

Nicolaidis, Dimitrios

Reformer ohne Grund. Über die Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster von Lehrern.

Pädagogische Korrespondenz (2016) 54, S. 58-76



Quellenangabe/ Reference:

Nicolaidis, Dimitrios: Reformer ohne Grund. Über die Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster von Lehrern. - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2016) 54, S. 58-76 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166232 - DOI: 10.25656/01:16623

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166232>

<https://doi.org/10.25656/01:16623>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

- 5 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Kann man noch von Bildungsprozessen sprechen, die in einem
Bildungserlebnis kulminieren?
- 14 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Stephanie Günther
Wissen, worauf es ankommt
- 37 **THEORIE UND KRITIK**
Martin Harant
Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer ‚Mindsets‘
- 58 **WANDEL VON SCHULE**
Dimitrios Nicolaidis
Reformer ohne Grund. Über die Entmaterialisierung der
pädagogischen Deutungsmuster von Lehrern
- 77 **REFORMKRITIK**
Kristina Rüger
Über den Echoeffekt von Schülerfeedback
- 91 **ERZIEHUNG NEU**
Johannes Twardella
Pädagogik des Salafismus? Pierre Vogel lehrt das Gebet
- 106 **NACHGELESEN**
Heike Bottler
Die Prüfung der Pädagogik in Platons *Gorgias*. Ein fiktiver Dialog
- 116 **DOKUMENTATION**
Ein Blick ins Kompetenzgetriebe nach PISA

Dimitrios Nicolaidis

Reformer ohne Grund. Über die Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster von Lehrern

I Die These¹

Vor etwa zwanzig Jahren wurde im Schulwesen ein Paradigmenwechsel eingeleitet: Entspricht seitdem die Leistung der Schüler nicht den gesellschaftlichen Erwartungen, so werden nicht nur die Schüler selbst, sondern inzwischen auch ihre Lehrer und mit ihnen die ganze Schule zu höherer Leistung aufgefordert. Prägnant zeigte sich dies an dem hektischen Reformnotruf und den entsprechenden Maßnahmen, die auf die PISA-Studie folgten. Die Schulprogrammarbeit, die Schulinspektion und die Forderung nach einem sogenannten Lehrer-PISA markieren diesen Paradigmenwechsel. Mit der Einführung dieser Instrumentarien werden Lehrer dazu angehalten, die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit und mithin die der ganzen Institution zu überdenken und zu verbessern. Das ist ein Novum.

Dabei wurde stillschweigend vorausgesetzt, dass Lehrer zur Reform ihrer je eigenen Schule auch in der Lage seien. Die Befunde der hier auszugsweise skizzierten Studie zeigen jedoch, dass Lehrer nicht über die pädagogisch-theoretischen Voraussetzungen verfügen, die sie zu einer selbstkritischen, gehaltvollen und pragmatischen Reformarbeit befähigen würden. Keiner der Probanden, die zu den Mitautoren des Schulprogramms ihrer Schule zählten, erfüllte den denkbaren Anspruch professioneller Rationalität im Medium wissenschaftlich fundierter Argumentation. Auch unterhalb dieses Anspruchs verfügten die Probanden kaum über ein subjektives, *elaboriertes* Konzept einer gelingenden Reform ihrer Schule. Der Titel dieses Textes (sowie die ihm zugrunde liegende Studie Nicolaidis 2015) verweist also nicht darauf, dass die Probanden mit der vorherrschenden Praxis an ihrer Schule zufrieden wären und deshalb keinen Anlass für Reformen sähen. Vielmehr verfügen sie als Pädagogen kaum über ein *professionelles* Selbstverständnis, von dem aus sie eine Reformskizze entwickeln könnten. Sie zeigen stattdessen eine erhebliche Distanz gegenüber ihren originären Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung. Die „Reformer ohne Grund“ konstatieren also durchaus einen Grund *für* Reformen, doch stehen sie nicht *auf* festem Grund, um jene Reformenvorstellungen auch konkret zu artikulieren oder gar zu konzeptualisieren. Besonders drastisch wird dieser Befund in denjenigen Fallstudien deutlich, die einen manifesten Antiintellektualismus unter den Probanden zeigen.

1 Alle Abbildungen sind entnommen: Modley, Rudolf (1976): Handbook of Pictorial Symbols. New York.

Nicht, dass die Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung sich objektiv einfach auflösen. Vielmehr werden sie mit mannigfaltigen Strategien praktisch entsorgt (s.u.). So veräußern die Probanden das pädagogische Telos der Erziehung und Bildung zur Mündigkeit. Und damit kommt ihnen die normative Legitimationsgrundlage für ihre Profession abhanden. Diese These zu belegen, ist die Absicht dieses Beitrags. Ich fasse den entsprechenden Befund unter dem Begriff der *Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster*. Es zeigt sich ferner, dass auf dieser Grundlage pädagogisch substantielle und verbindliche Reformkonzepte nicht auszumachen sind.

Mit dem Begriff der *Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster* wird die allmähliche, partielle Entsorgung pädagogischer Ansprüche bezeichnet. Gemeint ist hierbei nicht das allgemeine Lamento über kulturellen Verfall. Vielmehr geht es um einen konkreten und daher identifizierbaren Bruch im professionellen Selbstverständnis von Lehrern, der sich als eine Krise des Berufsstands bemerkbar macht. Induziert, so meine These, ist diese Krise durch den allgemeinen Trend schulischer Praxis: Lehrer haben beispielsweise nicht primär fachliches Wissen zu vermitteln – so die einschlägige Leitfadensliteratur und die durch sie verbreitete Rede von der Verkürzung der Halbwertszeit des Wissens –, sondern vor allem Methodenkenntnisse. Seitdem diese Parole unter Lehrern verfängt, verliert beispielsweise die Debatte über verbindliche fachliche Inhalte ihre Relevanz. Folgerichtig sollen Lehrer nicht primär Wissensvermittler sein, sondern als Lerncoaches die Schüler begleiten. Auch das ist ein Novum, das sich in der hier skizzierten Studie zeigt und mit dem Begriff der Entmaterialisierung eingefangen werden soll, die sich vor allem auf den pädagogischen Kern der Profession bezieht. Es ist also von einer Entmaterialisierung der *pädagogischen* Deutungsmuster auszugehen.

II

Die Konzeption der Studie

Die pädagogischen Deutungsmuster der Probanden rekonstruierten wir im Rahmen einer Studie zur Schulprogrammarbeit an deutschen Sekundarschulen (Nicolaidis 2015). Wir wollten wissen, in welcher Weise Lehrer – jenseits des propositionalen Gehalts eines allgemeinen Bekenntnisses zu Schulreformen – über die pädagogisch-theoretischen Voraussetzungen für jene Entwicklungsaufgabe verfügten, die ihnen durch den Auftraggeber der Schulprogrammarbeit, die Kultusadministration, implizit zugesprochen wurde.² Zu diesem Zweck rekonstruierten wir das pädagogische Deutungsmuster von Schulprogrammautoren, um davon ausgehend den Grad und die Güte ihrer Reformaspiration abzuleiten.³

-
- 2 Verfasst hat diese Studie der Autor dieses Beitrags. An der Rekonstruktion der Interviews innerhalb der Forschungsgruppe waren maßgeblich beteiligt: Andreas Gruschka, Marion Polmanns, Sieglinde Joritz, Christoph Leser, Jens Rosch, Rahel Hünig, Helge Kminek, Thomas Beier. Ich danke ihnen für ihre Unterstützung.
 - 3 Für die Erschließung der Interviews wurde das methodische Instrumentarium objektiv-hermeneutischer Fallrekonstruktion angewandt, das im Wesentlichen von Ulrich Oevermann entwickelt wurde (vgl. Oevermann 2000).

Nach Oevermann (2001) stellt ein pädagogisches Deutungsmuster eine krisenbewährte Bewältigungsstrategie dar. Standardherausforderungen des pädagogischen Alltags werden nicht immer wieder von Neuem bewältigt und die Art der Bewältigung wird nicht immer wieder neu begründet. Vielmehr greifen die Subjekte in wiederkehrenden bzw. in ihrer Typik vergleichbaren Problemen der Lebenspraxis auf sukzessiv aufgebaute Handlungskonzepte und auf bewährte Voreinstellungen zurück, die sich mit dem Aufbau einer professionellen Routine als implizite Theorien eingeschliffen haben. Deutungsmuster sind deshalb immer auch Legitimationsmuster, die eine situationsübergreifende Verallgemeinerungsfähigkeit besitzen (vgl. Oevermann 2001, S. 38). Deutungsmuster bewähren sich vor allem dann, wenn das Subjekt in typische professionsspezifische Konflikte gerät.

