

Heinrich BAUERSFELD, Bielefeld

## **Sieben Stolpersteine – vernachlässigte Bedingtheiten jeder Schulreform**

Im Sinne von Luhmanns Beobachter 2.Ordnung wird versucht, ein Resümee aus mehr als 50 Jahren Beteiligung (und Mitschuld) an der Entwicklung zu ziehen. Dabei ergeben sich sieben grundlegende Hindernisse, die in der gegenwärtig erneut intensivierten öffentlichen Diskussion um die Reform von Schule und Unterricht kaum Berücksichtigung finden. In der Folge lässt sich die faktische Wirkungslosigkeit – wenn nicht Schädlichkeit – auch der jüngsten politischen bzw. verwaltungsmäßigen Entscheidungen, von der Schulorganisation bis zu den Standards, vermuten. Stolpersteine sollen hier die auf dem Wege oft übersehenen kleinen Ursachen für Unfälle oder gar für ein Abbrechen und die Erfolglosigkeit der Absichten bezeichnen. Anders als die echten Kiesel sind diese Steine untereinander mehr oder weniger verbunden und daher nicht trennscharf darstellbar.

**1. Bildung wird zu Ausbildung verkürzt.** – Bildung von jungen Menschen ist etwas gänzlich anderes als eine Ausbildung für die Behandlung von totem Material. Junge Menschen sind reaktionsfähige, intelligente Partner. Holz oder Metall kann man nach verlässlichen Formeln und Gesetzen scheinbar objektiv behandeln, – Menschen nicht; hier gibt es allenfalls statistisch gesicherte Wahrscheinlichkeiten. Darüber hinaus zwingen Maschinen wie Computer den Menschen, sich *ihren* Möglichkeiten (und damit ihren Beschränktheiten) anzupassen, will man sie effektiv nutzen.

Allerdings: In jedem Fall, gleich ob es sich um das Verhältnis zwischen Meister und Lehrling oder zwischen Lehrer und Schüler handelt, entfaltet sich über die sachspezifische "Ausbildung" hinweg eine weit subtilere Wechselwirkung. Stets lernt man neben den Sachen Grundlegendes indirekt mit: Was die Sachen der Lehrperson selbst gelten, deren Problem- und Konfliktbehandlung sowie zugleich Einiges über sich selbst und über sein Verhältnis zu anderen. Man lernt, sich in einer Subkultur angemessen und erfolgreich zu bewegen, kurz: Es findet eine sekundäre Sozialisation statt.

Mit gutem Recht folgt daher die Grundschule nicht technischen Vorschriften und produktenorientierten *Ausbildungszielen*, sondern allgemeineren, auf Erziehung, Grunderfahrungen und Reflektion gerichteten *Bildungsansprüchen*. Dort liegen ihre Grundaufgabe und ihre Verantwortung. Die Tatsache der *indirekten bildenden Wirkung einer jeglichen Ausbildungspraxis* hat jedoch die sog. Lehrer"bildung" bis heute nicht wirklich aufgenommen, – erst recht nicht in der Forschung. Und gegenwärtig sind ihre Chancen in den Universitäten unter dem Druck von Ökonomisierung,

berufsneutralen Bachelor-Studien und einer Manager-artigen Organisation eher noch geringer als zuvor. Was können Reformen bewirken, die gegen diese Tatsachen blind sind?

**2. Die Perspektivverengung der beruflichen Sozialisation.** – Die tertiäre Sozialisation als Beamter der Schulverwaltung führt offenbar zur Beschränkung auf eine typische Palette von Eingriffsmöglichkeiten. Die jahrelange Konzentration auf die eigenen Wirkungsmöglichkeiten qua Amt (und ihre Erfolge) wirkt kanalisierend auf die Wahrnehmung von Handlungsoptionen und -alternativen zurück.

