

Reformer ohne Grund

**Eine empirische Studie zu Grad und Güte der Reformaspiration von
Lehrern im Kontext von Schulprogrammarbeit**

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität
zu Frankfurt am Main

vorgelegt von
Dimitrios Nicolaidis
geboren in Frankfurt am Main

2015

Erstgutachter:
Professor Dr. Andreas Gruschka
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Johann-Wolfgang-Goethe-Universität
Frankfurt am Main

Zweitgutachter:
Professor Dr. Dieter Katzenbach
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Johann-Wolfgang-Goethe-Universität
Frankfurt am Main

D.30

Diese Arbeit wurde im Mai 2015 im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main als Dissertation eingereicht und von Professor Dr. Andreas Gruschka sowie Professor Dr. Dieter Katzenbach begutachtet.

Inhaltsverzeichnis

Teil A

1.	Vorwort	5
2.	Einführung	6
3.	Leerstellen der empirischen Forschung	9
4.	Pädagogische Reformen unter den Bedingungen widersprüchlicher Anforderungen an die Profession.....	15
4.1	Individualität und Kollektivität	16
4.2	Ressourcenknappheit versus Ressourcenbedarf	19
4.3	Autonomie versus Heteronomie	20
4.4	Parität versus Disparität	29
4.5	Identifikation des Lehrers	34
4.6	Rekapitulation der Ergebnisse	40
5.	Schlussfolgerungen für diese Studie	45
6.	Den Widerspruch zwischen Norm und Funktion im Modus der Kälte verarbeiten.....	47
6.1	Der Widerspruch zwischen Norm und Funktion im pädagogischen Kontext.	49
6.2	Synthese: Kälte – wie sie in den skizzierten Studien erkennbar wird	55
7.	Ziele und Fragestellungen der Studie	59
8.	Arbeitsprogramm	68
8.1	Kriseninduktionsmodell.....	68
8.2	Individueller statt normativer Reformbegriff	69
8.2.1	Qualitative Differenzierung von Reformen	69
8.3	Inhaltliche Bestimmung prototypischer Konflikte	70
8.3.1	Unterricht	71
8.3.2	Erziehung	72
8.3.3	Bildung	74
8.4	Auswahl der Interviews	78
8.4.1	Kriterien für die Auswahl des Materials	78
8.4.2	Quantität der Fälle, Qualität der einzelnen Forschungsergebnisse und Repräsentativität der Studie	80
8.4.3	Die Zusammenstellung der Interviews	81
8.4.4	Das Sampling: Tabellarischer Überblick	85
8.5	Methoden	86
8.5.1	Objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktion	86
8.5.2	Das Dilemma-Interview	88

Teil B

1.	Vorbemerkung	91
2.	Überblick über die Fallstudien	92
2.1	Fallstudie 1, Bildung/Gesamtschule	
	Typ „Fraglose Übernahme“: „ <i>Das ist die Quadratur des Kreises</i> “	94
2.2	Fallstudie 2, Bildung/Gymnasium	
	Typ „die Dekomponierte“ (I)	
	„... <i>sie sind ja nicht doof alle, die Pläne, ja!</i> “	112
2.3	Fallstudie 3, Bildung/Gesamtschule	
	Typ „Fraglose Übernahme“, „ <i>Das ist so ein Stück weit Angst von Lehrern, dass sie die Kontrolle verlieren.</i> “	132
2.4	Fallstudie 4, Bildung/Gymnasium	
	Typ „Der Dekomponierte“ (II): „ <i>Was natürlich eine Frage ist, wie man das, ähm, in Übereinstimmung bringt mit den Anforderungen</i> “	153
2.5	Fallstudie 5, Erziehung/Gymnasium	
	Typ „der Dekomponierte“: „ <i>aber aufgrund meiner Erfahrung und das ist leider, leider so, dass ich in so einer Phase bin, wo einiges zu kippen beginnt.</i> “	162
2.6	Fallstudie 6, Erziehung/Gesamtschule	
	Typ „fraglose Übernahme“: „ <i>Ja, ich wäre dafür, aber wir haben keine Stunden.</i> “	179
2.7	Fallstudie 7, Erziehung/Gymnasium	
	Typ „fraglose Übernahme“: „ <i>Und damit wären dann die Verantwortlichkeiten vorhanden und würde das dort geschilderte Problem gar nicht mehr auftreten.</i> “	199
2.8	Fallstudie 8, Erziehung/Gesamtschule	
	Typ „Ahnung von Kälte“: „ <i>... dass nur mit so einer festen, konsequenten Wertorientierung, auch wenn das ein bisschen konservativ klingt, äh, wir das hinbekommen, hier, äh, ja, akzeptable Form des Unterrichts herzustellen.</i> “	220
2.9	Fallstudie 9, Unterricht/Gesamtschule	
	Typ „Ahnung von Kälte“: „ <i>Also Unterrichtsmethodik müsste man ändern, kann man sowieso nicht, aber da müsste man natürlich ansetzen.</i> “	249
2.10	Fallstudie 10, Unterricht/Gymnasium	
	Typ „Die Dekomponierte“: „ <i>Was wir für Korrekturen zu schreiben haben.</i> “	276
2.11	Fallstudie 11, Unterricht/Gesamtschule	
	Typ „Praktische Hinnahme“: „ <i>Und das ist das große Dilemma unserer Naturwissenschaften.</i> “	297
2.12	Fallstudie 12, Unterricht/Gymnasium	
	Typ „fraglose Übernahme“: „ <i>Der hat halt seinen vorgegebenen Stoff</i> “	334

Teil C

Die Zusammenführung der Befunde und die Beantwortung der Forschungsfragen

1.	Die Deutung des Dilemmas als in der Regel erster Zugang zum pädagogischen Deutungsmuster	352
2.	Strategien, mit denen der Bearbeitung der Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung ausgewichen wird	356
3.	Die Kompensation für Erziehung, Didaktik und Bildung: Das Ausweichen auf die institutionelle Rahmung	360
4.	Der Dekomponierte als derjenige, dem eine Befriedigung des Konflikts zwischen Norm und Funktion nicht gelingt	365
4.1	Exkurs zur genaueren Bestimmung des Typus des Dekomponierten	367
4.2	Der Typus des Dekomponierten in seiner konkreten Gestalt	369
5.	Die Krise des Berufsstands jenseits der Dekomposition	374
5.1	Methodologischer Exkurs	377
5.2	Die konstitutionstheoretischen Gelingensbedingungen von Unterricht	378
6.	Der misslingende Versuch, die Krise auf Distanz zu halten	382
7.	Normativ induzierte Krise durch Konflikte mit Schülern über „guten“ Unterricht	385
8.	Administrativ oder durch die pädagogische Praxis induzierte Krise?	388
9.	Zur empirischen Relevanz der Kriseninduktion und ihrer Überwindung im institutionellen Rahmen der Schulprogrammarbeit	390
10.	Schulformspezifische Deutungsmuster	396
11.	Grad und Güte der Reformaspiration	397
11.1	Die Dimensionen des Modells	397
11.2	Die konkreten Befunde, ihre Einordnung im Modell unddie Güte der Reformaspiration	408
11.3	Die Güte des Grades der Reformaspiration	408
11.3.1	Typ 0 (Reformaspiration = 0, fünf Probanden)	409
11.3.2	Typ H (Grad 1, drei Probanden)	414
11.3.3	Typ F (Grad 2, ein Proband)	418
11.3.4	Typ B (Grad 5, drei Probanden)	420
11.4	Die formale Bestimmung der Reformaspiration	424
11.5	Die materiale Bestimmung der Reformaspiration	426
12.	Die Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster	431

Teil D

1.	Rekapitulation	435
2.	Adornos Theorie der Halbbildung als erste Erklärung	437
	für die Bildungskrise der Probanden	
2.1	Die Befunde im Kontext der Theorie der Halbbildung	438
3.	Die strukturbildende Kraft der Routine als Grundlage	447
	für den Modus des halbgebildeten Pragmatismus	
4.	Der Pragmatismus des Halbgebildeten als Voraussetzung	450
	für die Popularität des aktuellen pädagogischen Mainstreams	
5.	Reforminduzierte Krise statt kriseninduzierte Reform	455
6.	Pädagogische Innovation und gesellschaftliche Repression	461
7.	Die Ökonomisierung der Gesellschaft	465
8.	Die Ökonomisierung der Pädagogik	470
8.1	Die Entsorgung spezifischen Fachwissens durch das	470
	Kompetenzmodell	
8.2	Die Neue Lernkultur als Ausdruck umfassender	475
	ökonomischer Vereinnahmung des Subjekts	
9.	Krise der Lehrenden als Folge gesellschaftlicher Transformation	477
10.	Die Schulprogrammstudie	479
11.	Die Schulprogrammarbeit als Herrschaftsinstrument	480
	neoliberaler Transformation	
12.	Voraussetzungen einer gelingenden Schulprogrammarbeit	483
	 Bibliographie	 490
	 Anhang: Szenariensammlung (Auszug)	
	 Wissenschaftlicher Lebenslauf	
	 Selbständigkeitserklärung	

Teil A

1. Vorwort

Um nachvollziehen zu können, in welchem forschungspraktischen Kontext diese Studie steht, ist Folgendes zu erläutern: Nachdem Anfang der 2000er Jahre die ersten Schulen ihre Schulprogramme vorgelegt hatten, führte eine Forschungsgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Gruschka ein DFG-Projekt durch, dessen erste Ergebnisse im Jahr 2003 in den „Frankfurter Beiträgen zur Erziehungswissenschaft“ veröffentlicht wurden. Das von wissenschaftlicher Seite unbestätigte Postulat, Reformen könnten durch Schulprogrammarbeit initiiert werden, wurde in dieser Studie einer sachhaltigen Überprüfung unterzogen. Die Ausgangsfrage lautete: *In welcher Weise bewirkt eine Kriseninduktion in Form administrativ verordneter Schulprogrammarbeit einen Prozess der inneren Schulreform?* Um auf diese Frage eine wissenschaftlich begründete Antwort zu erhalten, wurden nicht nur Schulprogramme einzelner Schulen untersucht, sondern ebenso die von administrativer Seite angewandten Mittel, mit denen man die Krise zu induzieren gedachte. Zu zeigen war, in welcher inhaltlichen und formalen Weise sowohl die Kultusbürokratie wie auch die einzelnen Schulaufsichtsbehörden das Vorhaben begriffen und den Schulen vermittelten. Es ging in dieser Studie demnach nicht nur um das Schulprogramm selbst, sondern auch um den Induktionsprozess bzw. die einzelnen Vermittlungsinstanzen der Kriseninduktion. Die letzte Instanz dieser Kette (bestehend aus Kultusbürokratie, Schulaufsichtsbehörde und Schulleiter) waren die Lehrer, die ja im Hinblick auf die Anfertigung des Schulprogramms die zentralen Akteure waren (bzw. zu sein hatten). Der zentrale Gegenstand dieser Studie – die Interviews mit den an der Schulprogrammarbeit beteiligten Lehrern – wurde im Rahmen dieses Forschungsprojekts erhoben. Die wissenschaftliche Rekonstruktion der Interviews ist also als eine Teilstudie des umfassenderen DFG-Forschungsprojekts einzuordnen. Sie baut stellenweise inhaltlich auf ihr auf und wird sich final – im Interesse weiterführender Erkenntnisse – wieder auf sie rückbeziehen. Dieser enge inhaltliche und konzeptionelle Zusammenhang zwischen beiden Studien kommt auch darin zum Ausdruck, dass der 2003 vorgelegte Zwischenbericht von Gruschka et al. hier schlicht als „Schulprogrammstudie“ bezeichnet wird.

2. Einführung

Als Ende der 1990er Jahre bundesweit beschlossen wurde, Schulen zur Entwicklung eines Schulprogramms aufzufordern, reagierte die wissenschaftliche Zunft mit der Frage, ob dieses von der Kultusbürokratie verordnete Instrument überhaupt halten könne, was man sich von politisch-administrativer Seite von ihm versprach – nämlich die systematische pädagogische Entwicklung der Einzelschulen durch entsprechende reformerische Maßnahmen, die dezentral vom jeweiligen Kollegium einer jeden Schule zu entwickeln, umzusetzen und zu evaluieren seien (vgl. Arnold et al. 2000, Gruschka et al. 2003, Heinrich 2001). Vor dem Hintergrund dieser und ähnlich lautender Fragestellungen wurden in den vergangenen Jahren mehrere Studien durchgeführt, um den durch die Kultusbürokratie initiierten Folgeprozess kritisch zu beobachten und zu bewerten. Rekapituliert man die bisherigen Ergebnisse des wissenschaftlichen Diskurses, so wird ein skeptischer Blick der Forscher auf das Instrumentarium deutlich: Diese Skepsis rührte zum einen aus den Erfahrungen der vergangenen Jahrzehnte. Nach den Bildungsreformen der siebziger Jahre sei man gut beraten, jedem Versuch einer von außen induzierten Schulentwicklung mit Distanz zu begegnen. So schließt beispielsweise Herrlitz (1991) aus seiner historischen Analyse, dass sich Schule bisher kaum verändert habe. Tillman (1991) kommt zu dem Ergebnis, dass seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die Strukturen von Schule beinahe unverändert geblieben seien. Vor diesem Hintergrund spricht Oelkers (1995) von einer „Lernunwilligkeit“ dieser Institution. Zum anderen ist ein gewisser Argwohn erkennbar, der sich auf die Art und Weise der Implementierung der Schulprogrammarbeit bezieht.