Um diese zu inszenieren, wurden Dilemma-Interviews konzipiert. In Form eines kurzen Textes (Szenario) wurden die Probanden mit einem die pädagogische Profession konstituierenden und prototypischen Konflikt konfrontiert. Die Thematik der Szenarien unterscheidet sich gemäß der drei pädagogischen Dimensionen der Erziehung, Didaktik und Bildung. Das Erziehungsszenario repräsentierte den Konflikt zwischen Selbst- und Fremdregulation. Das Unterrichtsszenario spiegelte den Konflikt zwischen dem didaktischen Bestreben der Vereinfachung der Sache, um sie an das Können der Schüler anzupassen, und dem Interesse, das Material und die Aufgaben an der Eigenstruktur der Sache auszurichten. Die Bildungsaufgabe konkretisiert sich einerseits im funktionalen Sinn mit einer Orientierung an der curricularen Ordnung oder andererseits mit einer Orientierung an das möglichst breit angelegte und subjektiv bedeutsam werdende Weltwissen des Schülers. Durch eine derart angelegte Polaritätsfigur des jeweiligen Szenarios lässt sich nach Oeverman evozieren, dass die Probanden im Reden über das Dilemma auf ihre Krisenlösungsstrategie zurückgreifen. Die exemplarische Illustration der Polarität wird zur Herausforderung für die Probanden, die zu einer eigenen Positionierung gegenüber den Deutungsangeboten des Szenarios aufgefordert werden. Zugleich kann in den Interviews sichtbar werden, inwiefern die Lehrenden nicht nur stabile und explikationsbedürftige Deutungsmuster besitzen, sondern auch, welches Anregungspotential für Reformen in ihnen steckt (vgl. Gruschka et al. 2003, S. 36).

Jedoch: Ist das Subjekt nicht dazu in der Lage, auf ein konsistentes pädagogisches Deutungsmuster zurückzugreifen, agiert es unvermeidbar im Modus der Krise. Genau dies konnte bei einem erheblichen Teil der Probanden festgestellt werden. Etwa ein Drittel der zwölf untersuchten Lehrpersonen entspricht dem Typus des Dekomponierten. Dieser Typus verweist deshalb auf eine Entmaterialisierung der Deutungsmuster und damit auf eine Krise des Berufsstandes, weil die pädagogisch inspirierte Selbstpositionierung der Probanden mangels fachlicher Substanz vielfach in sich zusammenfällt. So wird der Anspruch des Pädagogischen eher rhetorisch denn material eingelöst. Belege für die Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster findet man nicht allein bei dem Typus des Dekomponierten, doch zeigt dieser Typus jene

Entmaterialisierung in besonders prägnanter Weise, nämlich derart, dass sie sich bei ihm augenfällig mit einer professionellen Krise verbindet.

III

Der Typus des Dekomponierten als prägnanter Ausdruck der Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster

Der Typus des Dekomponierten ist eine Figur des von Gruschka entwickelten Modells Bürgerlicher Kälte (vgl. Gruschka 1994). Mit diesem Modell werden die verschiedenen Modi dargestellt, mit denen die einzelnen Subjekte den Konflikt zwischen dem gesellschaftlichen Sein und dem normativen Sollen vermitteln, damit sie trotz dieses strukturell unauflösbaren Konflikts eine pragmatische Lösung legitimieren und ihre Handlungsfähigkeit aufbauen bzw. aufrechterhalten können. Dem Typus des Dekomponierten gelingt die Befriedung des Strukturkonflikts nicht nur objektiv nicht – wie allen Reaktionsweisen auf Kälte –, sondern auch subjektiv nicht. Denn dieser Typus vermag es nicht, den Widerspruch der Institution Schule zwischen ihrer gesellschaftlichen Funktion und der pädagogischen Norm in einer subjektiv praktikablen Weise zu vermitteln.

Diese Probanden zeigten daher den bemerkenswerten Tatbestand, dass sie kein pädagogisches Deutungsmuster mit einer distinkten, entschiedenen und elaborierten Positionierung erkennen ließen. Vielmehr wurde festgestellt, dass jene in einem Modus reagierten, der auf eine gravierend unsichere pädagogische Selbstpositionierung hinweist. Die Reformansprüche der letzten Jahre zeigen insofern bei diesen Lehrenden Wirkung, als mit ihnen Ansprüche an das eigene Tun verbunden wurden, die vielfach mit den eingebrachten Überzeugungen und Praktiken nicht so recht zu verbinden waren. Es ist also weder der Überzeugungstäter zu finden, der mit den Reformansagen zu neuen Ufern strebt und sich sicher ist, auf dem richtigen Weg zu sein. Noch finden wir selbstbewusste Vertreter der Pädagogik, deren Geltung durch die angeordnete Reform nicht infrage gestellt wurde.

Vielfach wurde nicht mehr deutlich, worin der Überzeugungsboden besteht, auf dem die pädagogische Arbeit aufbaut. Das Neue steht unverbunden neben dem Alten. Es dominiert die Abwehr des Neuen mit Hinweis auf die anhaltende Pflicht zum Alten. Man würde gern, aber man könne nicht. Der Typus des Dekomponierten macht in seiner Gänze auf einen Berufsstand aufmerksam, der nicht mehr sicher ist in dem, was er tut, auch weil er das nunmehr Geforderte nicht als Lösung der Probleme des Unterrichts erkennt, sondern eher als Medium ihrer Verschärfung. Einerseits leidet er in seinem Denken, Urteilen und Handeln unter einer Desorientierung. Andererseits steht er der Reformaufgabe, mit der er potentiell seinen Zustand der Dekomposition überwinden könnte, besonders hilflos gegenüber, zuweilen so, als sei er durch seine Krise in einen Zustand der Paralyse geraten.

Die vielfachen pädagogischen Innovationen der letzten Jahre werden offenkundig nicht als probate Mittel der Problembearbeitung angesehen und auch nicht mit den in den Szenarien dargestellten Sachverhalten in Verbindung

gebracht. Schüleraktivierende Unterrichtsformen wie Gruppenpuzzle, Stationenlernen, Lerntheke, Wochenplanarbeit, die in vielen Schulen Hochkonjunktur haben und als Gegenentwurf zum vielerorts gescholtenen Frontalunterricht in Stellung gebracht werden, haben in den Interviews keine Relevanz. Die Versprechungen der einschlägigen auflagenstarken Literatur, mit diesen Innovationen könne man (endlich) erfolgreich unterrichten, werden in den Interviews zwar stellenweise unverbindlich affirmiert, doch immer dann, wenn es konkret um die Bewältigung des pädagogischen Alltags geht, verlieren sie innerhalb eines professionsspezifischen Diskurses ihre problemlösende Relevanz. Man thematisiert die Innovationen nicht deshalb nicht, weil man sie nicht kennt, sondern weil man über sie nichts Handfestes und Überzeugendes berichten kann, das die postulierte Wirkung belegen würde. Trotzdem werden sie in den Interviews spontan und affektiv, aber unverbindlich als Neuerungen begrüßt, auch wenn sie nur fingierte Lösungen anzubieten haben.

Die spezifische Ratlosigkeit des Dekomponierten zeigt sich nicht nur im Inhalt, sondern auch in der Form seiner Ausführungen: Die entsprechenden



Probanden lavieren, sie widersprechen sich, wehren ab oder weichen aus. Die Annahme, ein konsistentes Deutungsmuster müsse grundsätzlich und als Normalfall rekonstruierbar sein, erwies sich also als falsch bzw. spezifikationsbedürftig. Zu erkennen war unter diesen Probanden keine stabile Orientierung an Routinen, mit denen die dargebotenen Alternativen hätten stimmig bewertet werden können. Die professionelle Darstellung

eines pädagogischen Deutungsmusters, also die diskursmächtige, anschauungsreich dargestellte und normativ gut begründete Verortung der eigenen Position im Dilemma konnte bei keinem Probanden festgestellt werden.

