immanuel Kant: ‚Kritik der Urteilskraft' – Ein einführender Kommentar. Paderborn.

Terhart, Ewald (2014): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze.

Trojanow, Ilija (2009): Warum die UNESCO-Wahl ein Skandal ist. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 24.9.2008, https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/neue-generaldirektorin-warum-die-unesco-wahl-ein-skandal-ist-1857890.html (01.05.2019).

Wenger-Hadwig, Angelika (1998): Der Lehrer – Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft. Innsbruck-Wien.

Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) Universität zu Köln (o.J.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Leitfaden für die Ausbildungsregion Köln. Bd. 5, https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Leitfaden_Forschendes_Lernen.pdf (28.08.2019).

Abbildungsnachweise

Abb. 1: aus: Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen: Lernen im Format der Forschung. In: HDZ TU Dortmund (Hrsg.): journal hochschuldidaktik. Forschendes lernen: perspektiven eines konzepts. Jg. 20, H. 2, S. 5.

Abb. 2: https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/user_upload/Broschuere_Kinder_entdecken_die_Welt.pdf (28.08.2019).

Abb. 3 und 6a: https://www.uni-vechta.de/einrichtungen-von-a-z/zentrum-fuer-lehrerbildung/ziele-und-aufgaben (28.08.2019).

Abb. 4: https://zfl.uni-koeln.de/map-teacher-education.html (21.08.2019).

Abb. 5: https://de.wikipedia.org/wiki/Kosmologie_des_Mittelalters#/media/File:Ptolemaicsystem-small.png (29.08.2019).

Abb. 6b: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:ThomasDiggesmap.JPG (29.08.2019).

N.N.

Von Autonomie bis Humor: 8 Gründe (k)einen Text über das Referendariat zu schreiben

Von einem, der auszog, das Lehren zu lernen

Lieber Herr Burchardt, lieber Herr Krautz,

Sie baten mich im Anschluss an die Tagung *Time for change? – Teil II: Im Hamsterrad*, einen Text über meine Erfahrungen im Referendariat zu schreiben. Dieser Bitte kann ich jedoch – wenn überhaupt – nur vorläufig nachkommen, zu zerstörerisch wirken die im ‚Referendariats-Sprech' wirksamen Formeln und Begriffe auf mein Zeit- und Raumbewusstsein. Kurzum: Ich hab Stress! ‚Referendariats-Sprech' meint dabei, ganz im Sinne von Orwell, die bildungspolitisch umgestaltete und umgedeutete Sprache zum Zwecke der Aufhebung des eigenen Denkens. Im Zuge dieser Umgestaltung bin ich mir selbst zugleich an- und abwesend – auf der Suche nach einem Ort des Widerstandes.

Autonomie – Dieser Begriff kommt zwar so im ‚Referendariats-Sprech' nicht vor, klingt aber in Gestalt zahlreicher Selbst-Komposita (Selbstregulation, Selbststeuerung, Selbstorganisation etc.) als eine Art Lockformel an, deren Versprechen ich an mir selbst, aber v.a. im Rahmen der sog. ‚überfachlichen Kompetenzen' an den Schülern und Schülerinnen verwirklichen soll. Für dieses Unterfangen ist jedoch die Kant´sche Vorstellung von der Beschaffenheit des Willens, da durch die Maximen seiner Wahl in demselben Wollen als allgemeines Gesetz begriffen würden, gelinde gesagt: nicht zielführend. Jeder Versuch mein humanistisch geprägtes Bildungsverständnis mit der Anrufung ‚Lehrkraft im Vorbereitungsdienst' (LiV) in Einklang zu bringen, zerbricht daher entweder an meinem Mut oder aber an jenen (fremden) ‚Maximen', die zu einem solchen Gesetz nicht hinreichend sind.

Bewertung – Wie die Schüler und Schülerinnen werden auch wir LiV in regelmäßigen Abständen mit einer (uns noch aus der gymnasialen Oberstufe vertrauten) Punkteskala bewertet. Diese Form sowie die damit einhergehende Gewichtung der Leistungsbewertung im Referendariat wirkt auf mich – insbesondere im Anschluss an meine Studienzeit, in welcher Erkenntnisgewinn und -fortschritt noch deutlich vor jeder Zahl regierten – sehr befremdlich. Die rahmengebenden Unterrichtsbesuche erweisen sich dabei als produktive Aus- und Bewertungsrituale, die mich in einer eigentümlichen Anpassungsaktivität halten. Es wirkt, als würde dieses kontinuierliche Beobachtungs- und Notationssystem sicherstellen, dass ich auch ja will, was ich soll. Anpassung sticht Autonomie?