Hatte man seinerzeit, also zum Jahrtausendwechsel, noch kaum wissenschaftliche Erkenntnisse über die Wirkung dieses Instrumentariums, wurde es von administrativer Seite schon längst als *das* Mittel zur Entwicklung von Schule schlechthin angepriesen. Dabei waren Skepsis und Argwohn nicht unbegründet, denn die vorläufige Bilanz fällt teilweise nüchtern aus. So kommen Arnold et al. zwar einerseits zu dem Ergebnis, „dass die gegenwärtigen Veränderungen (in Schulen, *D.N.*) den Kern der pädagogischen Praxis berühren. Der Beginn eines tiefgreifenden Wandels des Lehrberufs – der Berufsauffassung und -praxis von LehrerInnen – werde erkennbar: nicht weniger als ein Professionalisierungsprozess pädagogischen Handelns steht

an.“ (Arnold et al. 2000: 12) Andererseits sei dieser Wandel nicht auf die Schulprogrammarbeit zurückzuführen. Dieser bescheinigen sie vielmehr eine eindeutig negative Bilanz: „In den von uns rekonstruierten Fällen ist durch die Auflage, ein Schulprogramm zu erstellen, kein neuer Entwicklungsstand erreicht worden.“ (Bastian et al. 2000: 141).¹ Dieser Befund, der aus der Anfangszeit der Schulprogrammarbeit stammt, wird einige Jahre später grundsätzlich bestätigt (vgl. Buer/Köller 2007). Andere Urteile fallen moderater aus. An manchen Schulen hätten viele Mitglieder am Schulprogrammprozess partizipiert, es sei eine Bestandsaufnahme der pädagogischen Arbeit gemacht worden, jedoch seien erhebliche qualitative Differenzen zwischen den einzelnen Schulprogrammen festzustellen, vor allem in der theoretisch-konzeptionellen Fundierung (vgl. Gruschka et al. 2003: 13 ff, Holtappels/Müller/Simon 2002). Außerdem wurde kritisiert, dass bisher fast keine empirischen Erkenntnisse über die Deutungsmuster von Lehrern als Hauptakteure der Schulprogrammarbeit vorliegen. Ausgerechnet in diesem Teilbereich der Schulprogrammforschung klappe eine besonders große Lücke. Der einzelne Lehrer werde von der Forschung beinahe gänzlich ignoriert.

Das ist angesichts seiner bedeutenden Rolle innerhalb der Schulprogrammarbeit einerseits und aufgrund der teilweise ernüchternden Ergebnisse zur Qualität und Wirkung des Instrumentariums andererseits ein irritierender Sachverhalt. Denn es ist das lehrende Personal, das hauptsächlich die Schulprogrammarbeit zu leisten hat, nicht nur, weil sie in der Regel als Autoren eines Schulprogramms und damit als Urheber pädagogischer Entwicklungen auftreten, sondern auch, weil sie als Unterrichtende eine bedeutende Schaltstelle der meisten schulischen Reformbemühungen besetzen (vgl. Krainz-Dürr 1999: 227).

Das mangelnde Interesse an Lehrern als Gegenstand der Schulentwicklungsforschung ist umso erstaunlicher, als in den vergangenen Jahren ein Paradigmenwechsel zu beobachten ist: Wenn es um die Entwicklung von Schule geht, richtet sich seit etwa fünfzehn Jahren der Fokus zunehmend auf die Rolle der Lehrer als Reformierer und Optimierer. Das zeigt sich nicht allein an der administrativ verordneten Schulprogrammarbeit, sondern auch daran, dass

¹ Die beiden Quellenangaben „Arnold et al. 2000“ und „Bastian et al. 2000“ gehen auf ein gemeinsames Forschungsprojekt einer größeren Forschungsgruppe zurück. Die unterschiedlich zitierten Kapitel sind beide publiziert in „Arnold et al. 2000“.

- im Rahmen der Schulinspektion die Arbeit der Lehrenden im Unterricht „begutachtet“ wird. Die Leistung der Lehrer fließt in die Bewertung der gesamten Schule ein. Schwachstellen müssen behoben werden. Fünf Jahre später wird bei einer erneuten Inspektion überprüft, ob die Defizite auch wirklich beseitigt wurden.
- nach dem Schüler-PISA ein Äquivalent zur Leistungsbilanzierung der Lehrer gefordert wird. Damit sollen ungleich härtere Aussagen darüber getroffen werden können, wie Leistungsdefizite der Schüler mit dem professionellen Unvermögen der Lehrer zu erklären sind.

Die Nachricht lautet in allen Fällen: Lehrer sollen die Qualität ihrer Arbeit verbessern. Das ist insofern ein Novum, als bislang die Leistung der Schüler weitgehend diesen selbst zugeschrieben wurde. Nun steht die Leistung der Lehrer als eine zur Diskussion, die verbessert werden muss, weil sie, wie spätestens seit PISA offenkundig geworden ist, den Erwartungen nicht gerecht wird, die an die Lehrer gerichtet werden muss. Systematisch verstanden kann es dabei nicht nur um den Unterricht gehen, zugleich soll auch die Schule als Ganze im Geist der Organisationsentwicklung auf permanente Optimierung eingestellt werden. Schulinspektion, Schulprogrammarbeit und „Lehrer-Pisa“ sind deswegen nicht bloß Instrumente von Personal-, sondern vor allem solche von Schulentwicklung.

Zu ergründen, warum nun aber die Akteursgruppe der Lehrer in der Forschung so vernachlässigt wurde, führt einen weniger zur Praxis in der Schule und dem dort lehrenden Personal, sondern eher zur Praxis der schulpädagogischen Forschung. Im Rahmen dieser Studie kann zwar weder grundsätzlich noch umfassend auf „blinde Flecken“ des wissenschaftlichen Betriebs eingegangen werden, doch sollen hier zumindest punktuell und zum Zwecke der Veranschaulichung Defizite der Schulprogrammforschung dargestellt werden, um die wissenschaftlich-diskursive Marge dieser Studie genauer zu bestimmen.

3. Leerstellen der empirischen Forschung

Es fällt auf, dass man offenbar von wissenschaftlicher Seite nur selten die Frage stellt, ob Lehrer überhaupt als Schulreformer taugen. Das ist bemerkenswert und verleitet zunächst zu Vermutungen über Gründe dieser nicht gestellten Frage: Möglicherweise liegt hier eine verkürzte Schlussfolgerung vor, dass nämlich diejenigen, die als Experten für Unterricht gelten, auch als Fachleute für *Unterrichtsentwicklung* gelten könnten. Darauf möchte man zunächst polemisch mit einem Zitat von Marcel Reich-Ranicki antworten: „Literaten haben so viel Ahnung von Literatur wie Vögel von der Ornithologie.“² Sachlicher formuliert: Im Zuge der Professionalisierungsdebatte stellte Krainz-Dürr (1999) die These auf, dass Lehrer keine über den Unterricht hinaus gehende Definition von professioneller Arbeit hätten, sie also über das Unterrichten hinaus nicht über ein Metawissen verfügen. Anstelle dessen hätten sie ihr Engagement zum Leitbild erhoben. „Man orientiert sich weniger an Kategorien des Könnens als an denen von ‚Einsatz‘ und ‚Engagement‘“ (Krainz-Dürr 1999: 343). Dieses Engagement ermögliche aber nicht eine Entwicklung der Schule, es stehe ihr vielmehr entgegen, denn das „Engagement einzelner verändert jedoch auf die Dauer nichts Strukturelles. Die einzelnen Lehrer mühen sich ab, die Organisation kann bleiben wie sie ist“ (ebda.: 343). In einer Befragung gab etwa die Hälfte aller Lehrer an, Schulentwicklung sei „überhaupt kein Thema“ (Böhm/Hoffmann 1999: 406). Daran kann man scheinbar auch nur schwer etwas verändern: Denn in einer anderen Studie sehen vier Fünftel der Befragten in der „Thematisierung der Arbeitsqualität“ von Lehrern einen Tabubruch (Esslinger 2002: 34). Eine Auswertung verschiedener empirischer Studien veranlasste Terhart (1998) zu der Schlussfolgerung, dass sich Lehrer in ihrer schulischen Praxis vor allem auf ihr Erfahrungswissen und weniger auf das im Studium erworbene Theoriewissen beriefen (vgl. Terhart 1998: 576): „So führen Informationen, die im Widerspruch zu den jeweiligen subjektiven Theorien stehen (etwa Informationen wissenschaftlicher Quellen, D.N.) wie auch sonstige Inkonsistenzen nur selten zu Änderungen der subjektiven Kognition.“ (Terhart 1998 : 577) Mit anderen Worten: Auf wissenschaftlicher Ebene sind Lehrer nicht lernbereit. Und daraus folgt, dass sie ihr praktisches Handeln nicht wissenschaftlich begründen wollen oder können. Die referierten Befunde evozieren also Zweifel an der still-

² Die Quelle ist unbekannt, die Zuweisung unsicher.

schweigend vorausgesetzten Annahme, Lehrer könnten seitens der Administration bedenkenlos als Reformer ihrer Schule beansprucht werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich dann aber nicht nur die Frage, ob Lehrer ihre Schule reformieren wollen, sondern auch, ob sie es können. In jedem Fall aber folgt daraus die empirisch zu überprüfende Frage nach dem professionellen Selbstverständnis der Lehrer als Reformer ihrer Schule. Die Zweifel an der Eignung von Lehrern für die Entwicklung von Schulen stehen außerdem in einem irritierenden Widerspruch zu den hohen Anforderungen, die eine Reform an die jeweiligen Akteure stellt. Denn jedem Kollegen wird „ein hohes Maß an Kooperation, Flexibilität und Professionalität“ abverlangt (Schönig 1995: 14). Und abgesehen vom Reformwillen und –vermögen der Lehrer bleibt das Empiriedefizit bestehen, das beispielsweise auch von Altrichter/Posch (1996) thematisiert wird. Man habe Schulentwicklung kaum als Unterrichtsentwicklung und damit auch nicht als Hilfestellung für die Lehrer begriffen, dementsprechend habe man auch keine Kenntnisse darüber, wo die Mängel der Schulentwicklung lägen. Sie gelangen daher zu der Schlussfolgerung, die Mikropolitik einer Schule und die damit verbundenen Blockaden und Widerstände seien in der Schulentwicklungsdebatte bislang viel zu wenig berücksichtigt worden. Richte die Forschung doch einmal ihre Aufmerksamkeit auf die Gruppe der Lehrer, dann dienen die Ausführungen eher der Illustration. Eigenständige empirische Studien, mit denen die Sichtweise von Lehrern – ihre impliziten Annahmen und Einstellungen – systematisch erforscht werde, seien eher Mangelware (vgl. Söll 2002: 24; Schönig 2003: 454, Esslinger 2002: 16, 21). Dafür gibt es laut Altrichter/Posch (1996) plausible Erklärungen. Sie meinen, dass sich noch vor etwa zehn Jahren der Großteil der Literatur zum Thema Schulentwicklung an den Grundsätzen und Konzepten der Organisationsentwicklung orientierte habe. Solche Konzepte seien auf die Organisation Schule nicht übertragbar, ihre Spezifika als „alternative Organisation“ seien nicht hinreichend berücksichtigt und deshalb konstatieren Gruschka et al. (2003: 13), dass entsprechende Handlungskonzepte aufgrund struktureller Differenzen kaum aus betriebswirtschaftlichen Empfehlungen abgeleitet werden könnten. Zwar gebe es theoretische Arbeiten, mit denen jene organisationssoziologischen Spezifika von Schule dargestellt worden seien, doch seien diese Darstellungen empirisch nicht hinlänglich belegt. Diese empirischen Leerstellen würden laut Gruschka et al. dazu führen, dass die Skeptiker auf die Stagnation in der Organisation verwei-

sen, während die anderen die reine Pragmatik von Schulentwicklung propagierten und dabei jegliche empirische Unkenntnis mit dem Verweis auf Erfahrungswissen übergehen (vgl. Gruschka et al. 2003: 15). Andere Erklärungsansätze rekurrieren auf die bildungspolitische Debatte seit den 70er Jahren. Nach dem Scheitern struktureller Bildungsreformen hätte die Wissenschaft die Einzelschule als Reformgegenstand entdeckt, um sich unterhalb der politischen Schwelle pragmatisch zu behaupten. Dabei habe man die Fokussierung auf die Einzelschule als Institution nicht überwunden und es dabei versäumt, andere Forschungsschwerpunkte zu setzen. Erst gegen Ende der 90er Jahre habe man die Notwendigkeit erkannt, eine differenziertere Perspektive auf den Reformgegenstand und -prozess einzunehmen. Bis auf wenige Ausnahmen sei aber noch kein grundlegender Richtungswechsel in der Forschung erkennbar (vgl. Koch 1999).