IV

Einige konkrete Befunde

Das erste hier skizzierte pädagogische Deutungsmuster bezieht sich auf die Frage der Bildung. In dem entsprechenden Bildungsszenario geht es um das Angebot einer Zeitung an Schüler Artikel zu verfassen, die in der Zeitung veröffentlicht werden sollen. Ein Kollege repräsentiert die Position desjenigen, der sich im Rahmen eines fachsystematischen Unterrichts für ein traditionelles materiales Bildungskonzept einsetzt. Er votiert deshalb gegen das Zeitungsprojekt. Eine Kollegin setzt sich hingegen für eine Bildungskonzeption ein, die in Form des fächerübergreifenden und multimedialen Zeitungsprojekts realisiert werden könnte.⁴

In dem hier exemplarisch ausgewählten Interview zu diesem Dilemma begründet die Probandin ihre Fürsprache für ein fächerübergreifendes Projekt nicht

4 Das Szenario ist zu finden unter: apaek01058-szenariensammlung_2003-04%20(3).pdf, S. 11f.

mit einer materialen Bildungskonzeption, sondern mit einer formalen Rahmung von Unterricht (Nicolaidis 2015: S. 112 ff.). Sie erklärt nicht, worin sie den material bildenden Gehalt eines fächerübergreifenden Projektunterrichts sieht. Vielmehr positioniert sie sich zugunsten des fächerübergreifenden Zeitungsprojektes in Bezug auf die Form, ohne näher zu bestimmen, was ihr konkreter Vorteil gegenüber anderen Unterrichtsformen wäre. So spricht sie davon, dass Projektunterricht *natürlich viel interessanter und viel spannender sei*. Die Unbestimmtheit ihrer Ausführungen deutet darauf hin, dass die Probandin fächerübergreifenden Unterricht vor allem als ein Etikett für innovativen bzw. besseren Unterricht nutzt.

Um unter der Voraussetzung curricularer Pflichterfüllung ein Zeitungsprojekt realisieren zu können, verweist sie auf die Rationalisierungsmethode des *exemplarischen Lernens*. Die Zuspitzung dieser Methode ermögliche es, ein Zeitungsprojekt zu realisieren, ohne dass dadurch die curricularen Pflichten verletzt würden. Doch enthält ihre Pragmatik keine inhaltlichen Verweise, mit denen angegeben würde, welcher Bildungsgegenstand entbehrlich und welcher Bildungsgegenstand unveräußerlich wäre. So ist das *exemplarische Lernen* als ein *passé partout* zu verstehen, mit dem ein generelles „Weglassendürfen“ ermöglicht ist. Welcher Bildungsgegenstand für welchen anderen exemplarisch steht und welches Exempel in besonderem Maße eine Bildungskategorie repräsentiert, ist dem rein formal bestimmten Rationalisierungsprinzip des *exemplarischen Lernens* folgend irrelevant. Vor diesem Hintergrund kann die Probandin zwar *gut leben, ohne den Faust im Unterricht gelesen zu haben*, doch ist eine positive Bestimmung unveräußerlicher oder zumindest repräsentativer Bildungsinhalte aus ihrer Sicht nicht erforderlich, wie es auch verzichtbar ist, Kriterien zu benennen, anhand derer eine Bestimmung exemplarischer Bildungsgegenstände vorgenommen werden könnte.

Zwar spricht sich die Probandin zunächst für ein fächerübergreifendes Zeitungsprojekt aus, doch sieht sie im weiteren Verlauf des Interviews trotz ihrer Rationalisierungsmethode des *exemplarischen Lernens* unüberwindbare Hürden für dessen Realisierung, die als mangelnde zeitliche Handlungsspielräume aufgrund zu großer curricularer Verpflichtungen, als Unzumutbarkeit eines größeren planerischen Aufwandes für den *Stundenplanmacher* oder als Insuffizienz der Probandin benannt werden. Die Probandin deutet ihre Situation also so, dass sie im Hinblick auf die Realisierung eines Zeitungsprojektes eine erhebliche Diskrepanz zwischen den gegebenen und den erforderlichen Voraussetzungen konstatiert. Teilweise sieht sie diese Defizite in einem Bereich, auf den sie als Lehrerin keinen Einfluss hat (die Einschränkung des zeitlichen Handlungsspielraums durch die *neuen Lehrpläne*). Andernteils bezieht sich ihre Defizitanalyse auf ihr unmittelbares berufliches Umfeld (die Kapazitätsgrenzen des *Stundenplanmachers*) oder auf die eigene Person (*es bedarf mehr Phantasie als ich sie habe*), also auf einen Mangel, der sich innerhalb ihres Einflussradius befindet. Doch erhebt sie nicht den Anspruch, den Mangel zu beseitigen, um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, die sie für die Realisierung einer besseren unterrichtlichen Praxis erforderlich erachtet. Stattdessen ergreift sie die Entlastungs-

strategien der Externalisierung (das Curriculum, das der Zuständigkeit der Kultusadministration untersteht), der kollegialen Protegierung (des überforderten Stundenplanmachers) sowie der Selbstabwertung (in Bezug auf den Mangel ihrer Phantasie). Mit diesen Entlastungsstrategien gelingt es der Probandin den Mangel bloß zu konstatieren, ohne dass sie eine Kritik an den bestehenden Verhältnissen artikuliert, die den Mangel verursachen. So nimmt sie die Defizite hin, ohne dass sie einen Anspruch vermittelt, sich im Rahmen der Schulprogrammarbeit um deren Beseitigung zu bemühen. Ihre professionelle Krise ist deutlich vernehmbar. Sie resultiert vor allem aus der Vorstellung formaler Restriktionen (Curriculum, Stundenplan). Die Vergegenwärtigung der beklagten Restriktionen wie auch der dadurch verhinderten Optionen werden nicht dem Umstand zugeschrieben, man habe erst vor kurzem ein Schulprogramm zu schreiben gehabt. Die Probandin weist vielmehr darauf hin, dass die entscheidende Hürde die novellierten Lehrpläne darstellten, die sie daran hinderten, die Krise konstruktiv zu wenden. Das deutet darauf hin, dass ihre Krise nicht durch die Schulprogrammarbeit, sondern vielmehr durch ein grundlegendes und hochgradig diffuses Verhältnis zu den formalen Setzungen der Institution induziert ist: Erst ist die Rationalisierung der Inhalte per Exemplifikation eine Methode, mit der Zeit für ein Zeitungsprojekt gewonnen werden kann, dann aber wird diese Methode angesichts der neuen Lehrpläne für schwer umsetzbar erklärt (Die *Ablösung* von den *neuen Lehrplänen ist gar nicht so einfach*), um schließlich in regressivem Duktus Partei für die Lehrpläne und deren Nutzen zu ergreifen (*sie sind ja nicht doof alle, die Pläne, ja!*). In welcher Weise die Lehrpläne für die Probandin und ihre Arbeit relevant bzw. handlungsleitend sind, ist offenbar ungeklärt. Das ist deshalb bemerkenswert, weil sie die Frage der Umsetzbarkeit eines Zeitungsprojektes vor allem dadurch zu beurteilen sucht, dass sie die curricularen Spielräume auslotet. Das Curriculum hat also aus ihrer Sicht eine hohe sachliche Relevanz. Doch der Versuch, ihr konzeptionelles und pragmatisches Verhältnis zum Lehrplan darzulegen, misslingt bzw. führt in ein diffuses Lavieren. Sowohl in formaler wie auch in materialer Hinsicht weist die Probandin keinen Grund aus, auf dem sie fest steht und von dem aus sie eine Reformperspektive entwickeln könnte.