Classroom-Management ist eine gängige Vokabel im ‚Referendariats-Sprech'. Sie begrenzt den Erziehungsbegriff räumlich auf das Klassenzimmer und inhaltlich auf Fragen der Herstellbarkeit guten Unterrichts bzw. der Vermeidung von Unterrichtsstörungen. Doch

anders als der Erziehungsbegriff, der spätestens seit Rousseau auch stets die Reflexion seiner eigenen Reichweite umfasst, kommt dieser Ausdruck ohne inhärente Spannungen daher und suggeriert die grundsätzliche Herstellbarkeit des erwünschten Verhaltens auf Seiten der Schüler*innen. Und während m. E. eine Rückbesinnung auf den Erziehungsbegriff das Anerkennen und Aushalten fehlender Reichweiten im Lehrer*innenberuf stärken könnte, schreibt der Terminus *Classroom-Management* jedes abweichende Verhalten der Schüler*innen der Verantwortung der Lehrperson zu: Schließlich könne aus jedem krummen Holz etwas Gerades gezimmert werden, man brauche eben nur das richtige Werkzeug – oder aber einen Kettensägenführerschein.

Differenzierung – ist meine liebste Neusprech-Vokabel. Im Zuge von diskursmächtigen Formeln und Begriffen wie ‚Inklusion', ‚Heterogenität im Klassenzimmer', ‚Die Kinder da abholen, wo sie stehen' usw. kommt mittlerweile keine LiV (die ihr Referendariat erfolgreich beenden will) umhin, ihre Lernziele, Aufgaben, Methoden, Lernprodukte und Sozialformen dem jeweiligen (und im Vorhinein mittels eines eindrucksvollen Kompetenzrasters ‚diagnostizierten') Kompetenzniveau ihrer Schüler*innen anzupassen. So sind Anhänge in Unterrichtsentwürfen von über 20 Seiten mit mindestens 3-fach differenzierten Arbeitsblättern und kreativ (z.B. in personalisierten Briefumschlägen) verpackten, in jedem Fall laminierten Hilfekarten keine Seltenheit. Das Differenzierungsmantra bringt wochenlange Vorbereitungszeiten (selbstverständlich nur für Unterrichtsbesuche) mit sich – jedoch nicht für die mit Blick auf sinnvolle Differenzierungsmaßnahmen notwendige Reflexion des Verhältnisses von Sachgegenstand (Was?), Didaktik (Warum?) und Methodik (Wie?), sondern rein für die Produktion des Materials. Beim Thema Notengebung folgt sodann die meritokratische Kehrtwende – „Klettert alle auf den gleichen Baum!" – ganz ohne Hilfekarten und alternative Aufgabenstellungen. Wenn man eine*n Ausbilder*in am Studienseminar nur wenige Tage vor einem Unterrichtsbesuch mal so richtig gegen sich aufbringen möchte, lohnen an dieser Stelle, neben sachlich formulierten Rückfragen, auch Hinweise auf aktuelle Publikationen zum Thema Inklusion.

Ergebnissicherung – Wehe, wenn sie fehlt! „Planen Sie in Ihren Unterrichtsbesuchen genug Zeit für diese wichtige Phase ein, 5 bis 10 Minuten werden Ihnen da nicht reichen." heißt es in der Allgemeinen Einführung am Studienseminar. Auch in der Schule moniert so manche*r Mentor*in fehlende Aufschriebe am Ende der Stunde – als wären Plakate, Hefteinträge oder ausgefüllte Arbeitsblätter empirische Nachweise für Lernen oder guten Unterricht. Alle haben Angst vor leeren Blättern, leere Köpfe spielen keine Rolle. Es zählt, was raus kommt, egal welchen Ursprung, welche Form oder Konsistenz es hat. Wer da jetzt möglicherweise von naheliegenden Assoziationen angewidert ist, sollte sich mal ansehen, was 10.-Klässler*innen zum Thema 1. Weltkrieg mit einem weißen DIN-A3-Blatt in einer entsprechend geplanten Unterrichtsstunde, so alles anstellen können.

Frontalunterricht – Ich mache in meinem Referendariat regelmäßig die Erfahrung, dass die sog. ‚schwächeren' Schüler*innen *keine* selbstorganisierten Systeme sind, die nur darauf warten, sich aus vorgegebenen Aufgabenstellungen eine aussuchen oder Hilfekarten lesen zu dürfen. Gleichzeitig fällt auf, dass es gerade diesen Schüler*innen schwer fällt, aufmerksam zuzuhören. Diesen widersprüchlichen Lernvoraussetzungen begegnet man (auch) am Studienseminar mit der Ablehnung des Frontalunterrichts, d.h. einer Unter-

richtspraxis, in welcher die Lehrperson den Schüler*innen einen Inhalt gleichzeitig und gleichschrittig (meist sprachlich) zu vermitteln versucht. Dass die hingegen favorisierten Modelle des selbstorganisierten Lernens jedoch die Gefahr bergen, genau jene Selbstbeschäftigungsmethoden weiterhin zu kultivieren, an welchen die o.g. Schüler*innen bereits in der Grundschule gescheitert sind, wird nicht reflektiert. Gleich wie ich mich entscheide, im besten Fall kann dabei nur ‚guter' Unterricht herauskommen.