Die Unkenntnis über die Rolle der Lehrer im Kontext der Schulprogrammarbeit wird auch nicht dadurch beseitigt, dass man von der Qualität der Schulprogramme auf die Kompetenz der Lehrer schließt. Insofern ist die folgende Schlussfolgerung von Van Buer/Köller nach der Durchsicht und Bewertung von Schulprogrammen tatsächlich nur als eine Vermutung, keinesfalls aber als gesicherte Erkenntnis zu bezeichnen: „Insgesamt spricht Vieles für die folgende derzeitige Gesamtsituation: Die Schulprogrammentwicklungs-kompetenz der Akteure ‚vor Ort‘ ist im Vergleich der Einzelschulen stark unterschiedlich.“ (Van Buer/Köller 2007: 105) Dieses Vorgehen, vom Text auf die Autoren zu schließen, impliziert die Annahme, man müsse die Lehrer nur zur Schulprogrammarbeit auffordern und schon werde sich deren jeweils zur Verfügung stehendes Vermögen in der Anfertigung des in Auftrag gegebenen Textes vollends entfalten. Bemerkenswert ist an dieser Schlussfolgerung aber nicht nur der Mangel, mit dem jene Annahme behaftet ist, sondern vielmehr die Tatsache, dass der damalige Diskussionsstand (2007) bereits deutlich erkennen ließ, dass nämlich Schulprogrammarbeit durch strukturfunktionale Widerstände gehemmt wird. Die Reformpragmatik der Lehrer wird also nicht vor dem Hintergrund der institutionellen Rahmenbedingungen vor Ort, sondern allein als ihr partikulares Vermögen gedeutet.

Der Verweis auf diese Studie zeigt beispielhaft, dass voreilig hergestellte Kausalzusammenhänge eher zu Irritationen als zur Aufklärung der Sache führen. Ein

ähnliches Problem verkürzter Schlussfolgerungen zeigt sich immer dann, wenn Einschätzungen und Auskünfte über Schulentwicklung bereits als ihr Vollzug gedeutet werden. In einer Studie zur Rolle von Pädagogen und Betriebswirten als Berater für Schulentwicklung kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass beide Beratergruppen als hilfreich und unterstützend erlebt haben. Das meinen zumindest die befragten Schulleiter. Doch auch in den anschließenden Fallstudien referieren die Autoren bloß propositionale Auskünfte denn objektiv nachvollziehbare Forschungsergebnisse (vgl. Tillman/Dedering/Goecke/Rauh 2013). Empirische Daten, die allenfalls Hypothesen zulassen, werden vorschnell als Gewissheiten gedeutet (vgl. Rauin 2004).

Ingelore Mammes fragt in einer qualitativen Studie, welche Deutungsmuster einen Prozess der Unterrichtsentwicklung begünstigen und welche jenen Prozess eher behindern. So findet sie heraus, dass traditionellere Unterrichtsformen vor allem unter denjenigen Lehrkräften anzutreffen seien, die eher fortgeschrittenen Alters seien. Ältere Lehrkräfte würden demnach lehrerzentrierte Formen des Unterrichtens bevorzugen, weil sie glaubten, dass bspw. handlungsorientierte Formen in ihrem Fach nicht anwendbar seien und der Frontalunterricht ohnehin deshalb vorzuziehen sei, weil vor allem diese Unterrichtsform die Effektivität des Lernprozesses gewährleiste (ebda.: 184). Aus diesen Ergebnissen zieht die Autorin den Schluss, eine umfassende Unterrichtsentwicklung sei erst dann möglich, wenn die älteren Kollegen fortgebildet werden würden und/oder den jüngeren im Zuge eines Generationenwechsels Platz machten (vgl. Mammes 2008: 205). Indem Mammes die Schwierigkeiten der Entwicklung von Unterricht als ein Generationenproblem oder ein Fortbildungsdefizit betrachtet, vermittelt sie die Vorstellung eines linearen und/oder eigen-dynamischen Prozesses von Unterrichtsentwicklung, mit der sie ebenfalls der Komplexität des Prozesses angesichts paradoxer Strukturen der Institution und widersprüchlicher Rollenanforderungen an das Lehrpersonal nicht gerecht wird und deshalb die Möglichkeit ausschließt, dass es unter den gegebenen strukturellen Voraussetzungen zu einer generationsübergreifenden Reproduktion pädagogischer Deutungsmuster kommen könnte. Dass diese Möglichkeit nicht nur theoretisch besteht, sondern auch empirisch nachweisbar ist, wird dadurch deutlich, dass beim reformwilligen Lehrernachwuchs die Tendenz festzustellen ist, auf vereinzelte Defizite mit „Insellösungen“ zu reagieren, ohne aber die Schule als Gesamtheit ins Visier zu nehmen. Böhmann/Hoffman (1999) sprechen in diesem Zusammenhang von Berufs-

einsteigern als „Reformmotor ohne Räder“. Mammes selbst kommt zu Ergebnissen, die als Paradoxie sich zeigen, dass nämlich Reformanspruch und Wirklichkeit zuweilen auseinanderdriften: „*Sie (die Studie; D.N.) zeigt auf, das (sic!) Handlungsdispositionen der Lehrkräfte nicht immer konform mit den Postulaten der Unterrichtsreform gehen.*“ (ebda.: 205). Es ist dem methodischen Zugriff ihrer Studie geschuldet, dass sie derlei Inkonsistenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit nicht aufzuklären vermag, weil unverbindliche und folgenlose Aussagen von Lehrern über die Notwendigkeit von Schulentwicklung eben keine Schlussfolgerungen über das Deutungsmuster der Probanden bzw. ihr tatsächliches potentielles Reformvermögen der Probanden erlauben.³

So bleiben einige Fragen bestehen: Welche Lehrkräfte sind also unter den Bedingungen strukturfunktionaler Widersprüche in der Lage, über den eigenen Tellerrand zu blicken, um neue Unterrichtsarrangements und Handlungskonzepte zu denken? Wer kann neue didaktische Konzepte entwickeln und aus diesen institutionelle Modellierungen ableiten, also auch die Schule als Ganzes und im Grundsätzlichen – soweit es die Limitierungen des Auftraggebers der Schulprogrammarbeit erlauben – einer Veränderung unterziehen? Die impliziten Kompetenzen, die für die Entwicklung von Schule erforderlich sind, seien hier nur angedeutet, um ansatzweise zu verdeutlichen, wo die Grenzen oder auch das Potential des Personals liegen könnten, das für Schulentwicklung maßgeblich verantwortlich sein soll. Solange diese Fragen nicht beantwortet werden, muss offen bleiben, ob die Vorstellung von Lehrern als Akteure für die Entwicklung von Schule eine hoffnungsfrohe Projektion oder eine realistische und sachlich gerechtfertigte Erwartung darstellt.

Die Pragmatik, mit der vor allem von administrativer Seite Zweifel am „Lehrer als Reformator“ ausgeblendet werden, spiegelt sich wider in der Kritiklosigkeit, mit der dem Instrumentarium *Schulprogramm* begegnet wird. Die unbestimmte theoretische Fundierung des Instruments und der fehlende empirische Nachweis seiner Wirksamkeit werden methodisch mit entsprechender Ratgeberliteratur zugedeckt. Es werden dort Schrittfolgen empfohlen, die auf dem Weg zu einem Schulprogramm

³ Die nur bedingt plausiblen Befunde sind möglicherweise darauf zurückzuführen, dass der Begriff des Deutungsmusters nicht wissenschaftlich konzeptualisiert wird. Einerseits verwendet die Autorin mit dem Begriff des Deutungsmusters einen Begriff der qualitativen Forschung, andererseits operiert sie mit quantitativen Fragebogenitems.

pragmatisch abzuarbeiten sind. Die Dominanz der Pragmatik und das Fehlen von Theorie und Empirie gipfeln in einer fragwürdigen Zustimmung: „Zuweilen stiftet die Predigt den Glauben in das Instrument.“ (Gruschka 2003: 16 f) Dieses Defizit, das für das Instrument *Schulprogramm* in Rechnung zu stellen ist, ist für die Autoren des Instruments allemal in Rechnung zu stellen. Man unterstellt Lehrern eine Kompetenz, die empirisch nie bestätigt wurde.

Was bleibt, um weitere Erkenntnisse in das reformerische Vermögen der Lehrer zu gewinnen, sind zum einen die wenigen erst kürzlich veröffentlichten Studien, mit denen punktuell die Rolle der Lehrer im Kontext der Schulprogrammarbeit untersucht wurde, und zum anderen die Möglichkeit, behelfsweise diejenigen Studien heranzuziehen, in denen es zwar nicht um die Schulprogrammarbeit, aber zumindest um Schulreformen generell und die Rolle der Lehrer innerhalb dieses Prozesses geht. Denn diese Untersuchungen, so wird sich zeigen, ermöglichen trotz der großen Leerstellen im wissenschaftlichen Diskurs mittelbar oder unmittelbar substantielle Einblicke, die für das Erkenntnisinteresse dieser Studie bzw. ihre Konzeptualisierung relevant sind. Diese Entscheidung, Erkenntnisse über Lehrer im allgemeinen Kontext reformerischer Bemühungen heranzuziehen, ist dadurch zu rechtfertigen, dass Schulprogrammarbeit ohnehin nichts anderes ist als eine spezifische Form der Schulreformerarbeit, der eine schriftliche Form zugrunde liegt (vgl. Gruschka et al. 2003: 16).

4. Pädagogische Reformen unter den Bedingungen widersprüchlicher Anforderungen an die Profession

Im vorangegangenen Abschnitt wurde anhand einzelner Beispiele unter anderem gezeigt, dass die Reform von Schule nur unzureichend verstanden werden kann, wenn diese allein auf den propositionalen Gehalt unverbindlicher Aussagen von Lehrern bezogen werden. Demgegenüber eröffnet sich ein genaueres Verständnis zur Rolle von Lehrern innerhalb von Schulentwicklungsprozessen, wenn diese aus der Perspektive widersprüchlicher Rollenanforderungen an den Lehrberuf betrachtet wird (vgl. Schlömerkemper 2004, dazu auch Arnold/Bastian/Reh 2004: 44).

Zur begrifflichen Bestimmung des Gegenstands ist anzumerken, dass der hier behandelte Sachverhalt mit vielen unterschiedlichen Begrifflichkeiten gefasst wird, deren Auswahl teilweise nicht näher expliziert wird. Recht diffus fällt die Wahl u.a. auf Begriffe wie Antinomien, Paradoxien, Dilemmata, paradoxe Verknotungen, Fallstricke oder strukturfunktionale Widersprüche, deren Bedeutung meist ungeklärt bleibt, obwohl sie erhebliche semantische Unterschiede aufweisen. Diese sprachliche Unschärfe deutet darauf hin, dass die Begriffe eher etiketthafte Funktion haben, als dass mit ihnen ein verstehender Zugang zu Sache geschaffen wäre. Der kleinste gemeinsame semantische Nenner dieser Begriffe besteht wohl darin, dass unterschiedliche Arten von institutionellen Konflikten gemeint sind, die sich hinderlich auf Schulentwicklungsprozesse auswirken. Einen erhellenden Versuch der begrifflichen Klärung haben Arnold et al. (2000) vorgelegt, die mit dem Begriff des Spannungsfeldes operieren und Folgendes unter ihm verstehen: „Mit dem Begriff des *Spannungsfeldes* versuchen wir die Diffusität bzw. Widersprüchlichkeit einer Situation, in die die Beteiligten verstrickt sind, zu kennzeichnen. Erzeugt werden Spannungen etwa durch unterschiedliche und teilweise sich widersprechende Anforderungen, durch Interferenzen bestehender alter und zu entwickelnder neuer Routinen, Handlungsstrukturen und institutioneller Rollen.“ (Arnold et al. 2000: 415) An den Ausführungen wird deutlich, dass Reformer von Schule zwar unter konflikthaften Bedingungen agieren müssen, dabei aber offen bleibt, ob sie diese Konflikte auflösen können. Das Zitat macht außerdem deutlich: Es wird zwar einerseits die Notwendigkeit gesehen, die spezifischen Reformprobleme begrifflich präzise zu fassen, doch zeigt das Zitat andererseits, dass ein Bemühen um begriffliche Präzision nicht gelingt: Der

Begriff des Spannungsfeldes wird wie ein Sammelbegriff gebraucht und muss daher zwangsläufig unpräzise bleiben. Die begriffliche Unschärfe kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass die Reformhindernisse noch nicht hinreichend verstanden sind. Diese These wird auch dadurch gestützt, dass der Begriff des Spannungsfeldes weniger analytisch, sondern vielmehr deskriptiv verstanden wird, demnach die Bedingungen, die die Konflikte bzw. die Spannungsfelder zeitigen, im Dunkel bleiben.