Die Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster zeigte sich aber nicht nur unter denjenigen Probanden, die mit ihrem Deutungsmuster auf unsicherem Boden stehen, sondern auch unter denjenigen, die sich stabil positioniert haben. Ein anderer Proband überspringt die Auseinandersetzung mit dem Szenario. Es geht in diesem Szenario um den didaktischen Konflikt zwischen einer größeren Effektivierung der Instruierung oder einer reformpädagogisch inspirierten Aktivierung der Schüler im Unterricht. Statt sich auf diesen Grundkonflikt zu beziehen, kommt der Proband unmittelbar auf die eigene pädagogische Praxis zu sprechen. Er legt zwei einander konkurrierende didaktische Konzepte dar: Das eine besteht darin, dass die curricularen Positionen abzuarbeiten sind (*Wenn ich die Braun'sche Röhre mache, dann erklär' ich denen die Braun'sche Röhre*). Seine strikt curriculare Orientierung in didaktischen Entscheidungen führt ihn aber in eine prekäre Situation. Denn mit dieser

Didaktik ist aus seiner Sicht nur der weltfremde *Formalismus* zu vermitteln, der den extremen Hass der Schüler auf die naturwissenschaftlichen Fächer verursacht (*Und da stellt sich heraus, dass ähm, der Unterricht, der am verhasstesten ist in Deutschland, ist Chemie und Physik*). Deshalb lehnt der Proband diese Didaktik ab. Sie verfängt nicht bei den Schülern und sollte daher in den *Wahlpflichtunterricht* hineingesetzt werden. Mit dem anderen – von ihm bevorzugten – didaktischen Konzept orientiert sich der Proband an dem *normalen Leben* der Schüler bzw. an ihren daraus resultierenden Fragen. Der Lehrer kann zwar die vielfältigen Fragen der Schüler nicht beantworten, doch haben mit dieser Didaktik Schüler und Lehrer *Freude an der Physik*.

Diese didaktische Bestandsaufnahme könnte dazu führen, dass der Proband beiderlei Ansprüche miteinander vermittelt, indem er definiert, in welcher Weise die curricularen Setzungen einen Bezug zum *normalen Leben* der Schüler aufweisen. Auf dieser Ebene könnte der Proband – seinem Deutungsmuster folgend – die pädagogische Arbeit an seiner Schule reformieren. Auf diese Option greift er aber deshalb nicht zurück, weil ihm die fachlichen Voraussetzungen dazu fehlen. Dieses Defizit ist aus seiner Sicht nicht einem persönlich zu verantwortenden Versäumnis, sondern dem mangelhaften Ausbildungsangebot der Universität zuzuschreiben (*Und das ist das große Dilemma unserer Naturwissenschaften*), innerhalb dessen nur dysfunktionales Wissen vermittelt wurde (*Differenzialgleichungen lösen oder irgend so, so ein Kram, ja*).



Die bisher von ihm erprobte Alternative zum Abarbeiten des Curriculums war diejenige, für die er sich *vor Jahren* in seinem Leistungskurs entschieden hatte. Dort verzichtete er umfassend auf die Bearbeitung der *harten Fakten* und orientierte sich ausschließlich an den Fragen der Schüler, ohne dass es zur Beantwortung dieser Fragen gekommen wäre (*ich hab' die Fragen zugelassen. Ich konnte sie nicht beantworten ...*). Aber auch diese Option ist nicht realisierbar. Sie ist zwar aus seiner Sicht didaktisch legitim und sogar wünschenswert, doch ist sie moralisch nicht zu verantworten. Denn mit dieser Didaktik vermittelte der Proband seinen Schülern zwar *Freude an der Physik*, zugleich aber auch eine falsche Vorstellung von dem, was die Schüler erwartet, wenn sie sich später – getragen von einer Welle trügerischer Begeisterung – für ein Physikstudium entscheiden, an dem sie nur scheitern können, weil sie dann um so härter mit dem mangelnden Lebensbezug des Faches konfrontiert werden. So scheitert der Proband nicht an seinem persönlichen Unvermögen, sondern an dem Strukturproblem der Institutionen: an der Lebensfremdheit der Naturwissenschaften in der Schule wie auch in der Universität.

Die Lösung für dieses Problem sieht er darin, die lebensfremden curricular gesetzten Inhalte zu entwerfen (*Formalismus*) und sie deshalb aus dem verbindlichen Fächerkanon zu entfernen (*in den Wahlpflichtbereich* hineinzuset-

zen). Der kritischen Rückfrage des Interviewers, dabei könnten die das Fach konstituierenden Inhalte entsorgt werden, entgegnet er mit dem Einwand, dass es ohnehin keinen Kanon mehr gebe, folglich die *harten Fakten* allesamt zur Disposition gestellt werden können (*Welche harten Fakten sollen die Schüler denn wissen? Wir haben doch festgestellt, es gibt nicht mehr den, diesen Kanon, den ich einfach wissen muss, den gibt es nicht.*). Die Inhalte des Faches sollen ja nicht über das Curriculum oder über den Kanon, sondern über die Fragen der Schüler definiert werden. Mit dieser umfassenden Unverbindlichkeitserklärung gegenüber fachlichen Inhalten kann der Proband seine didaktische Präferenz legitimieren, die darin besteht, die Fragen der Schüler, die aus ihrem *normalen Leben* herrühren, auf vielfältige Weise zu bearbeiten (approximativ, spekulativ, assoziativ etc.), ohne dass man zu Antworten käme, mit denen man sich auf fachliche Gewissheiten berufen müsste („*Okay, ich weiß es auch nicht, wir gucken mal, ob wir das lösen können.*“ *Das wäre eigentlich die Standardantwort*).

Die Distanz des Probanden gegenüber den Inhalten seines Studiums korrespondiert mit seiner Distanz gegenüber der Vermittlung: Indem er diese Aufgabe rhetorisch zu einem Dilemma stilisiert, steigert er sie – was sie de facto nicht ist – auf der Ebene der Wahrnehmung zu einer pädagogischen Tragödie. Zugleich externalisiert er die Lösung des Problems. Denn für eine Aufgabe, die generell nicht lösbar ist, kann der Proband nicht die Verantwortung übernehmen. So zeigt er die Entfremdung vom alltäglichen Werk der Vermittlung und damit eine doppelte Distanz: Als Physiker wie auch als Didaktiker hat er kein emphatisches Verhältnis zu seinen Aufgaben aufgebaut. Sein professionelles Selbstverständnis beruht vor allem auf einer *Freude an der Physik*, die sich mit einem approximativen Wissen begnügt und damit ohne ein Wissen in Gewissheit auskommt.

Ein weiteres Deutungsmuster sei anhand der Positionierung zum Erziehungs-Szenario dargestellt. In diesem geht es um zwei Kollegen, die darüber in eine Auseinandersetzung geraten, ob angesichts des Schmutzes und der Unordnung in einer durch Schüler geführten Cafeteria die Lehrer eingreifen müssen oder nicht. Einer der beiden Lehrer vertritt in diesem Streitgespräch das Prinzip der Selbstregulation, der andere das Prinzip der Fremdregulation.⁵

In der Auseinandersetzung mit dem Szenario legt der nun betrachtete Proband sein Konzept des *Selbständigmachens* dar, das auf die Vermittlung eines modus operandi der korrekten Durchführung technischer Instruktionen zielt – entweder im Rahmen des Renovierens des *Café Comic* oder im Zuge der Vermittlung eines Manuals zur Benutzung der Bibliothek. Es wird deutlich, dass die im Szenario dargebotene Perspektive, man könnte Schülern Handlungsspielräume relativer Autonomie überlassen, damit sie das tun können, was sie erst noch lernen sollen, nämlich Formen der Selbstregulation zu praktizieren, nicht eingenommen wird. Auf eine Erziehung zur Selbständigkeit durch personale Autonomie und geistige Mündigkeit zielt er demnach nicht. Obgleich

5 Das Szenario ist zu finden unter: https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/download.php?docid=1058&file=apaek01058-szenariensammlung_2003-04.pdf

er mit dem Begriff des *Selbständigmachens* auf eine rhetorische Vermittlung der Selbstständigkeitsnorm mit der von ihm präferierten Instruktionsdidaktik zielt, zeigen die weiteren Ausführungen, dass er sich mit seiner Erziehungspragmatik stringent an einem Modus aus Aufsicht und Kontrolle orientiert (*da müsste man wirklich unheimlich viel an Aufsicht und an, an Mühe investieren, ähm, ...*).