Genderfalle – Die Abkürzung ‚LiV' für Lehrkraft im Vorbereitungsdienst ist ein Bemühen um Gendersensibilität im ‚Referendariats-Sprech', d.h. sie versucht, anders als der bislang verwendete Ausdruck ‚Referendare', alle Geschlechter gleichberechtigt in die Anrufung einzubeziehen. Im Gegensatz zu den bislang genannten Neusprech-Vokabeln fehlt es dieser Abkürzung jedoch an Wirksamkeit. Im besten Fall sorgt das grammatische Genus der geschlechtsneutralen Abkürzung für sprachliche Verwirrung (wenn z. B. der Ausdruck ‚*der* LiV' verwendet wird, um das Wort Referendar zu vermeiden), im schlimmsten Fall erweist sich die Abkürzung als bloßes Etikett: So stellte unlängst ein Schulleiter mit einem vielsagenden Seitenblick auf zwölf im Unterricht (als Beobachterinnen) anwesende, ausschließlich weibliche LiV für alle hörbar fest: „Die armen Kinder!". Sowohl die Ausbilder*in* als auch einige der anwesenden LiV rangen sich ein freundliches Lächeln ab. Da hilft auch keine gendersensible Sprache mehr.

Humor ist ein Wort, das im ‚Referendariats-Sprech' ebenso wenig vorkommt wie Autonomie. Das Referendariat ist der Ernstfall, alternativ- und konkurrenzlos. Referendariat first! Als ich in meinem schulischen Umfeld den einen oder die andere auf die Tagung „Time for Change?" hinwies und im Anschluss von den spannenden Einsichten und Erkenntnissen der Vortragenden berichtete, erwiderten die Angesprochenen sinngemäß, ich solle mir „so etwas" im Referendariat doch sparen und meine Zeit vorzugsweise für die Vorbereitung meiner Unterrichtsbesuche oder aber zur Erholung (*work-life-balance* und so!) nutzen. Wer das Referendariat zu ernst nimmt, so lässt sich mit hier mit Charly Chaplin schließen, braucht jede Menge Humor.

Diese wenigen, nur vorläufigen Zeilen können für und gegen sich selbst und damit für und gegen meinen (Selbst-)Entwurf einer Lehrkraft im Vorbereitungsdienst gelesen werden. Die mit dem ‚Referendariats-Sprech' verwobene Anrufung als LiV ist auf diese Kritik der eigenen An- und Abwesenheit jedoch angewiesen, um jenen Ort des Widerstandes – z.B. mit (k)einem Text – auszuleuchten.

Herzliche Grüße

N.N.

P.S. Für die noch fehlenden 18 Abschnitte (von Inklusionssprechstunde bis Zeitmanagement) hab ich jetzt leider keine Zeit mehr. Ich muss noch Hilfekarten laminieren.

Autorenverzeichnis

Carl **Bossard**, Prof. Dr.., Jg. 1949, dipl. Gymnasiallehrer, Gymnasialdirektor Kantonsschule Luzern und Gründungsrektor Pädagogische Hochschule PH Zug. Arbeitsschwerpunkte: schulgeschichtliche und bildungspolitische Fragen.

Matthias **Burchardt**, Dr., Jg. 1966, Akademischer Rat an der Universität zu Köln, Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, historisch-systematische Pädagogik, pädagogische Anthropologie, Archäologie des Zeitgenössischen.

Karl-Heinz **Dammer**, Prof. Dr., Jg. 1959, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Arbeitsbereich: Anthropologische, historische und gesellschaftliche Aspekte von Erziehung und Bildung. Forschungsschwerpunkte: Geschichte von Erziehung und Schule, Bildungsphilosophie, Bildungsreformen und ihre gesellschaftlichen Kontexte, Kritische Theorie und Pädagogik.

Silja **Graupe**, Prof. Dr., Jg. 1975, Professorin für Ökonomie und Philosophie, Leiterin des Instituts für Ökonomie und Präsidentin der Cusanus Hochschule, Bernkastel-Kues (kommissarisch); Forschungsschwerpunkte: Ökonomisierung, ökonomische Bildung, Beeinflussungsforschung, Organisationstheorie.

Jochen **Krautz**, Prof. Dr., Jg. 1966, Professor für Kunstpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal; Arbeitsschwerpunkte: Systematik und Didaktik relationaler Kunstpädagogik, Bildungstheorie und Bildungspolitik.

Volker **Ladenthin**, Prof. i.R. Dr., Jg. 1953, von 1995-2019 Lehrstuhl für Historische und Systematische Erziehungswissenschaft an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Forschungsbiete: Schultheorie, Wissenschaftstheorie, Erziehender Unterricht, Didaktik des Faches Pädagogik.

Michael **Rudolph**, Jg. 1953, ist Realschulrektor an der Friedrich-Bergius-Schule in Berlin-Friedenau; 41 Jahre hat er ausschließlich an Brennpunktschulen gearbeitet, 35 Dienstjahre im Schulleitungsbereich.

Claudia **Schadt-Krämer**, Dr., Jg. 1958, Studiendirektorin in Funktion einer Abteilungsleitung für die Jahrgänge 9 und 10 an der Gesamtschule Emschertal sowie Koordinatorin der IAK (internationale Alphabetisierungsklassen), Lehrerin für die Fächer Deutsch, Pädagogik und praktische Philosophie.