4.1 Individualität und Kollektivität

Der Lehrerberuf bringt es strukturell bedingt mit sich, dass individuelle Arbeitsformen den praktischen Alltag dominieren. Unterricht ist Sache des einzelnen Lehrers, Kooperation ist die Ausnahme. Diese Vereinzelnung ist fest verankert. Klassen bekommen immer zu einem bestimmten Zeitpunkt einen bestimmten Lehrer in einem bestimmten Raum zugewiesen. Unter anderem auf dieser Zuweisung beruht die Autorität der Lehrer. Nicht nur der Lehrer selbst kann der administrativen Zuweisung nicht entgehen, auch die Schüler haben keine Wahl. Dieser Sachverhalt hat Einfluss auf die sozialen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sowie zwischen den Lehrern untereinander:

„Wir gehen von der Hypothese aus, dass die Lehrer die Autorität, die sie besitzen, aus der Raumverteilung beziehen, so wie sie in den meisten Schulen als Rahmen ihrer Arbeit vorzufinden ist, und aus informellen Gesetzen, die mit diesen Anordnungen zusammenhängen. Der SCC (self-contained classroom) stellt in dieser Sicht mehr als eine physische Realität dar, denn er verweist in gleichem Maße auf ein soziales Muster, ein System von periodischen und mehr oder weniger permanenten sozialen Beziehungen.“ (Lortie 1972, zitiert nach Altrichter/Eder 2004: 196)

Die personale, temporale und räumliche Zuweisung in Form des Stundenplans, des Raumverteilungsplans und des Unterrichtsverteilungsplans ist durch die Schulleitung administrativ festgelegt. Eigenmächtige Änderungen sind dem Lehrer untersagt. Die Zuweisungslogik und die Separierungsfunktion können nicht außer Kraft gesetzt werden. Auf eine Einhaltung der Pläne muss aber von administrativer Seite ohnehin nicht gedrungen werden, weil jede Abweichung zu Kollisionen und Konflikten mit Kollegen führen würde. So würden auf eine Missachtung der Lehrpläne bereits auf der kollegialen Ebene soziale Sanktionen folgen. Sind die Lehrpläne erst einmal aufgestellt, werden sie überantwortet an ein sich selbst kontrollierendes funktionales

System, dessen innere Logik im Verlauf einer langjährigen institutionellen Sozialisation erlernt und verinnerlicht wurde.

Nun gerät aber der arbeitsorganisatorisch vereinzelt Lehrer in eine prekäre Situation, wenn er nämlich im Kontext von Reformen kooperativ arbeiten soll. Einerseits seien Lehrer, so Schönig, in einer zellularen Arbeitsstruktur tätig, die sie zu individuellem Handeln nötigte. Andererseits sollten sie im Zuge von Reformen mit Kollegen kooperieren, um gemeinsame Ergebnisse vorzulegen. Sie kämen aber aus der strukturellen Vereinzeltung nicht heraus, weil ihnen die in den zellularen Strukturen erworbenen Einstellungen im Wege stünden (Schönig 2003: 456, vgl. auch Böhm/Hoffmann 1999). Dieser Konflikt führt zuweilen eher zur Abschottung als zur Kooperation: „Hospitationswünsche und Kooperationsvorschläge einzelner Lehrer stoßen häufig auf Unverständnis und ängstlich-unsichere, wenn nicht gereizte Ablehnung“ (Fürstenau 1967: 341, vgl. auch Soltau/Mienert 2010: 763). Damit ist in grundlegender Weise eine weitere Problematik bezüglich des „reformierenden Lehrers“ knapp umrissen. Arnold/Bastian/Reh sprechen in diesem Zusammenhang von einem Spannungsfeld zwischen traditionellem Verständnis von pädagogischer Arbeit als Lehrer „als einer individuellen Arbeit und der in Schulentwicklungsprozessen notwendig werdenden Verbindlichkeit von Vereinbarungen und neu zu definierenden Gemeinschaftsaufgaben.“ (Arnold/Bastian/Reh 2004: 46) Wie diese Neudefinition innerhalb des Spannungsfeldes gelingt, haben die Autoren in einer fallrekonstruktiven Studie herausgearbeitet. So haben sie gezeigt, dass ein Changieren der Lehrer zwischen Individualität und Kollektivität schon auftrat, als Kollegen im Zuge einer Neubesetzung einer Schulprogrammgruppe zur Verteilung der Arbeitsbelastung über die Frage stritten, ob Schulprogrammarbeit überhaupt eine originäre Aufgabe der Lehrerverberufung sei. Dabei zeigte sich, dass die Konflikte nicht um dienstrechtliche Fragen sich drehten, sondern eher um kollegial-kooperative, die immer dann relevant wurden, wenn die oben bereits erwähnte zellulare Arbeitsstruktur zu überwinden war. So stellte sich beispielsweise die Frage, ob gemeinsame Vereinbarungen zur Unterrichtsentwicklung eine Verbindlichkeit beanspruchen können, wenn innovative Lehr- und Lernmethoden erst dann ihre Wirkung entfalten können, wenn sie in allen Klassen angewandt werden. Oder: Mit der Umstellung auf ein Ganztagschulkonzept sollten der Zeitrhythmus umgestellt und jahrgangsübergreifende Lerngruppen gebildet werden. Grundlegend standen sich in solchen Konflikten der Appell an die Ver-

änderungsbereitschaft und die Norm der individuellen pädagogischen Gestaltungsfreiheit widerstreitend gegenüber. Dabei stellte sich außerdem heraus, dass die Schulleitung zwar die Reformbefürworter unterstützte, die Reformverweigerer aber für ihr Verhalten nicht handfest sanktionieren konnte. Die Forschungsgruppe kam abschließend zu dem Ergebnis: „Die Lösung für dieses Problem kann nur langfristig in der Professionalisierung des Lehrerberufs gesehen werden, das heißt in einer Stärkung der Selbstverpflichtung, Vereinbarungen auch ohne unmittelbare Kontrolle von Vorgesetzten einzuhalten.“ (Arnold/Bastian/Reh 2004: 58) Dies zeigt deutlich, dass bereits die Reformabsicht auf die Reformer zurückwirkt, bevor die Reform selbst überhaupt keimen kann. Damit ist grundlegend und strukturbedingt auf den Lehrer als Akteur und seine spezifische Rolle im Kontext von Reformen verwiesen.

Anhand einer Fallstudie hat Herzmann (2001) anschaulich die Wechselwirkung zwischen Professionalisierung und Schulentwicklung dargestellt. Sie weist darauf hin, dass die Überwindung zellulärer Arbeitsstrukturen nur im Zuge eines Lernprozesses der gesamten Organisation zu bewerkstelligen sei, die selbst eines Prozesses der Professionalisierung der Lehrer bedürfe. Schulentwicklung beruhe auf kollegialen Kooperationsformen, deren Voraussetzung eine Revision des professionellen Selbstverständnisses sei. Der einzelne Lehrer müsse selbst Teil der Reform sein, um überhaupt die Fortentwicklung der Organisation Schule zu ermöglichen. Damit erst gar nicht die Frage gestellt werden muss, ob nun das Ei oder die Henne am Anfang eines solchen Prozesses stehen müsse, ob also erst die Professionalisierung des Lehrers und dann die Schulentwicklung zu bewerkstelligen sei (oder eben umgekehrt), vertritt Herzmann die Vorstellung, dass die Professionalisierung integraler Bestandteil der Schulentwicklung zu sein habe. Da aber der „Umbau im laufenden Betrieb“ (Combe) zu leisten sei, seien kollegiale Phasen der Reflexion erforderlich, um in der Krise den Rückfall in zelluläre Arbeitsstrukturen (oder auch andere etablierte Routinen) zu verhindern (vgl. Herzmann 2001: 164 ff).

„Mit der Teamarbeit erhöht sich aber (...) der Qualifizierungsbedarf der Lehrer: neue Kompetenzen der Teamarbeit müssen sukzessive aufgebaut werden. Damit wird ein weiterer Zusammenhang angedeutet, in den die Professionalisierung des Lehrerhandelns eingebunden ist, der Zusammenhang von Schulentwicklung und Qualifizierung des pädagogischen Personals. Hier kann lediglich konstatiert werden, dass kollegiale Klärungsprozesse, damit sie auf Dauer realisiert werden, zu einem integrativen Bestandteil der Lehrerarbeit werden müssen. Anders ist die Bewältigung fachbezogener Entwicklungsaufgaben (...) nicht zu gewährleisten.“ (Herzmann 2001: 168)

Folgte man dieser pragmatischen Vorstellung, mit der die Huhn-oder-Ei-Problematik zu lösen wäre, stünde man vor neuen Schwierigkeiten, erfordert doch jede Reflexion zeitliche Ressourcen, die im schulischen Normalbetrieb meistens nicht bereit gestellt werden. Diese Problematik soll im folgenden Abschnitt erläutert werden.

4.2 Ressourcenknappheit versus Ressourcenbedarf

Wie ein roter Faden zieht sich durch die Literatur der Hinweis darauf, dass Schulentwicklung bzw. Schulprogrammarbeit zusätzlicher Ressourcen bedarf, die aber – so der allseits beklagte Mangel – meistens nicht oder in nur ungenügendem Maße bereitgestellt werden. So wird Schulentwicklung – völlig unabhängig vom Instrumentarium – von vielen Lehrern als eine außerordentliche Belastung wahrgenommen, die im schulischen Normalbetrieb kaum zu leisten sei (Schlömerkemper 1999, Söll 2002, Esslinger 2002, Schönig 2003). In der Regel werden zentralen Akteuren der Schulprogrammarbeit wenige Entlastungsstunden zugeteilt, die dem so genannten Schuldeputat entnommen werden. Das kann man bereits als einen ersten Fingerzeig verstehen: Schulprogrammarbeit wird in Form von Deputatsreduzierungen gleichermaßen honoriert wie Routineaufgaben wie beispielsweise die Verwaltung der Bibliothek oder die Fachbereichsleitung. Zugleich lässt sich Schulprogrammarbeit nicht „nebenbei“ bewältigen, sie erfordert einen erheblichen zeitlichen Aufwand (vgl. Arnold et al. 2000: 414). Altrichter/Posch konstatieren in diesem Zusammenhang, dass die Umschichtung von Ressourcen, vor allem von Zeit und Arbeitskraft, aufgrund der herrschenden Arbeitszeitstruktur (Personalzuteilung erfolgt nach zu haltenden Unterrichtsstunden) kaum möglich sei. Und so fragen sie: „Welche Personen übernehmen neben der Schulleitung Verantwortung für die Umsetzungsarbeit in Schulkulturen, in denen man sich leicht zwischen Fallstricken, die mit Namen wie ‚Selbstaussbeutung‘ oder ‚Geschäftlhuberei‘ versehen sind, verfangen kann?“ (Altrichter/Posch 1996: 95) Die Prognose über das Engagement fällt düster aus. Die Autoren

meinen, dass Entwicklungsprozesse, die allein auf *good will* aufgebaut seien, wahrscheinlich meistens beschränkte Vorhaben blieben. Diese Skepsis wurde von Schlömerkemper empirisch bestätigt. In seiner bereits erwähnten Studie zu Einstellungen und Erwartungen der Lehrer gegenüber der Schulprogrammarbeit kommt er in Bezug auf die Ressourcenbereitstellung zu einem eindeutigen Ergebnis: In einer Zeit, in der ohnehin schon die Ressourcenausstattung der Schulen zur Bewältigung des „Normalbetriebs“ knapper würde, empfänden die Befragten die Schulprogrammarbeit als ungerechtfertigte Zusatzbelastung. Manche Lehrer meinten gar, die Aufgabe sei „unzumutbar“ (Schlömerkemper 2004: 66 f).

Abgesehen von der unisono kritisierten Ressourcenknappheit thematisiert Krainz-Dürr eine spezifische Haltung der Schulen gegenüber Lernprozessen der gesamten Organisation. Schulische Arbeit sei auf handfeste Aktivität ausgerichtet, Zeiten für Reflexion seien in Schulen nicht hinreichend institutionalisiert. Diese Haltung sei schwer vereinbar mit einem Prozesslernen, das eine gewisse ‚Langsamkeit‘ benötige.

4.3 Autonomie versus Heteronomie

Der Lehrer ist in seiner alltäglichen pädagogischen Praxis durch ein dichtes juristisches Reglement aus Dienstpflichten, Erlassen und Verordnungen eingeschränkt. Organisationssoziologisch gesehen bewegt er sich in einem hierarchischen Gefüge, das durch den Beamtenstatus eine zusätzliche Verbindlichkeit erhält. Infolge dieser Abhängigkeit vom engmaschigen Regelwerk bzw. der geringen Handlungsspielräume wird häufig die Professionalität des Lehrerberufs in Frage gestellt. Deshalb wird gefordert, dass Lehrer größere Möglichkeiten der Selbstbestimmung haben müssen, damit sie ihre Arbeit sinnvoll und effektiv verrichten können (vgl. van Buer 2007). Diese Auffassung wird von einem Großteil der Lehrer bestätigt. Eine Befragung des Bundesbildungsministeriums ergab, dass mehr als 90 % der Lehrer meinen, eine Schule solle selbst über die meisten organisatorischen Angelegenheiten bestimmen. Je nach Schulform vertreten zwischen 80 und 85 % aller befragten Lehrer die Auffassung, dass eine möglichst große Gestaltungsfreiheit eine „wichtige Voraussetzung“ für die Weiterentwicklung einer Schule sei (Kanders/Rösner/Rolff: 1997). Der normative Anspruch der Lehrerautonomie hat in Österreich sogar einen rechtsver-

bindlichen Status. Dort ist die eigenverantwortliche Führung des Unterrichts gesetzlich verankert (vgl. Altrichter/Eder 2004: 195).