Diese Erziehungsweise ist aber (bspw. innerhalb eines kontinuierlichen Betriebs einer Cafeteria) nicht möglich, weil es die dafür erforderlichen personellen Ressourcen nicht gibt (*...und diese, diese Stundendeputation haben wir gar nicht*). Der Konflikt, der im Szenario als einer zwischen zwei konkurrierenden Erziehungskonzepten dargestellt ist, wird von dem Probanden ausschließlich als ein ökonomischer aufgefasst (*die Schulrealität, sieht einfach anders aus, es sind einfach keine Stunden da*). Das Verständnis des Probanden ist in doppelter Weise ökonomisch bestimmt: Zum einen in Bezug auf den Einsatz personeller Ressourcen, zum anderen im Hinblick auf die Verhinderung eines durch Schüler verursachten Schadens im Fall unterlassener Aufsicht (*Aber, so in zentralen Bereichen, wo es um Geld geht oder um, äh, um ja wirkliche Aufsicht, ähm, da kann man unsere Schüler in dem Sinne noch nicht alleine lassen*).

Die pädagogische Norm, Schüler müssten selbständiges Handeln lernen, wird derart erfüllt, dass mit dem *Kompetenzcurriculum* Erziehung zu einer Aufgabe der Didaktik umgedeutet wird. Aus Erziehung zur Selbstständigkeit wird so eine Didaktik zur Selbstständigkeit – gleichsam ein „Selbständigkeits-training“. Das ist aus der ökonomisch inspirierten Perspektive des Probanden heraus plausibel. Denn innerhalb von Unterricht kann man so Schülerinnen und Schülern „richtiges Verhalten“ vermitteln, ohne dass dafür zusätzliche Ressourcen erforderlich sind. Doch so recht überzeugt ist der Proband nicht von der erzieherischen Wirkung des *Kompetenzcurriculums*, da es eben nicht dazu führt, die *wirkliche Aufsicht* – außerhalb des Trainings – obsolet werden zu lassen. Wenn es um den Schutz des schulischen Inventars geht, bleibt die *wirkliche Aufsicht* unverzichtbar. Indem der Proband die erzieherische Wirkung des *Kompetenzcurriculums* nur marginalen Aufgaben bescheinigt, wertet er es objektiv ab. Er erklärt es zu einem Alibi-Programm.

Erziehung im Modus von Aufsicht und Kontrolle ist aus seiner Sicht nicht Ausdruck eines repressiven Erziehungskonzepts, sondern allein die Folge der unvermeidbaren Abhängigkeit des Schülers vom Lehrer. Denn der Schüler ist als defizitäres Wesen zur selbständigen Verrichtung bestimmter Aufgaben – ohne dass das Inventar der Schule Schaden nähme – gar nicht in der Lage (*in diesem Café Comic werden immer wieder auch Schüler eingesetzt, die für Renovierungen zuständig sind oder die mal aufräumen, aber im Endeffekt, äh, das in so einer, in die Hände einer Gruppe von Schülern zu legen, die das selbstständig organisiert durchführt, ähm, da müsste man wirklich unheimlich viel an Aufsicht und an, an Mühe investieren*). Aufsicht und Kontrolle sind demnach keine erzieherischen Optionen, zu denen es rationale Alternativen gäbe, sie sind auch kein vorübergehende Notwendigkeit, die sich im Zuge der

Verantwortungsübernahme durch die Schüler erübrigt. Aufsicht und Kontrolle sind vielmehr eine dauerhaft notwendige Aufgabe des Pädagogen in der weiterführenden Schule. Daher stehen Aufsicht und Kontrolle auf der einen Seite und Erziehung zur Selbständigkeit auf der anderen Seite nicht im Widerspruch zueinander, sondern erst unter der Voraussetzung von Aufsicht und Kontrolle ist – im Sinne des *Selbständigmachens* durch technische Instruktionen – eine selbständige Tätigkeit der Schüler realisierbar. Das heißt zugleich, dass aus der Sicht des Probanden eine Erziehung jenseits von Aufsicht und Kontrolle nicht denkbar ist.

Mit dem Ressourcenmangel wiederum verweist der Proband auf ein Problem, das zu lösen er objektiv nicht in der Lage ist. Die Ressourcenausstattung einer Schule wird an einem anderen Ort, nämlich innerhalb der Administration, entschieden. Deshalb erklärt er sich mit der Umdeutung des pädagogischen Konflikts zu einem ökonomischen objektiv für sachlich nicht zuständig. Eine pädagogische Entwicklungsaufgabe zu definieren, kann aus dieser Perspektive keinen Sinn stiften. Den Mangel als einen gegebenen Mangel bloß zu konstatieren und nicht zu kritisieren, ist aber nicht per se als Desinteresse gegenüber der Reformaufgabe zu verstehen. Denn die unkritische Haltung entspricht einer durch die Schulbürokratie etablierten Praxis, die nicht dem Zweck dient, die defizitäre Mittelzuweisung der Administration zu kritisieren, sondern der Aufforderung nachzukommen, die existierenden Spielräume vor Ort konstruktiv zu nutzen. Doch eine Loslösung von der Ressourcenlogik vollzieht der Proband nicht. Deshalb korrespondiert sein pädagogisches Deutungsmuster mit seiner Distanz zur Reformaufgabe. Die dem Schüler durch fortdauernde Aufsicht und Kontrolle unterstellte Abhängigkeit vom Lehrer entspricht der Abhängigkeit des Lehrers von der Schuladministration. Sie zeigt sich dadurch, dass dem Probanden die Emanzipation von der Logik knapper Ressourcen nicht gelingt. So richtet sich sein Blick allein auf ökonomische Quantität, wo es doch um pädagogische Qualität gehen könnte.

Nun könnte der Proband mit dem Verweis auf die bedingte Entwicklungsfähigkeit von Schülern seine Forderung nach einem Mehr an Aufsicht und Kontrolle begründen und deshalb im Rahmen der Schulprogrammarbeit zusätzliche personelle Ressourcen fordern. Doch ist nicht davon auszugehen, dass er eine entsprechende Pragmatik entwickelt, weil er erstens keine Aspiration erkennen lässt, an diesem Mangel etwas zu ändern und weil er zweitens keine Kritik an dem aus seiner Sicht ohnehin wirkungslosen Kompetenzcurriculum vorträgt. So ist die Entwicklung des *Kompetenzcurriculums*, die in den zentralen Bereichen keine erzieherische Wirkung entfalten kann, als eine Alibi-Maßnahme zu verstehen, mit der man pflichtschuldig ein Schulprogramm abliefert, das aus der Sicht des Probanden nicht das leisten kann, was er für wirkungsvoll hält. Die Wirkungslosigkeit des *Kerncurriculums* konstatiert er wie er auch den Ressourcenmangel konstatiert – ohne Kritik in der Sache und ohne die Feststellung des Mangels an eine verantwortliche Instanz zu adressieren. So kann man formal der Aufgabe der Schulprogrammentwicklung

Rechnung tragen, ohne dass damit die Qualität der pädagogischen Arbeit verbessert wäre. Der Proband verhält sich also selbst zu seiner Aufgabe so, wie er es von seinen Schülern erwartet: Er liefert das, was unter den Bedingungen von Aufsicht und Kontrolle von ihm gefordert wird, ohne dass er sich souverän, eigensinnig und damit mündig zu der Aufgabe der Schulprogrammarbeit verhalten würde. Der Proband arbeitet eine Dienstpflicht ab, für die er infolge des Ressourcenmangels keine sachliche Legitimation findet. So reproduziert sich der „autoritäre Charakter“ (Adorno). Denn der Lehrer ordnet sich dem Zwang genauso unter wie er diesen gegenüber seinen Schutzbefohlenen walten lässt.