Liest man die Reaktionen der Schul- bzw. Kultusminister auf die großen Test-Kampagnen der letzten Jahre, so findet man in ihren Verlautbarungen die aus der eigenen beruflichen Sozialisation gewohnten Machtmittel wieder. Ihre Lösungsideen kreisen um *Schultypen, Klassengrößen und Lehrer-Schüler-Relationen, Lehrerbedarf, Richtlinien* usw., und ihr Vertrauen auf *zentral gesteuerte Leistungskontrollen und -tests* als vermeintlich objektive Daten zur Ableitung von Unterrichtsreformen, ist von keinen Zweifeln getrübt. Dies sogar gegen die Warnungen der Testverfasser selbst: "PISA sagt uns nicht, was jetzt konkret zu tun ist" (Prenzel, zitiert in Herrmann 2005).

Doch das Phänomen ist von weit allgemeinerer Art; es läßt sich für jeden Beruf belegen. Wirtschaftsfachleute und sog. BildungsökonomInnen z. B. wollen die Schule und inzwischen auch die Universitäten in finanziell sich selbst tragende und von Managern geleitete Unternehmen verwandeln. Das neue Baden-Württembergische Hochschulgesetz offenbart diesen Trend.

Das Problem hinter diesen vielfältigen, berufsspezifischen Interpretationen und den daraus abgeleiteten widersprüchlichen Reformforderungen liegt offenbar in den *im Beruf erworbenen, oft sehschlitzengen Perspektiven auf die Wirklichkeit*. Man mag sich an Platons berühmtes Höhlengleichnis erinnern fühlen und dabei an die Schatten der Wirklichkeiten auf den Maulwurfsgängen der beruflichen Erfahrungswege denken. Die Deutung kann auch die Assoziation zu Bergleuten vor Ort hervorrufen, die auch nur zu sehen vermögen, was die Lampe auf ihrem Helm erhellt. Daß die durchaus zahlreich vorhandenen besseren Reformvorschläge unter diesen Umständen kein Ohr finden, sollte hinreichend verständlich sein, – wenn auch nicht verzeihlich.

**3. Die Miß(be)handlung der "Meisterlehrer".** – In der Schule haben hervorragende Lehrer und Lehrerinnen wenig Chancen zur Wirkung über ihre Klassen hinaus. Zwar weiß man im Kollegiums sehr wohl, von wem man gute Stundenentwürfe, ausgewogene Klassenarbeiten und brauchbares Material beziehen kann. Dies führt jedoch in aller Regel zu keinerlei Entlastung oder Förderung der Erfolgreichen; im Gegenteil, wer sich als Köhner erweist, wird alsbald auch von der Schulverwaltung zu allerlei be-

sonderen Leistungen herangezogen, auch dies ohne jegliche Stütze für die eigene Arbeit. Beförderungen vermehren die Verwaltungsbelastungen und die Distanz zur Praxis.

Anders als in den angelsächsischen Ländern ist bei uns das "offene" Klassenzimmer eine Rarität. Unsere Lehrer haben keine eingeplante oder gar geförderte Möglichkeit, Kollegen in ihrem Unterricht zu besuchen. Dabei weiß man längst, dass die eigenen Fehler am ehesten auffallen und bewusst werden, wenn man sie an anderen beobachtet.

Könnerschaft lässt sich nicht einfach verbal vermitteln; man kann kein Handwerk daraus machen. In Japan war es vor Jahren Brauch, dass die Lehrer eines Schulkollegiums reihum Demonstrationsstunden zu halten hatten, an denen die anderen Lehrer teilnahmen. Die Stunden wurden gemeinsam vorbereitet und anschließend kritisiert. Diese Form einer *permanenten internen Lehrerfortbildung* kann auf lokale Probleme und Besonderheiten reagieren; sie macht gute Ideen konkret und lebendig-direkt nacherfahrbar. Warum adaptieren wir solch relativ einfache, wenig kostenintensive und sehr effektive Verfahren nicht?