Referenzpunkt der wissenschaftlichen Diskussion über die Autonomie von Lehrern ist das so genannte Autonomie-Paritäts-Muster nach Lortie (1972). Dieses Muster ist das Ergebnis einer Studie, in der sich herausstellte, dass Lehrer mehr Unabhängigkeit und Spielraum in ihrer Arbeit haben als man das aufgrund des bürokratischen Regelwerks bis dahin annahm. Es beruht auf dem normativen Anspruch wie auch der empirischen Beobachtung, dass der Unterricht ausschließlich in der Verantwortung des Lehrers liege und kein anderer sich darin einzumischen habe. Weil dieser Anspruch für alle gelte und daher jeder Lehrer gleich zu behandeln sei, spricht man von Parität. Die Doppelbegriffsbildung aus Autonomie und Parität ist auf die Annahme zurückzuführen, dass sich beide Normen einander verstärken (Der Aspekt der Parität unter Lehrern wird unten behandelt.). Welche Rolle spielt also die Frage der Autonomie bzw. Heteronomie für das Selbstverständnis von Lehrern und ihre Mitarbeit an einem Schulreformprozess? Offenbar hat diese einen bedeutenden Einfluss. Bastian et al. (2000) berichten beispielsweise von einer Hamburger Schule, die schon seit Jahren konstruktiv an der Entwicklung der eigenen Schule arbeitete, die aber erst nach mehrmaliger Ermahnung des Schulamtes dazu bereit war, ein Schulprogramm anzufertigen. Anhand von Konferenzmitschriften und Interviews rekonstruierten Bastian et al. das Motiv für die vorläufige Verweigerung der Schule gegenüber der Schulprogrammarbeit: Den Anweisungen des Schulamtes habe man sich deshalb zunächst durch Untätigkeit widersetzt, weil sich das Kollegium davor bewahren wollte, die autonome Leistung zu einer heteronomen Pflichterfüllung abzuwerten. (vgl. Bastian et al. 2000: 118 ff, vgl. auch Schlömerkemper 1999) Das bedeutet also, dass aus der Sicht der Schule die Autonomie bewahrt werden konnte, indem das Verfassen eines Schulprogramms als routinierte Erfüllung einer unvermeidbaren Dienstpflicht abgearbeitet wurde.

Mit diesem Beispiel ist ein zentraler Konflikt der Schulprogrammarbeit skizziert, zu dem sich Lehrer in einer je spezifischen Weise verhalten müssen. Indem das Schulamt die Anfertigung des Schulprogramms anmahnt, ist klar, dass die Schule als untergeordnete Dienststelle rechenschaftspflichtig ist und das Programm abliefern muss. Tut sie das nicht, so hat sie mit formalen Konsequenzen zu rechnen. Die Para-

doxie wird darin gesehen, dass man mit der Schulprogrammarbeit, also einer Entwicklungsarbeit in eigener Sache, der Schule kontrafaktisch eine Autonomie zuweist, deren Negation in der Verpflichtung, ein Schulprogramm abzuliefern, bereits enthalten ist, und die sich spätestens dann offenbart, wenn die Schule die Erfüllung der Aufgabe verweigert. Diese Paradoxie ist einer der zentralen Diskussionspunkte im Zusammenhang mit der Schulprogrammforschung. Die Kritik der Schulen lautet also, die Schuladministration wolle eine Dienstpflicht als neu erworbene Freiheit „verkaufen“. Die angebliche Neuerung im Verhältnis zwischen Schule und Schulaufsicht sei tatsächlich die Bestätigung des Altbekanntes.

Schlömerkemper führte unmittelbar mit Beginn der Schulprogrammarbeit eine Untersuchung durch, mit der er die Einstellungen und Erwartungen der Lehrer gegenüber der Schulprogrammarbeit ermittelte. So ist sein Interesse bereits vor der Befragung vor allem auf die Frage nach der Autonomie im Kontext der Schulprogrammarbeit gerichtet:

„Aber wenn mit Autonomie mehr gemeint sein sollte als der Versuch, die politische Zuständigkeit für die Gestaltung von Schule mit einer neuen Begrifflichkeit, aber in gewohnter top-down-Manier noch einmal zu administrieren, musste deutlich werden, dass ein Schulprogramm mehr sein sollte als eine Art Rechenschaftsbericht, den die Behörde zwecks Kontrolle einfordert, und auch mehr als ein Planungspapier, nach dem die Aufsicht ihre Kontrollfunktion besser werde ausüben können. Vielmehr konnte ‚Autonomie‘ als Versuch verstanden werden, die Lehrerschaft ein Stück weit in Richtung einer konsequenter verstandenen Professionalität freizusetzen, weil sich die Einsicht durchgesetzt hatte, dass die komplexen Aufgaben des ‚Schulehaltens‘ von Lehrerinnen und Lehrern umso besser zu bearbeiten sein würden, je mehr diese nicht nach Vorgaben und Anweisungen fragen, sondern die eigene Arbeit unter den jeweiligen situativen Bedingungen ‚vor Ort‘ gestalten und entsprechend verantworten.“ (Schlömerkemper 2004: 62)

Die Ergebnisse der Befragung fallen im Hinblick auf die oben erläuterte Problematik uneindeutig aus. Grundsätzlich stehen die befragten Lehrer der Schulprogrammarbeit positiv gegenüber, viele von ihnen (,79) fänden es beispielsweise „gut, dass staatliche Schulen ihr Leitbild überdenken sollen“. Und umgekehrt meinen nur wenige (,26), dass ein Schulprogramm zu pädagogischer und organisatorischer Erstarrung führe. In Bezug auf die Wahrung der eigenen Autonomie wurde deutlich, dass mit Widerstand zu rechnen sei, „wenn man zur Arbeit am Schulprogramm gezwungen wird“ (,75) Insgesamt aber, so Schlömerkemper, sei seitens der Lehrer keine Befürchtung zu erkennen, dass durch die Schulprogrammarbeit die Lehrerautonomie eingeschränkt werden könne: „Nicht das *Ob* eines Schulprogramms, sondern viel-

mehr das *Wie* steht im Vordergrund der Debatte.“ (Schlömerkemper 2004: 66) Offenbar ist statt einer kritischen eher eine pragmatische Einstellung gegenüber dem Instrument festzustellen.

Heinrich (2007) beurteilt die Frage der Autonomie der Lehrer im Kontext der Schulprogrammarbeit ganz anders. Aus governancetheoretischer Perspektive betrachtet er die administrativ verordnete Schulprogrammarbeit als ein Instrument, das beispielhaft den Übergang von einer Autonomiebasierung zu einer Evaluationsbasierung der Schulen kennzeichne.⁴ Vor diesem Hintergrund führt er mit Lehrern Dilemma-Interviews durch, um anhand von Einzelfallrekonstruktionen die spezifische Sichtweise von Lehrern im Kontext der Schulprogrammarbeit und damit den Transformationsprozess hin zu einer evaluationsbasierten Steuerung von Schule empirisch zu belegen. Heinrich zeigt, wie die einzelnen Lehrer die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit in Bezug auf die eigenen Verfügungsrechte (Macht, Ressourcen) und damit auf die eigene Lehrerrolle adaptieren und verarbeiten. Dabei wird deutlich, dass die Frage nach dem Erhalt oder dem Verlust relativer Autonomie der Lehrkraft von zentraler Bedeutung ist. Die Zustimmung der Lehrkräfte zu diesem Instrument sei deshalb gering, weil die befragten Lehrer die Explikation der eigenen Handlungsrationalität als eine nutzlose Zusatzbelastung oder gar als Nötigung verstünden, weil

⁴ Heinrich bezeichnet mit den Begriffen der Autonomiebasierung zur Evaluationsbasierung eine Entwicklung des Schulsystems innerhalb der vergangenen vierzig Jahre. Nach dem Scheitern der Schulreform in den 70er Jahren hätten Lehrer abseits jeder administrativen Steuerung autonom lokale Handlungsspielräume genutzt, um in diesem Rahmen an einzelnen Schulen Projekte praktischer Entwicklungsarbeit voranzutreiben. Abseits bürokratischer Verregelung habe man Nischen autonomer Gestaltungsfreiheit erobert, die durch Selbstgesetzgebung, Eigenverantwortung und autonome Rechenschaftslegung geprägt gewesen seien. Heinrich spricht in diesem Zusammenhang von einer Grauzonenautonomie, die sich in dem Moment wandelte, als die Kultusbürokratie jene Entwicklungen der Grauzonenautonomie in den 80er Jahren aufgriff und die Konzeption der Schulautonomie postulierte, um die bestehenden Entwicklungen lokaler Reformprojekte systematisch zu fördern, indem sie in flächendeckender Weise Ziel administrativer Schulreform wurden. Inhaltlich bedeutete das, dass Schulen ihre Entwicklungsziele autonom formulieren sollten, qua Amt aber und mit den Mitteln der Fremdevaluation wieder die Kontrolle über die ‚zentrifugalen Entwicklungstendenzen‘ zurückzugewinnen, indem die Schulen gegenüber der Aufsicht wieder verstärkt Rechenschaft abzulegen hatten. Nach dem PISA-Schock sei ein weiterer Vorstoß hin zur evaluationsbasierten Autonomie vollzogen worden. Die Idee der schulübergreifenden Steuerung sei mit der Einführung von Kerncurricula, Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten forciert worden, um die von vielen Pädagogen vertretene Sichtweise zu überwinden, Bildungsprozesse ließen sich nicht messen. Diese Entwicklung sei von vielen Lehrern als ein Verlust pädagogischer Freiheit bzw. als Reduzierung der eigenen Autonomie verstanden worden. Heinrich geht allerdings nicht davon aus, dass eine Form der Autonomie von einer folgenden vollständig abgelöst worden sei; alle drei Formen bestünden weiterhin, es seien aber Akzentverschiebungen hin zur evaluationsbasierten Steuerung feststellbar. Entscheidend sei hierbei, dass in den 90er Jahren und mit der Jahrtausendwende eine evaluationsbasierte Steuerung etabliert wurde, bei der die Evaluation nicht mehr Mittel zum Zweck wurde, sondern der Zweck selber, um von administrativer Seite Kontrolle und Steuerungsmöglichkeiten zu gewinnen.

jene Leistung im Zuge professioneller Selbstreflexion ohnehin alltägliche Selbstverständlichkeit sei. So resümiert Heinrich:

„Wenn aber das traditionelle Professionsverständnis keine Externalisierung einer im pädagogischen Verhältnis genuin angelegten Autonomie zulässt, muss der durch die Schulprogrammarbeit transformierte Modus der Handlungskoordination als Bedrohung traditioneller Verfügungsrechte erscheinen.“ (Heinrich 2007: 289)

Und wenn, so Heinrich weiter, in der Wahrnehmung der Lehrer Verfügungsrechte nicht mehr oder nicht mehr unhinterfragt bestünden, sondern fortwährend durch Explikation legitimiert werden müssten, dann könnte dies zu einer Verweigerung gegenüber der Schulprogrammarbeit oder sogar zu Widerständen und damit zu kontraproduktiven Effekten führen. Die grundlegende Frage aber, ob nun tatsächlich die eigene Autonomie das zentrale Movens für Lehrer ist und damit das maßgebliche Kriterium darstellt, wenn Lehrer zu entscheiden haben, wie sie sich zur Schulprogrammarbeit verhalten wollen, bleibt aus einer anderen Perspektive strittig.

Dammer (1997) begleitete zunächst einen Schulversuch, dessen Zweck die schulformübergreifende Kooperation war, um für die Schüler aller beteiligten Schulen ein Bildungsangebot für die berufliche Orientierung zu entwickeln. Er berichtet, dass zwar bis zuletzt alle beteiligten Lehrer von der Notwendigkeit des Projekts überzeugt gewesen seien, man sich aber doch nicht für dessen Umsetzung entscheiden konnte. (vgl. Dammer 1997, 8). So wandelte sich die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts zu einer empirisch fundierten und „*theoretisch interessanten Fallstudie über die gegenwärtige Schullandschaft und die Chancen ihrer Veränderung ‚von unten‘ und damit zu einem Stück widersprüchlicher Reformgeschichte.*“ (Dammer 1997: 8). Dammer analysiert die Argumentation, mit der die Aufkündigung des Modellversuchs begründet wurde und kommt zu dem Ergebnis: Die Differenz zwischen den Schulformen mit ihren jeweiligen Ressourcen, die der entscheidende Anlass für die Kooperation war, verwandelte sich im Verlauf des zwischen-schulischen Aushandlungsprozesses in ihr Gegenteil, nämlich die Begründung für eine spätere Abgrenzung voneinander. Man könne, so die Erklärung einer Schule, aufgrund mangelnder Ressourcen die Zusammenarbeit nicht bewerkstelligen. Tatsächlich aber, so Dammer, habe den Akteuren ihr Terrain- und Statusdenken im Wege gestanden, weil man befürchtet habe, florierende Bildungsgänge des eigenen Hauses durch die Kooperation zu gefährden. Beim Gymnasium hingegen waren andere Gründe ausschlaggebend für eine Abkehr von der ursprünglich anvisierten Koopera-

tion, die im Zusammenhang mit der Frage nach Autonomie und Heteronomie besonders aufschlussreich sind. Denn plötzlich sei konstatiert worden, die für eine Berufsorientierung erforderlichen Inhalte seien kaum in das bestehende Curriculum zu integrieren, man benötige daher erst einmal eine politische Grundsatzentscheidung des Kultusministeriums zugunsten der Berufsorientierung – obwohl das Kultusministerium längst seine Zustimmung mitgeteilt hatte.