In diesen drei Skizzen zeigen sich beispielhaft konkrete Ausdrucksgestalten der Veräußerung des in der Pädagogik Unveräußerlichen. Denn ohne den Anspruch einer Erziehung zur Mündigkeit und ohne den Anspruch einer Didaktik, die ein fachlich fundiertes Ich-Welt-Verhältnis ermöglicht, ist Pädagogik im emphatischen Sinne nicht einlösbar. Eine besonders starke Abwendung vom Motiv des Pädagogischen zeigte sich bei all jenen Probanden, die sich an einem antiintellektualistischen Konzept orientieren: Wenn Didaktik sich beispielsweise *am röhrenden Leben der Schüler* und damit am Motiv der Triebhaftigkeit und des Hedonismus zu orientieren hat, dann ist es folgerichtig, *vertiefenden Unterricht* generell als eine Gängelung der Schüler zu betrachten (vgl. Nicolaidis 2015, S. 94ff.). Dieser Antiintellektualismus illustriert das grundlegende Problem des Berufsstands, dessen professionelle Krise als eine Bildungskrise der Lehrer selbst zu verstehen ist. Die Kehrseite der Entmaterialisierung des pädagogischen Deutungsmusters ist in der Hinwendung der Probanden zu den formalen Anforderungen der Profession zu sehen. Dieser Befund konkretisiert sich in dem beinahe allgegenwärtigen Verweis auf curriculare Pflichten. Dabei zeigt sich meist kein Abwägen und Ausbalancieren zwischen pädagogischen Präferenzen und formalen Pflichten, sondern vielmehr eine einseitige Parteinahme für Letzteres. Diese Parteinahme vollzieht sich mal leidvoll als unvermeidbares Übel, mal affirmativ als Einsicht in eine objektive Notwendigkeit. Das Curriculum ist je nach Perspektive ein einengendes Korsett oder ein nützlicher Orientierungsrahmen – in jedem Fall aber eine kaum interpretierbare Setzung, die Spielräume für ein pädagogisch inspiriertes Ansinnen ließe.



V

Grad und der Güte der Reformaspiration

Die Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster verweist auf die bereits angedeuteten Befunde zum Grad und der Güte der Reformaspiration. Wo die fachlichen Grundlagen der Profession brüchig sind oder sogar negiert werden, sind auch kaum die Voraussetzungen für eine fachlich fundierte und verbindliche pädagogische Reform gegeben.

Fünf von zwölf Probanden weisen keine Reformaspiration auf.⁶ Dieser Befund ist nicht Ausdruck einer kategorischen Zurückweisung eines dienstlichen Auftrags. Er ist auch nicht darauf zurückzuführen, dass diese Probanden die pädagogische Praxis ihrer Schule für eine kaum verbesserungswürdige hielten und sie deshalb jede Reform als eine Verschlimmbesserung bewerteten. Diese fünf Probanden – wie auch die übrigen sieben – verweisen mehr oder weniger explizit durchaus auf eine Differenz zwischen einem Ist-Zustand und einer aus ihrer Sicht besseren Alternative an ihrer Schule. Doch trotz ihres grundsätzlich kritischen Blicks ist unter diesen fünf Probanden keine Reformaspiration festzustellen. Vielmehr greifen sie letztlich zurück auf mannigfaltige Entsorgungsstrategien des Externalisierens, Normalisierens, Ironisierens, Tabuisierens etc., aus denen rekonstruktionslogisch folgt, dass die Realisierung der besseren pädagogischen Praxis zwar rhetorisch eingefordert, de facto aber praktisch ausgeschlossen wird. Dieser widersprüchliche Befund zeigte sich oben bereits mit dem zuletzt dargestellten Probanden, der das Schulprogramm für unwirksam erklärt und folglich die beschlossenen Maßnahmen zu einem Alibiprogramm degradiert, mit dem nach außen hin demonstriert wird, wie man dem dienstlichen Auftrag gerecht wurde, ohne dass er in der Schule einen Effekt entfaltete.

Die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit kann in einem weiteren Fall deshalb nicht überwunden werden, weil die Problemlösung einen Tabubruch erforderte (vgl. Nicolaidis 2015, S. 132ff): Damit die *Offene Schule* ihrer Namensgebung gerecht werden kann, muss aus der Perspektive des Probanden eine *Öffnung von Unterricht* realisiert werden. Dies scheitert aber daran, dass die Kollegen nur ein fingiertes Problem vortragen (*Kommt da nicht der Stoff zu kurz?*), mit dem sie ihre Neurose eines Kontrollverlusts im Unterricht kaschieren wollen (*Das ist so ein Stück weit Angst von Lehrern, dass sie die Kontrolle verlieren*). So disqualifiziert der Proband den pädagogisch motivierten Einwand seiner Kollegen, indem er ihn zu einer psychischen Beschädigung umdeutet. Die Kollegen müssten also mit therapeutischen Maßnahmen überhaupt erst (wieder) dazu qualifiziert werden, eine professionell legitimierte Stellungnahme zur *Öffnung von Unterricht* abgeben zu können. Diese Voraussetzungen zielen zwar perspektivisch auf eine Entwicklung von Unterricht, doch zuvor geht es dem Probanden primär um die Wiederherstellung eines kollegialen Diskurses, damit die Schule als Ganze von einem Kollegium als Ganzes in seiner Entwicklung (im Sinne einer *Offenen Schule*) vorangetrieben werden kann. Insofern könnte man den Probanden also durchaus als potentiellen Reformversteher verstehen. Weil aber weder innerhalb noch außerhalb der Schulprogrammarbeit ein Forum besteht, in dem sich diese Problembearbeitung vollziehen könnte, und weil der Proband generell kein Mandat dafür hat,

6 Alle anderen Probanden wurden auf einer Skala von 1 bis 6 verortet. Bei dem geringsten Grad der Reformaspiration orientierten sich die Probanden an den Optionen einer potenziellen Reformaspiration, die sich an der pädagogischen Rahmung der Institution und an der bestehenden Routine orientierte. Der höchste Grad der Reformaspiration (Grad 6) zeigte sich in einer realen Reformaspiration, mit der sich die Probanden an den pädagogischen Kernaufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung sowie an der Emergenz von Neuem orientierten.

die Neurosen seiner Kollegen zu thematisieren, die Thematisierung einer psychischen Beschädigung von Kollegen ja geradezu als ein Tabubruch zu bezeichnen ist, ist unter Normalitätsbedingungen jeder Reformanspruch blockiert. Zwar fordert der Proband auf rhetorischer Ebene die *Offene Schule*, doch werden diesbezüglich unmöglich einzulösende Voraussetzungen benannt. Statt dass sich der Proband dem pädagogischen Diskurs stellt, diskreditiert er seine Kollegen.

Zuweilen wird das Reformmotiv in sein Gegenteil, also in einen Akt des Konservierens, umgekehrt. Das zeigt sich eindringlich daran, dass ein Proband das im Szenario angebotene Zeitungsprojekt nicht in den Unterricht integrieren will, sondern als *Service-Gruppe* in den außerunterrichtlichen *Ganztagsbereich* überweisen würde. So wäre das Zeitungsprojekt zwar ein Angebot der Schule, aber keines von Unterricht. Nicht die Schule sollte mit ihrer entsprechenden Didaktik an ein Projektangebot angepasst werden, sondern das Projektangebot sollte so weit an die bestehende Praxis angepasst werden, dass jenes dieses nicht stört. Das wäre keine Reform, sondern das Gegenteil: eine Bestätigung und Stabilisierung des status quo. Das offizielle und für die Schüler verbindliche Programm würde dieser Pragmatik folgend weder erweitert (mehr Programm), noch würde es modifiziert (anderes Programm) oder qualitativ gesteigert (besseres Programm). Vielmehr würde die Unterrichtspflicht zur Kür erklärt und so vom verbindlichen Unterrichtsprogramm abgespalten. Damit wäre die pädagogisch begründete Selbstpositionierung zu dem Szenario wie auch eine daraus resultierende Reformskizze aus dem Aufgabenbereich des Probanden ausgeklammert.