**4. Das verschwindende Geschichtsbewußtsein.** – Ein bestürzendes Merkmal gegenwärtiger wissenschaftlicher Publikationen ist ihre weitgehende Abstützung auf computerbasierte Quellen. Ältere Literatur, selbst wenn sie eingespeichert worden ist, wird nicht mehr wahrgenommen. Man zitiert daher fast nur noch aus aktuellen, aber sekundären und tertiären Quellen und entfernt sich so von den Wurzeln der eigenen Geistesgeschichte – unbewusst. Die Vorläufer aktueller Schlüsselbegriffe sind nicht mehr bekannt, mit der Folge einer Verarmung der Bedeutungen. Das spricht nicht gegen die – angesichts der Überfülle unentbehrlich gewordenen – Computer, wohl aber gegen ihre unreflektierte Nutzung.

Man muss z. B. in der Schulgeschichte weit zurückgehen, um die letzten Ansätze zu finden, die Meisterlehrern einen wesentlichen Einfluss auf die Nachwuchsbildung eingeräumt haben. Und sollten nicht gerade Didaktiker sich stärker auf ihre eigene Geschichte besinnen, um die Bedeutungsfelder ihrer oft allzu leichtgängigen Grundbegriffe kritischer zu reflektieren?

**5. Folgen der Verwissenschaftlichung.** – Mit der beginnenden Akademisierung der Lehrerausbildung trat der Anspruch der Wissenschaftsorientierung auf den Plan. In seinem grundlegenden Entwurf wollte Spranger jedoch die Lehrerbildung nicht den Universitäten in ihrer bestehenden Form überantwortet sehen, weil sie "nur die theoretischen Grundlagen ihrer jeweiligen Bezugs-Berufsgruppen lehren, nicht aber die Anwendung und die Berufsausübung selbst" (Spranger 1919, S.49). Für die Vorbereitung der künftigen Lehrer genüge die "gelehrte" Ausbildung nicht, denn der Lehrer müsse ein "*Menschenbildner im umfassenden Sinne*" sein (a.a.O., S.53).

Spranger hatte deutlich die prägende Wirkung der Ausbildung über den sachlichen Wissenserwerb hinaus erkannt. und er hat versucht, sie reflektiert in eine umfassendere *Lehrerbildung* zu integrieren. Etliche der späteren Pädagogischen Hochschulen haben diesen hohen Bildungsanspruch zunächst durchaus eingelöst<sup>1</sup>. Da sie aber, anders als die Universitäten, ihren eigenen Nachwuchs mangels Promotions- und Habilitationsrechten nicht heranbilden konnten, musste auch dieser Versuch scheitern, – und das ironischerweise am Vorwurf mangelnder Wissenschaftlichkeit.

Inzwischen ist die Theoretisierung (= Praxisferne) und vermeintliche Objektivierung der Ausbildung mit der Umstellung auf das gänzlich praxisferne und berufsneutrale Bachelor-Studium selbstverständlich geworden. Wenn sich später der daraus resultierende Schaden unübersehbar zeigen wird, sind erneut Jahre sinnlos vergangen.

**6. Die Ohnmacht der Lehrerbildung.** – Worin gründet eigentlich die Zuversicht, dass verbale Belehrung und ihre Abprüfung, die bloße Kenntnis von Entwicklungs- und Vermittlungsbedingtheiten sowie von (wissenschaftlich) erprobten Verhaltensrezepten direkt in konkretes Handeln durchschlagen würde? Nach allem, was wir wissen, findet unter dem Druck der realen Situation eher eine Regression auf die erlittene eigene Schülererfahrung statt, d. h. das in vielen Jahren erworbene eigene innere Bild vom Schulehalten setzt sich durch. Schon vor mehr als 70 Jahren hat Hermann Nohl betont: "... keine Kraft des Lebens entwickelt sich durch Wortbelehrung, sondern immer nur durch die Tathandlung," nämlich "Denken nur durch Denken, Tun durch Tun." (Nohl 1929, S. 68).

Die jüngsten, ziemlich vernichtenden Evaluationen der Lehrerbildung an einigen Universitäten zeigen, in welchem Ausmaß gegenwärtige Lehrerausbildung eher den Steckenpferden einzelner Prof's folgt, als eine Reflektion aktueller Grund- und Praxisprobleme zu fördern. "Nicht tolerierbare Schwächen an den meisten Orten" diagnostiziert z. B. der Pädagoge Heinz-Elmar Tenorth (im Bericht der Niedersächsischen Gutachterkommission; vgl. auch die Kritiken von Jürgen Oelkers 1998, 2001).