Die Autonomie, die der Einzelschule von politischer Seite zugesprochen worden war, wollte die Schule also gar nicht beanspruchen. Stattdessen sei ein strikt hierarchisches Vorgehen eingefordert worden, bevor man gewillt gewesen sei, die angestrebte Kooperation tatsächlich zu realisieren. Dammer schließt aus diesem Verhalten:

„Der Appell an autonom wahrzunehmende Handlungsspielräume verhalte auch im Gymnasium ungehört. (...) Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass die Verantwortung dafür allein der Schulbehörde aufgebürdet wurde: Solange sie nicht zu einer grundlegenden Neuerung der Berufsorientierung bereit sei, dürfe von den Schulen keine in diese Richtung gehende Initiative erwartet werden. Bis dahin bleibt, so die Konsequenz, das traditionelle Verständnis des Gymnasiums Bildungsauftrag, dem diese Schulform ihr Profil und Prestige verdankt, in Kraft.“ (Dammer 1997: 112)

Auf der Grundlage dieser Bestandsaufnahme gelangt Dammer zu der These, dass die Ursache für das Scheitern des Modellversuchs in dem spezifischen Professionalitätsproblem des Lehrberufs und im institutionellen Charakter der Schule zu sehen sei. Nur so sei zu erklären, warum am Ende keiner umsetzen wollte, was alle anfangs wollten (ebda.: 109).

Zusammenfassend kann man also festhalten, dass aus den jeweiligen institutionellen Bedingungen ein überformtes bzw. verdinglichtes Rollenverständnis des Personals resultiert, das nicht nur Reformen, sondern auch einen Teil seiner Autonomie opfert, um den institutionellen Selbsterhalt und damit eine spezifische Form der Identitätsstiftung zu sichern (auf den Aspekt der Identitätsstiftung wird unten noch ausführlicher eingegangen). Es wurde deutlich, dass das zentrale handlungsleitende Motiv für Lehrer im Kontext reformerischen Bemühens nicht unbedingt im Bestreben nach Autonomie, sondern in der Sicherung ihrer berufsspezifischen Identifikation zu sehen ist, die offenbar unmittelbar an die Schulform gebunden ist. Dammer weist einerseits darauf hin, dass seine Studie keine repräsentative Bedeutung haben könne. Andererseits verweist er auf Befunde früherer Studien. So habe Nipkow in den siebziger Jahren berichtet, Schulverwaltungen hätten sich darüber beklagt, dass Lehrer

nicht die Freiräume nutzen, die ihnen administrativ gelassen würden (vgl. Dammer 1997: 111).

Die unterschiedlichen Forschungsergebnisse sind erklärungsbedürftig: Heinrich stellt fest, dass Lehrer Schulprogrammarbeit als eine Einschränkung ihrer Autonomie verstehen und deshalb den Rückzug antreten. Wird ihnen die Schulprogrammarbeit als Pflicht aufgebürdet, neigen sie dazu, diese Aufgabe als Dienstpflicht abzuarbeiten. Schlömerkemper's Studie verweist hingegen darauf, dass Lehrer sich pragmatisch zu der Aufgabe positionieren. Und Dammers Studie zeigt, dass die Frage der Autonomie in Bezug auf das Gelingen oder Misslingen des Schulversuchs keine Rolle spielt. Offenbar verweist die Diskussion um die Autonomie der Lehrer weniger auf eine Strukturparadoxie, sondern auf eine Kommunikationsparadoxie: Gemeint ist die Koppelung der Autonomie der Lehrer an ihre Reformaufgabe. Und tatsächlich wurde den Schulen die Schulprogrammarbeit mit einer Ausweitung ihrer Selbstbestimmungsrechte schmackhaft gemacht, obwohl die Schulprogrammarbeit eine Dienstpflicht darstellt. Darin ist durchaus eine paradoxe Rollenzuweisung zu sehen. So war es aus der Perspektive der Lehrer plausibel, den „Autonomie-Köder“ der Schulaufsicht als einen Etikettenschwindel zu entlarven.

Doch de facto wurde den Schulen bloß die Aufgabe erteilt, Reformen innerhalb der bestehenden Zuständigkeiten vorzunehmen. Von einer Ausweitung ihres Selbstbestimmungsrechts war substantiell nie die Rede. Doch die Frage der Autonomie beruht nicht bloß auf einem Missverständnis zwischen der Kultusadministration und den Lehrern: Sie verweist auch auf das Verhältnis der Lehrer zu Vorgesetzten und übergeordneten Dienststellen. Es ist bestimmt durch Verordnungen, Erlasse und dienstliche Anweisungen, die Lehrer zu befolgen haben. Technisch-operational werden Lehrern durch den Unterrichtsverteilungsplan Klassen und Kurse zugewiesen, mit dem Stundenplan und Raumplan werden sie zeitlich und räumlich dirigiert. Unterrichtsinhalte werden verbindlich mit dem Lehrplan vorgeschrieben. Verstöße können nicht nur formale Konsequenzen haben, sondern auch nicht-formale, etwa dann, wenn es um die Möglichkeit einer Beförderung geht, die trotz der Formalisierung des Verfahrens auch über inoffizielle Absprachen der Beteiligten entschieden wird. Damit sei knapp auf Realien hingewiesen, auf die sich die Frage der Autonomie bzw. Heteronomie bezieht.

Was sich an den oben skizzierten Studien zeigt, ist, dass die Diskussion über die Autonomie der Lehrer allein auf die formale Seite des Verhältnisses gegenüber ihren Vorgesetzten und übergeordneten Dienststellen zielt, darauf, ob Lehrer ihre Aufgaben selbstbestimmt definieren können oder fremdbestimmt ausführen müssen. Eine inhaltliche Aussage über die Aufgaben des Lehrers und die Möglichkeit, diese neu zu bestimmen, ist mit der Autonomiefrage nicht getroffen. Das Maß der Autonomie regelt die Verfügungsrechte des einzelnen Lehrers über Macht und Ressourcen. Ob und in welcher Weise er sie nutzt und – vor allem – in Bezug auf welche pädagogisch definierte Aufgabe seine Autonomie zur Geltung kommt, um reformerische Anstrengungen zu unternehmen, das alles bleibt bei der Debatte ungeklärt. So wird deutlich, dass der Konflikt um eine Einschränkung oder Ausweitung der Verfügungsrechte von Lehrern an die Stelle der Sache tritt, um die es eigentlich im Rahmen der Schulprogrammarbeit gehen sollte: nämlich um die Verbesserung der pädagogischen Arbeit an der jeweiligen Schule. So deutet sich mit diesen Studien bereits an, was ein zentraler Befund dieser Studie ist: Die Marginalisierung genuin pädagogischer Aufgaben. Diese Marginalisierung wird auch dadurch deutlich, dass der Adressat pädagogischer Arbeit in der Schule – eben der Schüler – von der Autonomiefrage nicht betroffen ist bzw. in dieser Debatte nicht thematisiert wird. Legitimiert wird diese Marginalisierung in der Regel dadurch, dass aus der Perspektive der Lehrer Autonomie eine unabdingbare Voraussetzung für Schulprogrammarbeit sei. Die alternative Deutung könnte hingegen sein: Sei es eine Pflicht, wir greifen sie auf als Chance, um das zu benennen, was uns unter den gegebenen Rahmenbedingungen als eine Verbesserung unserer Arbeit erscheint. Diese Deutung würde die Perspektive auf eine inhaltliche Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen eröffnen – natürlich unter der Voraussetzung, dass die Pflicht zur Schulprogrammarbeit nicht mit inhaltlichen Setzungen seitens des Auftraggebers verbunden ist. Da dies nicht der Fall war, musste in der bisherigen Auseinandersetzung über die Möglichkeit schulischer Reformen die Frage der Autonomie keine inhaltliche Relevanz haben. Das zeigt auch Bastians Hinweis (s.o.): Wenn Lehrer nicht wollen, dass ihre autonome Leistung als heteronome Pflichterfüllung abgewertet wird, dann geht es Lehrern offenbar nicht um den Inhalt ihrer Reformarbeit selbst und die Möglichkeit, sie in die Tat umzusetzen, sondern um die Bewertung dieser Arbeit durch die Schuladministration. Der Konflikt um das Maß der Autonomie bzw. Heteronomie erweckt den Eindruck eines „Macht-

gerangels“, in dem es um die Macht selbst, aber nicht um die Indienststellung jener Macht im Interesse der Pädagogik geht. Die Autonomiedebatte im Kontext der Schulprogrammarbeit von Schule ist ein Beziehungsstreit und ein Streit über Zuständigkeiten, sie ist aber kein Strukturproblem (jedenfalls nicht ausschließlich). Sie würde es erst dann werden, wenn konkrete Entwicklungsaufgaben an die Schulen gestellt würden, für deren erfolgreiche Bearbeitung sie Strukturen verändern müssen, die sie nicht verändern dürfen. Doch weil dies im Rahmen der Schulprogrammentwicklung nicht generell der Fall war, berührt die Autonomiedebatte nicht unbedingt die praktischen Möglichkeiten, die eigene Schule im geforderten Rahmen zu reformieren. Die Fokussierung auf die Lehrerautonomie führt also zu einer Perspektive, aus der das „Movens Autonomie“ (Heinrich) beinahe schon als Selbstzweck der Lehrerprofessionalität zu bezeichnen wäre. In diesem Fall müsste man von einem „objektfreien Movens“ sprechen, also einer Autonomie, die sich an keiner Sache mehr festmachen ließe, außer an sich bzw. dem Lehrer selbst. Heinrichs Untersuchung, die sich im Wesentlichen auf Deutungsmuster selbstreferentieller Autonomie bezieht, wäre dann jene gegenüberzustellen, die auf die konkreten Kernbereiche des Lehrerberufs zu richten wäre, nämlich: Unterricht, Erziehung, Bildung!

Als solche kann Dammers Studie verstanden werden. In dem von ihm begleiteten Schulversuch wurde zunächst die Fokussierung auf pädagogisch motivierte Interessen der Lehrer deutlich. Die Frage der Ausweitung oder Einschränkung von Autonomie war bei diesem Schulversuch zunächst offenbar irrelevant. Die Schulen entwickelten ein Kooperationsmodell zum Zwecke der Berufsorientierung, die Schulaufsicht erteilte ihre Erlaubnis. Das wäre ein Beispiel von Schulreform unter den Bedingungen einer heteronomen Beziehung der Schulen zur Aufsicht. Dass der Schulversuch dann scheiterte, hatte nichts mit einem Mangel an Autonomie zu tun. Es zeigte sich vielmehr, dass sich im Verlauf des Schulversuchs die verdinglicht berufsidentifikatorischen Interessen gegenüber dem pädagogisch-normativen Anspruch, das Bildungsangebot für die Schüler müsse verbessert werden, durchsetzen.

Zusammenfassend zeigt die Autonomiedebatte also, dass sie zwar als eine paradoxe Aufgaben- und Rollenzuweisung zu verstehen ist, die nachvollziehbar unter Lehrern zu Irritationen führte. Die Schulprogrammarbeit ist auch insofern problematisch, als dass sie Ressourcen bindet, die für die Reformarbeit selbst nicht mehr zur

Verfügung steht. Doch ist andererseits mit dieser Paradoxie nicht plausibilisiert, warum mehr Autonomie eine Bedingung für eine Reform sein soll, die sich von vorn herein an den bestehenden Zuständigkeitsgrenzen der einzelnen Akteure bzw. hierarchischen Ebenen zu orientieren hat. Die Hemmnisse der Schulprogrammarbeit sind mit dem Verweis auf mangelnde Autonomie der Lehrer nicht hinreichend erklärt. Ob und in welcher Weise die Verbesserung der pädagogischen Arbeit tatsächlich an die Voraussetzung erweiterter Autonomie gebunden ist, ist offenbar ungeklärt. Die eingangs beschriebene begriffliche Unschärfe in der Debatte deutet darauf hin, dass das Verhältnis zwischen Lehrerautonomie und Reformaufgabe eher unterstellt als empirisch bestätigt wurde. Deutlich wurde aber, dass die Debatte unter der Voraussetzung geführt wird, dass die Sache der Pädagogik ins Abseits geraten ist. Die Autonomie-debatte verweist – in der Art, in der sie geführt wird – nicht auf einen Strukturwiderspruch; sie ist vielmehr ein Streit um Zuständigkeiten zwischen den schulischen Hierarchieebenen, der den Nachweis schuldig bleibt, in welcher Weise ein Mehr an Autonomie der Sache der Pädagogik zugute käme. Zu ähnlichen ungeprüften Annahmen der Schulentwicklungsforschung gelangt man, wenn man den zweiten Teil des Autonomie-Paritäts-Musters analysiert.

4.4 Parität versus Disparität

Organisationssoziologisch betrachtet ist die personale Struktur innerhalb staatlicher Schulen auf den ersten Blick recht übersichtlich: „Oben“ ist die Schulleitung verortet, „unten“ sind (fast) alle Lehrer auf einer horizontalen Ebene angeordnet. Ausnahmen stellen allein Fachbereichsleiter, Mitglieder der Schulkonferenz etc. dar, die gegebenenfalls eine Vermittlungsfunktion zwischen Kollegium und Schulleitung einnehmen, aber keinerlei Weisungsbefugnis gegenüber ihren Kollegen haben. Doch ist dieser „Mittelbau“ nicht immer klar definiert und nach oben wie unten klar abgegrenzt, nämlich dann, wenn fließende Grenzen zwischen den hierarchischen Ebenen in dem Konstrukt einer so genannten „kollegialen Schulleitung“ zum Ausdruck kommen. Die Autorität des „schmalen Mittelbaus“ nährt sich aus fachlicher Kompetenz oder Verantwortlichkeit, hierarchisch-funktionale Verfügungsrechte hat er nicht gegenüber dem „Normallehrer“. Aus dieser formalen Struktur ergibt sich die Vorstel-

lung einer Parität unter Kollegen, die von manchen als konstitutives Merkmal kollektiver Beziehungen beansprucht wird. Untermauert wird diese Betrachtungsweise dadurch, dass fast das gesamte Kollegium den Beamtenstatus hat, Differenzen im Einkommen sind daher gering.