Dass selbst die Probanden des zweithöchsten Reformgrades eine nur mäßige Reformaspiration aufweisen, zeigt sich zunächst daran, dass auch sie sich mit ihren Ausführungen nicht an einer Emergenz von Neuem, sondern an einer Verlängerung bestehender Routine orientieren.⁷ Einer der Probanden bezieht sich mit seinen Überlegungen zunächst auf die in der Erziehung unveräußerliche Frage der Selbst- bzw.- Fremdregulation. In der Bearbeitung dieser Frage nimmt der Proband keine distinkte Position ein. Zu rekonstruieren ist vielmehr ein massiv krisenhaftes Lavieren (*dass ich in so einer Phase bin, wo einiges zu kippen beginnt*). Der Proband kaschiert seine Krise also nicht, vielmehr hat er ein Bewusstsein von ihr und thematisiert sie im Interview. Damit fordert er sich implizit dazu auf, diese konstruktiv zu wenden. Im Rahmen der Schulprogrammarbeit hätte er anzubieten, diesen Konflikt zu benennen und zur Diskussion zu stellen: „Wie wollen wir den Widerspruch zwischen Selbst- und Fremdregulation pragmatisch an unserer Schule auflösen? Ich habe darauf keine Antwort, möchte diese aber mit meinen Kollegen suchen.“ Zudem sind die Voraussetzungen für eine kollegiale Bearbeitung des Problems gegeben. Denn dieser Konflikt ist kein individueller, sondern ein prototypischer, mit dem des-

7 Der zweithöchste Reformgrad ist der Grad 5. Die theoretische Modellierung der Befunde sieht auch den Grad 6 vor, doch wurde dieser in unserem Sample nicht festgestellt.

halb alle anderen Kollegen – in gelöster oder ungelöster Weise – wiederkehrend konfrontiert sind. Andererseits distanziert er sich anschließend von der Erziehungsaufgabe, indem er sie an bestimmte Funktionen (*Tutor, Oberstufenkoordinator*) delegiert und sie damit nicht als konstitutive und alltägliche Aufgabe seiner Profession auffasst. Die *zertretenen Glastüren* an seiner Schule verharmlost er zwar als *Dinge, die mich stören*, obwohl er einen Handlungsbedarf sieht, den er seinen Kollegen überantwortet. So arbeitet er die Krise zwar nicht weg, doch hält er sie so weit auf Distanz, dass für die Lösung des Problems er sich selbst nicht in die Pflicht nehmen muss. Die Möglichkeit, die krisenhafte Unbestimmtheit und Ambivalenz in professioneller Selbstverantwortung durch einen kollegialen Diskurs zu überwinden, wird nicht aufgegriffen. Stattdessen delegiert er die Erziehungsaufgabe in unverbindlicher Weise an das Kollektiv der Lehrer seiner Schule (*dass wir interventionistischer agieren sollten*). Deshalb ist nicht anzunehmen, dass der Proband selbst im Schulprogramm fixierte Maßnahmen umsetzt. Doch könnte er im Rahmen der Schulprogrammarbeit als derjenige auftreten, der den pädagogischen Handlungsbedarf benennt, mit seinen Kollegen verschiedene Optionen prüft (Selbststeuerung versus Fremdsteuerung) und beschließt. Das eröffnet die Perspektive, dass der Proband auf der Realebene für eine verbindliche und im emphatischen Sinne pädagogisch motivierte Reformaspiration eintreten könnte. Diese Option ist deshalb nicht ausgeschlossen, weil er zentrale Probleme seiner pädagogischen Praxis darlegt und damit zur Bearbeitung geradezu anbietet. Die Tatsache aber, dass ihm der Versuch misslingt, das Konzept der Fremdbestimmung von dem der Selbstbestimmung erklärend zu unterscheiden, er letztlich zwei Varianten der Fremdbestimmung vorträgt, kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass eine Konzeptualisierung des Neuen auf pädagogisch tönernen Füßen steht.

VI Résumé

Die *Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster* zeigt sich also nicht in einer schlichten Zurückweisung pädagogischer Ansprüche. Vielmehr ist grundsätzlich eine Orientierung an den Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung feststellbar. Doch beispielsweise auf die spontane Stellungnahme für Projektunterricht (*viel spannender und viel interessanter*) folgt kein materiales Elabarat. Die Begeisterung der Probandin gilt der Unterrichtsform, nicht aber einem Inhalt, der mit ihr vermittelt werden könnte. Die Distanz zu den Unterrichtsinhalten zeigt sich ebenfalls an der Beliebigkeit der Rationalisierungsmethode des *exemplarischen Lernens*. So verliert die in der Pädagogik zwar fortwährend, aber grundsätzlich immer an konkreten Inhalten orientierte Kanondiskussion ihre Relevanz dort, wo man Verzicht üben kann, wo man also *gut leben kann, ohne den Faust im Unterricht gelesen* zu haben, ohne dass es aber zu einer positiven Bestimmung des Unterrichtsgegenstands kommt. Diese grundsätzliche Abwendung vom Kanon markiert eine Neuorientierung des Berufsstands, bei der

die Form gegenüber dem Inhalt an Relevanz gewinnt, der Inhalt zuweilen gänzlich seine Bedeutung für gelingenden Unterricht verliert. Dies zeigt sich in einer Klarheit und mit einem Brustton der Überzeugung bei dem Probanden, der ganz offensiv mitteilt, die Allgemeinheit der Zunft habe doch festgestellt, *es gibt nicht mehr den, diesen Kanon, den ich einfach wissen muss, den gibt es nicht*. Die Irrelevanz der Inhalte kommt dann zu ihrem Höhepunkt, wenn nicht nur der Kanon aufgegeben wird, sondern darüber hinaus beliebige Inhalte nur noch approximativ zur Klärung gelangen, wenn man also darauf verzichtet, ein Wissen in Gewissheit zu vermitteln. Ein derartiges pädagogisches Deutungsmuster kann praktisch dazu führen, dass nun auch ein naturwissenschaftliches Fach als „Larberfach“ abgewertet wird – eine Abwertung, die durch das Deutungsmuster des Lehrers induziert wäre. Eine Reduktion des pädagogischen Anspruchs zeigt sich auch dann, wenn die Aufforderung zu erzieherischem Handeln zwar gesehen wird, ihre Notwendigkeit aber negiert wird: Unabhängig davon, wie man nun als Pädagoge auf *zertretene Glastüren* reagieren will, so weist der Proband die Aufgabe grundsätzlich von sich, wenn er diesen Tatbestand privatistisch als *Dinge* verarmlost, *die mich stören*.

Die Befunde können als Ausdruck einer Krise eines zutiefst verunsicherten Berufsstands gedeutet werden. Anhand der Krisensymptome zeigt sich, dass es sich in allen Fallstudien nicht um eine Krise handelt, die durch die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit und damit zur Neubestimmung der pädagogischen Praxis induziert ist, weil erst dadurch unter den Probanden Zweifel an ihrer Arbeit aufbrechen. Vielmehr deuten die Symptome darauf hin, dass von einer chronischen Krise der Probanden auszugehen ist. Sie haben ein merkwürdig distanzierendes Verhältnis zu allen bisherigen Reformen der vergangenen fünfundzwanzig Jahre.



Zum genaueren Verständnis der durch diese Reformen verursachten Krise ist zunächst auf den bemerkenswerten Tatbestand der Pädagogisierung der Pädagogen hinzuweisen. Wohl hunderte Publikationen der pädagogischen Leitfadensliteratur sind in den vergangenen fünfundzwanzig Jahren auf den Markt gekommen und an einen Berufsstand adressiert, der umfassender Hilfe bedarf, weil dessen tradiertes know how nichts mehr taugt und er deshalb zur Selbsthilfe offenkundig nicht in der Lage ist. Mannigfaltige pädagogische Tools wurden mit der einschlägigen Literatur angepriesen, die die Selbsterziehung, das Selbstlernen und die Selbstbildung ermöglichen sollen. Der wohl prominenteste Vertreter dieser Rezeptliteratur ist Heinz Klippert. Die erste Auflage seines Methodentrainings erschien 1994, die 20. Auflage wurde 2012 veröffentlicht. Die Auflagenhöhe ist mit 33000 ungewöhnlich hoch. Beispielsweise zur Selbststeuerung schreibt Klippert:

„Grundsätzlich lässt sich sagen, dass ein Schüler, der gelernt hat, selbständig zu arbeiten, zu entscheiden, zu planen, zu organisieren, Probleme zu lösen, Informationen auszuwerten, Prioritäten zu setzen, kritisch-konstruktiv zu argumentieren etc. ganz gewiss an persönlicher

Autonomie und Handlungskompetenz dazugewonnen hat (...). Oder anders ausgedrückt: In dem Maße, wie sich sein Methodenrepertoire erweitert und festigt, wächst auch seine Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsfähigkeit – und damit seine Mündigkeit.“ (Klippert 1994, S. 27).