**7. Qualität und gesellschaftlicher Rückhalt der Lehrer.** – Vor 20 Jahren fanden sich die Lehrerstudenten in den USA im untersten Quartil der Eingangsexamina, d. h. die Lehrerstudenten gehörten zum schwächsten Viertel der Universitätsstudenten. Sie waren später die schlechtest bezahlten Uni-

---

<sup>1</sup> Das kann ich für die Niedersächsischen Pädagogischen Hochschulen aus eigener Erfahrung (1953-65) bestätigen, Unter Otto Haases Einfluß kam ihr Wirken dem Becker'schen Akademieentwurf von 1928 wohl am nächsten.

versitätsabsolventen (nur 9 Monate Gehalt, die übrige Zeit mußte durch andere Jobs gedeckt werden), und im Durchschnitt pflegte die Hälfte von ihnen bereits nach 7 Jahren der Schule den Rücken zu kehren<sup>2</sup>, um in andere Berufe überzuwechseln. Dass der Zwang zum Nebenjob gerade die relativ Besten zum Wechsel in besser bezahlte Jobs ermunterte, verschärfte die Situation noch weiter.

Nehmen unsere Verantwortlichen nicht wahr, dass wir uns deutlich in die gleiche Richtung entwickeln? Ist es nicht merkwürdig, dass sich bei uns kaum jemand dafür interessiert, welchen Trends die *Entscheidung für den Lehrerberuf* folgt, welchen Einfluss die *Wertschätzung der Lehrer* in der Gesellschaft auf die Schule hat und wie sich diese Qualitäten mit der sich wandelnden Berufswahl über längere Zeit hinweg ändern? Warum z. B. finden sich zunehmend weniger Bewerber um Schulleiterstellen?

1986 veranstaltete der US-amerikanische Mathematiklehrer-Verband NCTM eine Konferenz "Effective Mathematics Teaching". Unter den 25 eingeladenen Teilnehmern waren eine englische Kollegin und ich die einzigen Ausländer. Damals schon vermochte nichts die einhellige Überzeugung der US-Teilnehmer von der einzig möglichen Abhilfe durch *formale Leistungskontrollen und zentrale Schultests* zu erschüttern. Wen kann es überraschen, wenn dieses Land bei internationalen Testvergleichen (so bei SIMSS, TIMSS und PISA) – so fragwürdig diese Vergleiche sonst auch sein mögen – deutlich weit unten rangiert(e)? Und warum glaubt man ausgerechnet hierzulande unter gänzlich anderen Grundbedingungen dennoch zunehmend an die Brauchbarkeit dieser formalen Machtmittel und Kontrollen?

Schließlich: Was nützen noch so sorgfältig ausgefeilte "Standards" – und wem? –, wenn man die Bedingungen der Möglichkeit ihrer praktischen Verwirklichung außer Betracht lässt? Wie "befähigt" man Lehrer, derartige perfektionierte Ansprüche zu erfüllen? Mit der Vermehrung der Pflichtstundenzahl und der Klassengrößen, mit der Abschaffung der Entlastungen (Vertretung, Förderstunden usw.) und den schrittweisen Gehaltseinbußen, mit der ständigen Zunahme der schwierigen Schüler und der zunehmenden Verrechtlichung von Schulentscheidungen (z. B. Elternklagen) und nicht zuletzt mit dem drohenden Abbau der Verbeamtung nähern wir uns anscheinend blind den skizzierten Zuständen. Warum fallen mir dabei die Lemminge ein?

N.B. Die vollständige Fassung des Vortrages einschließlich Literaturbelege erscheint in „mathematica didactica“ 2005, Heft 2, S. 1 – 12.

---

<sup>2</sup> Nebenbei: Nach den jüngsten Untersuchungen ist die "Halbwertszeit" der Lehrer in den U.S.A. sogar auf 5 Jahre gesunken.