In Anlehnung an Lortie (1972) findet die Parität zwischen Lehrern ihre theoretische Rahmung im oben bereits erwähnten Autonomie-Paritäts-Muster, mit dem vor allem formale Aspekte des Lehrerstatus' beleuchtet werden können. Auf der informellen Seite sind hingegen ganz andere Realien zu verzeichnen. So ist die Rede vom Mythos der Gleichheit: Natürlich gebe es zwischen Lehrern Unterschiede in Bezug auf ihre Kompetenzen, ihre spezifische Rolle innerhalb des Kollegiums, ihre Ressourcen und auch im Hinblick auf ihr Prestige. Gruppenbildung sei Normalität und über die Differenzen in der Professionalität einzelner Lehrer wisse auch jeder Bescheid (vgl. Krainz-Dürr 1999: 228 f, Steiner-Löffler 1997:31). Pragmatisch gesehen sind die Beziehungen unter Lehrern also durchaus durch erhebliche Disparitäten gekennzeichnet. Gleichzeitig ist aber die Paritätsnorm wirkmächtig, etwa dann, wenn die Differenzen öffentlich werden oder gar eine formale Rahmung erhalten (sollen). Vor allem im Zuge von Schulentwicklungsprozessen, wenn einzelne Kollegen einen eigenen Status als Team oder Arbeitsgruppe erhalten, wird das Paritätsmuster auch formal in Frage gestellt. Schulentwicklung bricht also formale Gleichheit potentiell auf und fördert Ungleichheit, und zwar produktiv im Sinne von Arbeitsgruppen, in denen Spezialisten ihre etablierte Arbeitsform nutzen, um zu entsprechenden Ergebnissen zu kommen. Der Rest des Kollegiums verhält sich dann aber zuweilen skeptisch oder ablehnend gegenüber den exponierten Akteuren (vgl. Krainz-Dürr 1999: 229). Offenbar liegt es unter spezifischen Umständen im Interesse dieser Kollegen, die Manifestation von Disparitäten in formelle Strukturen zu verhindern. Altrichter/Eder haben in diesem Zusammenhang herausgefunden, man könne zwar nicht unbedingt davon ausgehen, dass das Autonomie-Paritäts-Muster eine Innovationsbarriere sei. Dies könne vor allem dann geschehen, wenn in einem Kollegium die Prägnanz des Autonomie-Paritäts-Musters überdurchschnittlich stark erkennbar sei (Altrichter/Eder 2004: 219). Schröck (2009) hat diesen Sachverhalt mit einer empirischen Studie untermauert. Er untersuchte die Handlungspraxis schulischer Steuergruppen. Diese Gruppen seien in Sachen Schulentwicklung die zentralen Akteure, etwa 40 Prozent aller Lehrer der Sekundarstufe seien im Schuljahr 2004/05 in Steu-

ergruppen tätig gewesen. Dies zeige, dass einerseits jene Gruppen eine immense Bedeutung für die Schulentwicklung hätten, andererseits aber zu beobachten sei, dass sie alltäglich unaufgeklärten Widersprüchen ausgesetzt seien, deren immanente Logik nicht hinreichend erforscht sei. Vor diesem Hintergrund geht er der Frage nach, (a) wie sich Steuergruppen in schulischen Strukturen verorten und (b) welche Orientierungen ihre Handlungspraxis bestimmen.⁵ Die Arbeit von Steuergruppen führe häufig in ein Dilemma, da jene Gruppe zwischen dem Misstrauen des Kollegiums (man könnte sich absondern und hierarchisch über dem Kollegium verorten und als Agent der Schulleitung Macht auf das Kollegium auszuüben versuchen) und dem Argwohn der Schulleitung (man agiere zugunsten des Kollegiums und verweigere der Schulleitung die Gefolgschaft) laviere und letztlich in eine Zwickmühle gerate: *„Damit stellt sich für die Steuergruppen dieses Dilemma als eines der Akzeptanz dar, das durch die Hierarchieproblematik erzeugt wird und deshalb (...) als Hierarchiedilemma bezeichnet wird.* (Schröck 2007: 164) Von dieser Analyse ausgehend gelangt Schröck zu der Schlussfolgerung, dass jenes von Lortie formulierte Autonomie-Paritäts-Muster *„als Erklärungsmuster für Hierarchiedilemmata von Steuergruppen herangezogen werden [kann]“*. (ebda.:167). Das Misstrauen des Kollegiums resultiere nämlich aus dem (vermeintlichen oder tatsächlichen) Ansinnen der Steuergruppen, Einfluss auf das unterrichtliche Geschehen auszuüben, was die Unabhängigkeit des einzelnen Lehrers wie auch die Gleichheit der Lehrer untereinander in Frage stelle (ebda.: 166 f). So kommt Schröck in seinen weiteren Überlegungen zu dem Schluss, dass die Steuergruppen keinesfalls ein neutrales Gremium darstellen, sondern selbst schon Teil der Reform seien, die innerhalb der Schule allen beteiligten Akteuren erst vermittelt werden muss, weil jene Gruppe grundsätzlich nicht auf eine allseits akzeptierte Verortung im hierarchischen Gefüge einer Schule verweisen könne (vgl. ebda.: 164).

„Damit fehlt ein formaler Rahmen für die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Sache; das Konstrukt ‚Schulentwicklung‘ – verbunden mit äußerst komplexen Ansprüchen – wird für die Steuergrup-

⁵ Die Fragestellung allein lässt schon erkennen, dass der einzelne Lehrer in dieser Studie nicht der Untersuchungsgegenstand ist, sondern immer die gesamte Steuerungsgruppe. Diese Entscheidung ist auf die dokumentarische Methode zurückzuführen, nach der von der Annahme auszugehen ist, dass sich soziale Praxis immer im konkreten sozialen Kontext bzw. Setting konstituiert, demzufolge dies auch der Ort sei, an dem die Praxis empirisch zu untersuchen sei. Konsequenter Weise erfolgte die Datenerhebung mit Hilfe des Gruppendiskussionsverfahrens. Trotz der „kollektivistischen“ Perspektive auf den Akteur *Lehrer* gelangt der Autor zu erhellenden Ergebnissen, die hier berücksichtigt werden sollen.

pen somit nicht fassbar. Dies führt letztlich zu einer Verschärfung des strukturellen Konfliktfeldes.“ (ebda.:164)

Wenn man nun von Schröcks Ergebnissen ausgeht, dann wird offenbar schon die Gründung einer Steuerungsgruppe als Teil einer Reform bezeichnet. Und so wird deutlich, wie eng innerhalb der Schule die Aktionsräume für Veränderungen gesteckt sind, wie geringfügig eine Veränderung sein kann, damit die Reformer an die institutionellen Grenzen stoßen, wo doch in der Sache noch gar nichts sich verändert hat. Schröck hat also mit seiner Studie gezeigt, wo die Schwierigkeiten der Akteure liegen, die ihr Terrain gegen die Reformer verteidigen, weil das Kollegium offenbar meint, es müsse das Muster der Parität und damit seinen Status verteidigen. So wird deutlich, dass das Verlangen, die Parität zwischen den Kollegen solle erhalten bleiben, einem reformerischen Bemühen im Wege stehen könne.⁶ Zu ähnlich widersprüchlichen Ergebnissen kommt auch Esslinger in einer quantitativen Studie. Sie stellte bspw. fest, dass etwa 70 Prozent von insgesamt 400 befragten Realschullehrern bezüglich kollegialer Zusammenarbeit eine positive Einstellung äußerten, doch zugleich sähen 55 % aller Lehrer in genau jenem Falle eine Entwertung ihrer Arbeit (vgl. Esslinger 2002: 205 ff). Auch hier wieder kann man also zu der Schlussfolgerung gelangen, dass Kooperation zwischen Lehrern immer dann an ihre Grenzen kommt, wenn das eigene professionelle Selbstverständnis bzw. die eigene hierarchische Position in Frage zu stellen ist (vgl. Schönig 2003). Umgekehrt formuliert bedeutet das: Weist man einzelnen Lehrern eines Kollegiums Reformaufgaben zu, so muss das Paritätsmuster aufgebrochen werden, damit jene Reformer erfolgreich arbeiten können. Lehrer in der Rolle als Reformer ihrer Schule sind damit selbst schon Gegenstand der Reform. Die Kollegen müssen sich in ihrem Selbstverständnis und in ihrem Verhältnis zueinander neu bestimmen. Mit dieser Perspektive auf den Reformprozess wird aber – ähnlich wie in Bezug auf die Autonomiedebatte – die Pädagogik selbst dethematisiert. Auf der Agenda stehen pädagogische Entwicklungsaufgaben,

⁶ Einerseits untersucht Schröck die Strukturen, innerhalb derer Steuerungsgruppen agieren. Andererseits wird dabei auf der Grundlage von Lortie bloß theoretisch erörtert, nicht aber empirisch beleuchtet, warum die anderen Kollegen, die an der Arbeit der Steuergruppen nicht teilgenommen haben, hemmend auf die Steuergruppen einwirkten. Unbeabsichtigter Weise wird also durch Schröcks Studie deutlich, was also des Pudels Kern ist - wie bedeutsam es nämlich sein kann, die individuellen Deutungsmuster der Kollegen zu untersuchen, um das Handeln derjenigen besser zu verstehen, die mit ihrer Blockadehaltung die offenkundig wirkmächtigen Akteure im Reformprozess darstellen (vgl. Böhmann/Hoffmann 1999).

doch bevor diese Aufgaben in Angriff genommen werden, schiebt sich vor diese das Problem eines beruflich bedingten Verhaltensmusters, mit dem die Bearbeitung der Reformaufgabe behindert oder gar blockiert wird. Es sind aus Schröcks Perspektive also vor allem die Lehrer selbst, die einer Reform im Wege stehen. Das ist die eine Lesart der Forschungsergebnisse.

Diese Lesart ist aber an eine implizite Voraussetzung gebunden: Man kann nur dann von einem Dilemma – also einem unauflösbaren Widerspruch ausgehen – wenn Lehrer nicht dazu in der Lage wären, allen Hemmnissen zum Trotz und im Interesse pädagogischer Reformarbeit eine höhere Vernunft walten zu lassen. Sie müssten zu einem bedeutenden Anteil des Gesamtkollegiums bornierte Charaktere sein, die unreflektiert und unfähig zur Distanzierung von sich selbst auf ihre Position insistieren würden, und zwar in einer Art, mit der sie ein Konstitutivum ihrer Professionalität in Frage stellen würden: als Pädagogen sich zu einer besseren Pädagogik zu verpflichten. Geht man aber genau von dieser Unvernunft und Borniertheit aus, die implizit mit Schröcks Analyse unterstellt wird, dann ist diese erklärungsbedürftig.

Denn eine andere Lesart könnte sein, das Verhalten der Lehrer als ein Interessen- und Statuskonflikt zwischen den Kollegen der Steuerungsgruppen einerseits und den „Normalkollegen“ andererseits zu deuten. Das wäre dann ein Konflikt zwischen machtlosen Reformern und machtvollen Verteidigern der Routine. Machtlos sind die Reformer, weil sie den Rest des Kollegiums von der Richtigkeit eines Wandels nur diskursiv überzeugen können, diese aber den Diskurs ablehnen, weil sie mit ihm den Paritätsverlust befürchten. Und machtvoll sind die Verteidiger der bestehenden Routine, weil sie wissen, dass eine Reform, die keine Insellösung sein soll, auf ihre Unterstützung angewiesen ist. So ist Überzeugungsarbeit zu leisten, es sind Aushandlungsprozesse erforderlich, Koalitionen zu bilden und Kompromisse zu schließen. Oder man begegnet einander tolerant und versteht Reformen als vielgestaltige Maßnahmen, die einen Pluralismus innerhalb des Kollegiums repräsentieren. Reformen einer Schule, durch Lehrer initiiert, entwickelt und in die Tat umgesetzt, können demnach nicht verstanden werden als eine technokratische Maßnahme, die allein aufgrund einer ihr unterstellten Rationalität bei allen Beteiligten Akzeptanz erfährt und zur Umsetzung gebracht wird. Deshalb ist die Schlussfolgerung, es bestehe zwi-

schen den Mitgliedern einer Steuerungsgruppe (den Progressiven) und den „Normalkollegen“ (den Konservativen) ein Dilemma, kaum nachvollziehbar, wo es doch tatsächlich um Konflikte zwischen verschiedenen Fraktionen geht, die sich mit dem Paritätsmuster verschärfen, die aber nicht deshalb als unlösbarer dargestellt werden können, weil sie unter erschwerten Voraussetzungen gelöst werden müssten. Mit Schröcks Analyse wird ein Bild von Lehrern vermittelt, mit dem ihr Verhalten als Regression bewertet und zugleich entschuldigt wird. Als Regression wird es dargestellt, indem Lehrer als bornierte Akteure dargestellt werden, die nur innerhalb ihres Paritätsmusters konstruktiv handeln können und deshalb zu Einsicht und höherer Vernunft im Interesse der Sache der Pädagogik nicht in der Lage sind. Entschuldigt wird ihr Verhalten damit, dass der „Normalkollege“, der nicht in der Steuerungsgruppe mitarbeitet, auf dieses Muster verpflichtet wird. Das von Schröck konstatierte Hierarchiedilemma erfordert aus kritischer Perspektive genauere Aufklärung, weil mit dem Paritätsmuster und dem daraus resultierenden Hierarchiedilemma nicht erklärt werden kann, warum Lehrer als dem Anspruch nach professionelle Pädagogen sich mit ihrem Verhalten gegen pädagogische Interessen stellen, also gegen das, was im Kern ihr professionelles Selbstverständnis ist oder zumindest sein müsste. Dass sie das Interesse sozialer Parität derart in den Vordergrund stellen, ist an die Voraussetzung einer Fragmentierung ihrer professionellen Identität gebunden. Darüber aufzuklären, ob man von einem derartigen Bild der Lehrer implizit ausgehen darf, wird in dieser Studie zu klären sein.