Der Zusatz „und damit seine Mündigkeit“ offenbart Klipperts Kurzschluss, wenn er unterstellt, dass die Mündigkeit des Schülers automatisch aus seiner Fähigkeit zur Selbststeuerung hervorgeht. Eine bildungstheoretische Modellierung, die erklärt, wie Selbststeuerung und Bildung sich wechselseitig zueinander verhalten, muss man dann gar nicht mehr ausführen. Ausführen muss man auch keine Inhalte mehr, wenn Bildung allein auf die richtige Methode zurückzuführen ist. Klipperts *Methodentraining* hat vermutlich wie kaum eine andere Publikation die Abkoppelung schulischer Lehre von fachlichen Inhalten legitimiert.

Diese Abkoppelung hat jedoch Effekte, die die Lehrer zwar zunächst von ihrer Verantwortung partiell entlasten, letztlich aber krisenhaft auf sie zurück schlagen: Die mit der Rezeptliteratur propagierten Tools der Selbsterziehung, des Selbstlernens und der Selbstbildung sind seitens der pädagogischen Forschung mit dem Begriff der Postulatepädagogik bezeichnet worden. Mit diesem Begriff ist die irrige Ineinssetzung von Anspruch und Wirklichkeit gemeint. Was ein Tool verspricht, wird ungeprüft mit dessen realer Wirkung gleichgesetzt. Es erübrigt sich also die empirische Überprüfung des Versprechens. Die mit diesen Tools vermittelten Suggestivkräfte sind zuweilen so groß, dass sie ihre eigene Realität schaffen. Gesteigert wird die Resistenz gegenüber wissenschaftlichen Befunden noch dadurch, dass die Wirkung der Tools rhetorisch aufgeladen wird und sie damit gegen Einsprüche immunisiert werden. Im so genannten Gruppenpuzzle ist schon derjenige ein Experte, der einen Text gelesen hat, den die anderen Gruppenmitglieder nur in Form einer mündlichen Paraphrase übermittelt bekommen. So wird eine Rolle gespielt (nämlich die des Experten), ohne dass man die Voraussetzungen dafür schafft, dass aus dem Spiel Ernst und der Schüler perspektivisch wirklich einmal Experte werden könnte. Gleichermäßen verfehlt Freiarbeit dort ihr Ziel, wo sie entgegen ihrem Versprechen nicht die Bildsamkeit der Schüler herausfordert, sondern zur Anpassung an ein didaktisches Schema erzwingt (Willemsen 1997). Der Trainingsraum ist auch kein Tool der Selbsterziehung, sondern eines der Repression (Jornitz 2005).

Man möchte nicht von dem Glauben abrücken, die drastisch erhöhte Abiturientenquote sei die Folge pädagogischer Reformen, doch ist sie tatsächlich um den Preis der Nivellierung fachlicher Anforderungen erkaufte worden (Klein 2011). Die Resistenz der Lehrenden gegenüber wissenschaftlicher Kritik an den uneingelösten Reformversprechen ist keine Ausnahme, sondern die Regel (Terhart 1986). Auch deshalb sind Zweifel daran anzumelden, die Bildung der Lehrer vollziehe sich im Medium der Wissenschaft für den Beruf. Die Kugellagermethode, das Gruppenpuzzle, die Lerntheke, das Stationenlernen oder das Selbstorganisierte Lernen sind nach wie vor didaktische Tools,

die sich unter vielen Lehrern einer hohen und unbeirrbaren Popularität erfreuen.⁸ Der gegenwärtig dominierende Modus der Professionalisierung deutet darauf hin, dass Lehrer diese vor allem als eine Aneignung einschlägiger Tools begreifen, die den kritischen Reflex auf das eigene Tun eher veräußern als voraussetzen (vgl. Liessmann 2009, S. 18)

Wenn man nun von eben jener Annahme ausgeht, dass einerseits die Unterrichtsinnovationen des pädagogischen Mainstreams der vergangenen Jahre mit verheißungsvollen Versprechen von einem erheblichen Teil – mal aus formalem Zwang, mal aus eigener Initiative – in das eigene Handlungsrepertoire integriert wurden, andererseits die empirische Forschung die Wirkungslosigkeit dieser Tools nachgewiesen hat, dann folgt daraus, dass man nicht nur von Scheinlösungen, sondern von krisenverschärfenden Innovationen ausgehen muss. Denn ein Lehrer, der vergeblich glaubt, mit den einschlägigen Tools der Leitfadensliteratur einen pädagogischen Fortschritt zu bewirken, tatsächlich aber im besten Falle die Wirkungslosigkeit seines Handelns feststellen muss, wird erst in einen Zustand der Irritation und perspektivisch in eine Krise geraten. Vor diesem Hintergrund trägt die hier skizzierte Problematik pädagogischer Innovationen dazu bei, die Reformabstinenz der Probanden zu plausibilisieren. Denn Lehrern, denen in Bezug auf ihre alltäglichen Routinen dauerhaft Zweifel an der eigenen Tool-Pädagogik aufkommen müssen, verbuchen die Reformen der vergangenen Jahrzehnte kaum als einen Erfolg denn als eine Verunsicherung der beruflichen Praxis. Diese beruht auf einer praktischen Veräußerung des normativ Unveräußerlichen, also auf einer Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum die Schulprogrammarbeit unter den Adressaten nicht als eine kriseninduzierte Reform verfängt, sondern als Ausdruck einer reforminduzierten Krise zu verstehen ist. So gesehen sind sie Reformer ohne Grund.

Literatur

Gruschka, Andreas (1994): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar.

Gruschka, Andreas (1998): Ich helfe Dir, es nicht zu tun. Von der Verselbständigung der Pädagogik in der Leitfadensliteratur. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 22, S. 43-64.

8 Ein Beispiel dazu aus unmittelbarer Anschauung: In einer Frankfurter Gesamtschule hat man sich dazu entschlossen, die Stundenzahl von vier Hauptfächern wöchentlich um jeweils eine Stunde zu reduzieren, um fortan die so gewonnenen vier Stunden allein für das Methodentraining des Selbstorganisierten Lernens zu verwenden. So ist ein Fach ohne fachlichen Bezug und damit ohne spezifischen Inhalt entstanden. Vergegenwärtigt man sich, wie schwer es allgemein hin ist, die Stundentafel derart gravierend zu ändern, wird die hohe pädagogische Bedeutung ersichtlich, die man in dieser Schule dem Selbstorganisierten Lernen zuspricht. Die hohe Anerkennung gegenüber diesem Training steht wiederum im krassen Missverhältnis zu dem, was die Schüler in diesem Fach lernen. Durch die Entsorgung der fachlichen Inhalte gleicht der Unterricht einer „Beschäftigungstherapie“. Ihre einzige Legitimation besteht in ihrer sozialintegrativen Wirkung. Diese ist jedoch dadurch erkaufte, dass die Bildungsamkeit der Schüler nicht herausgefordert wird. Aufgaben, an denen man (zunächst) scheitern könnte, weil sie eine Bildungskrise auslösen, konnten nicht gesetzt werden.

- Gruschka, Andreas/Heinrich, Martin/Köck, Nicole/Martin, Ellen/Pollmanns, Marion/Tiedtke, Michael (2003): Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit. Frankfurt a.M.
- Jornitz, Sieglinde (2005): Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 33, S. 98-117.
- Klippert, Heinz (1994): Methodentraining. Weinheim.
- Klein, Hans Peter (2011): *Die neue Kompetenzorientierung: Exzellenz oder Nivellierung?* In: Journal für Didaktik der Biowissenschaften, Heft 1/2011, S. 1-11. URL: <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/schule-und-unterricht/die-neue-kompetenzorientierung-exzellenz-oder-nivellierung.html>.
- Liessmann, Konrad Paul (2009): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München.
- Modley, Rudolf (1976): Handbook of Pictorial Symbols. New York.
- Nicolaidis, Dimitrios (2015): Reformer ohne Grund. Eine empirische Studie zu Grad und Güte der Reformaspiration von Lehrern im Kontext von Schulprogrammarbeit. <http://d-nb.info/1078421056/34>
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M., S. 58-156.
- Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: sozialersinn, Heft 01/2001, S. 35-81.
- Terhart, Ewald (1998): Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, S. 560-585.
- Willemsen, Michael (1997): Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Über den Freiheitsboom in den Sekundarschulen. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 21, S. 97-105.