4.5 Identifikation des Lehrers

Bestimmte Verhaltensweisen und Einstellungen von Lehrern im Kontext von Reformbemühungen stehen offenbar im Zusammenhang mit der jeweiligen Schulform, in der sie unterrichten. Dort sind spezifische Einstellungen erkennbar, die so prägnant sind, dass sie eine identitätsstiftende Bedeutung haben und eine Verhaltensweise generieren, die in einem gravierenden Spannungsverhältnis zu Reformabsichten stehen kann. Dieser Sachverhalt soll hier als Spannungsverhältnis zwischen Identität des Lehrers und Wandel von Schule aufgefasst werden. Ein erster empirischer Hinweis soll den Zusammenhang verdeutlichen:

An den von Bastian et al. (2000) untersuchten Schulen sei die Schulprogrammarbeit entscheidend von einer bestimmten Entwicklungslogik geprägt gewesen: So unterschiedlich die Schulen auch waren, in beiden Schulen sei die Entwicklungsaufgabe in entscheidendem Maße von der jeweiligen Schulform ausgegangen. In der Grund-, Haupt- und Realschule wie auch an dem Gymnasium sei die Entwicklungsarbeit darauf ausgerichtet gewesen, die jeweilige Schulform in ihrem Status zu bestätigen. Besonders deutlich wurde diese Zielsetzung am Gymnasium. Während an der Grund-, Haupt-, und Realschule konventionelle Vorstellungen von Schule und Unterricht über Bord geworfen werden konnten, sei es an dem Gymnasium offenbar ganz pragmatisch um die Rückgewinnung verlorenen Terrains gegangen:

„Dagegen soll die Veränderungsarbeit am Gymnasium die Voraussetzungen dafür schaffen, die hergebrachten Ansprüche an ein Gymnasium - verkörpert auch in den Anforderungen der Schulbehörde – wieder besser zu erfüllen bzw. die Schüler und Schülerinnen dazu zu bringen, ‚gymnasiale Anforderungen‘ zu erfüllen. Es scheint so, als könne hier von einem Paradox einer ‚konservierenden Veränderungsarbeit‘ gesprochen werden.“ (Bastian 2000: 135)

Dass mit diesem Anspruch keine originär pädagogischen Reformen angestrebt wurden, kann beispielhaft aus einem Ausschnitt eines Interviewtranskriptes erschlossen werden:

„Die Lehrer und Lehrerinnen fragen sich, wie sie besser und effektiver die förderungswürdigen Schüler und Schülerinnen von denjenigen unterscheiden können, die das Ziel Abitur trotz umfangreicher Fördermaßnahmen nicht erreichen werden.“ (Bastian 2000: 111)

Offenkundig beabsichtigen die Lehrer eine genauere Ausdifferenzierung der Selektionsmechanismen. Dieses Zitat zeigt deutlich, dass das bestehende Gute bleiben soll, wie es ist, in seiner Adressierung aber differenzierter eingesetzt werden soll. Die Innovation zielt nicht auf eine Reform, sondern auf eine Fokussierung auf die „förderungswürdigen“ Schüler. Man will sich offenbar auf seine angestammte Klientel beschränken. Wer prognostisch kein Abitur machen kann, soll auch nicht gefördert werden. Förderung ist wie eine Investition gebunden an den formalen Zweck innerhalb des Berechtigungswesens. Jenseits dessen besteht nicht die Absicht der Förderung. Die Kinder sind ihrer nicht würdig, weil sie prognostisch kein Abitur werden machen können. Die Wiederherstellung des Althergebrachten kann motiviert sein durch eine nostalgische Haltung gegenüber einer (tatsächlichen oder vermeintlichen) Tradition einer bestimmten Schulform. Diese Wiederherstellung der Tradition verweist entweder darauf, wie missverständlich das administrative Anliegen der Schul-

programmarbeit an die Schule herangetragen wurde. Oder sie ist Ausdruck einer nostalgischen Umdeutung, damit man wieder zu der Klientel kommt, für die man sich seit ehedem als zuständig erachtet. Jedenfalls ist die Identifikation mit der eigenen Schulform so wirkmächtig, dass mit ihr jede pädagogische Handlungslogik negiert wird. Die Effizienzsteigerung ist insofern antipädagogisch, als dass zweckrational bestimmte Kinder für „förderungsunwürdig“ erklärt werden. Die Prognose unterstellt ein technokratisches Wissen darüber, welche Förderung bei welchem Kind in ausreichendem Maße verfangen wird, damit das erwünschte Resultat (Abitur) auch eintritt. So wird das Kind Gegenstand einer Kalkulation. Es ist dann kein Subjekt eigener Bildungsarbeit mehr. Die Identifizierung der Stammkundschaft und ihre Pflege durch Förderung ist Selektionismus. Denn Selektion ist dann nicht nur Funktion der Institution Schule, sondern eine durch die Lehrer zusätzlich forcierte, die womöglich durch ihr eigenes Interesse motiviert ist, sich mit der Schulform zu identifizieren, an der man unterrichtet. Das Motiv der Schulprogrammarbeit wird so kongenial unterlaufen und in sein Gegenteil verkehrt: Es dient nicht der Reform, sondern der institutionellen Restauration.

Die Identifizierung mit der je eigenen Schulform wird in einer breiter angelegten quantitativen Studie bestätigt. Ditton (2001) befragte Lehrer in 178 bayrischen Schulen und fand dabei heraus, dass der Anteil derjenigen Lehrer, die ein spezifisches Schulprofil für wichtig erachten, von den Hauptschulen über die Realschulen zu den Gymnasien sinkt.

Obwohl also die Ausarbeitung eines Schulprogramms von administrativer Seite als ein flächendeckendes Instrumentarium bewertet wurde, mit dem die Entwicklung der Schulen unabhängig von der Schulform angestoßen werden sollte, wird mit Dittons Studie die These gestützt, dass schulformspezifische Differenzen im Umgang mit dem Instrumentarium zu erkennen sind. Ob diese Differenzen nun tatsächlich auf unterschiedliche Einstellungen der Lehrer zurückzuführen sind, darüber ist in Dittons Studie nichts zu erfahren. Doch wie ist es zu erklären, dass Lehrer die Reformaufgabe antipädagogisch deuten, indem sie die Effizienz der Selektionsmechanismen steigern? Um genauere Einblicke in die Handlungslogik von Lehrern zu gewinnen, sei hier nochmals auf Dammers Studie verwiesen.

Er bezeichnet in seiner bereits oben thematisierten Studie den hier dargestellten Zusammenhang mit den Begriffen „Institution versus Innovation?“. In einer der an dem Schulversuch beteiligten Schulen (vgl. Teil A, Kapitel 4.3) ging es um den Austausch von Lehrkräften zwischen zwei Schulen im Umfang von 2 bis 6 Wochenstunden. Nach anfänglicher Kooperationsbereitschaft machte aber die Berufsschule einen Rückzieher und begründete diese Entscheidung mit dem Zweifel, Sekundarstufe-II-Lehrer seien didaktisch und methodisch für einen Unterricht in der Sekundarstufe I nicht geeignet (vgl. Dammer 1997: 103). Dammer hält dem entgegen, aufgrund der Lehrerausbildung, der herrschenden Praxis und aufgrund der Erlasslage sei jeder Lehrer dazu fähig und verpflichtet, auch in anderen Schulformen zu unterrichten. Außerdem sei diese Argumentation nicht mit den anerkannten Professionalitätskriterien des Lehrerberufs vereinbar, in sich nicht schlüssig und daher auch nicht überzeugend. Man könne nicht die schulformgebundene Tätigkeit zum Professionalitätsmerkmal erheben (a.a.O.: 111). Dammer kommt daher zu dem Ergebnis, dass diese Argumentation eine prekäre Identifikation mit der eigenen Schulform dokumentiere, die dem ursprünglich anvisierten Reformprojekt entgegenstehe:

„Professionalität manifestierte sich somit für die Lehrer nicht in der Umsetzung als pädagogisch sinnvoll angesehenes Ziel, sondern in der Befolgung schulformspezifischer Denk- und Verhaltensmuster. Zwar argumentierten sie vorwiegend unter Rückgriff auf Professionalitätskriterien, die Auslegung dieser Kriterien aber hing von der Identität der jeweiligen Schule ab oder umgekehrt: die Professionalität wurde von der Struktur des gegliederten Schulsystems überformt. Die Lehrer gewannen ihr Selbstverständnis primär aus der Abgrenzung gegen andere Schulformen, die sie daran hinderte, im eingangs definierten Sinne professionell zu handeln.“ (Dammer 1997: 117)

Dammer stellt die Frage, wie dieses Verhalten zu erklären sei, wenn man auf eine moralisierende Verkürzung des Problems verzichten wolle. Er gelangt zu der These, dass es die Schulform selbst sei, die das Wahrnehmungsmuster der Lehrer präge. Dieses Wahrnehmungsmuster sei wirkmächtig und handlungsleitend, so dass für einen Fortbestand der bestehenden institutionellen Struktur gesorgt werde:

„(...) denn wenn es stimmt, dass das Selbstverständnis der Lehrer hauptsächlich durch die Schulform, also von außen durch die Institution und nicht durch bewusst angeeignete und durchgesetzte Professionalisierungsvorstellungen geprägt war, konnten sie kaum anders handeln.“ (Dammer 1997: 117)

Und vor diesem Hintergrund fragt Dammer weiter, worin die bewusstseins- und handlungsprägende Macht der Institution bestehe. In Anlehnung an Berger/Luckmann geht er von der Annahme aus, dass es ein Funktionsmerkmal und immanentes Interesse von Institutionen sei, für die Stabilität des je eigenen sozialen

Gefüges und damit für die Reproduktion ihrer institutionellen Grundlagen zu sorgen. Diese Beharrungskräfte würden in der Institution Schule noch dadurch verstärkt, dass es für Reformansätze „von unten“ keine Anreize gebe. Und mit der Abgrenzung auch von artverwandten Systemen finde eben zugleich eine Stabilisierung innerhalb der eigenen Grenzen statt. So sei beispielsweise die Befürchtung der Berufsschule zu erklären, die mit einer Kooperation das Monopol der beruflichen Ausbildung und damit die institutionelle Eigenheit der Schulform verloren hätte (ebda.: 120). Das Selbstverständnis der Schule verselbständige sich gleichsam zum institutionellen, aber pädagogisch sinnleeren Selbstzweck und diene letztlich als Bollwerk gegen Reformen. Konsequenter Weise finde das immanente Beharrungsvermögen der Institution seine Entsprechung im Starrsinn des Personals:

„Die Widerstandskraft der Schulformen gegen die Veränderungen wurde durch das Verhalten der einzelnen Lehrer gestärkt, das man im Anschluß an Berger und Luckmann als institutionell verursachte Verdinglichung des eigenen Rollenverständnisses interpretieren könnte. Nach Berger und Luckmann kann die ‚institutionelle Ordnung [...] als Ganzes wie in ihren Teilen verdinglicht aufgefasst werden‘ und dazu führen, daß auch die institutionell handelnden Individuen ihre Rolle als eine verdinglichte auffassen, die ihnen in ihrer subjektiven Wahrnehmung keine anderen Handlungsmöglichkeiten als eben die von der Institution vorgeschriebenen lässt.“ (Dammer 1997: 120)

Der Erhalt der institutionellen Ordnung aufgrund eines verdinglicht berufsidentifikatorischen Interesses ist offenbar der Grund für die Lehrer, auf die pädagogisch motivierte Reform zu verzichten. Mit Dammers Studie kann man demnach nicht nur die These bestätigen, Lehrer selbst hemmen oder verhindernen Reformen; man versteht mit dieser Studie die Handlungslogik, der Lehrer folgen, wenn sie sich gegen den eigenen pädagogischen Anspruch richten. Dammers Studie eröffnet also insofern eine andere Perspektive auf den Akteur Lehrer, als er nicht als ein bornierter Reformverhinderer zu verstehen ist, sondern als ein rational Handelnder, der sein berufliches Identifikationsbedürfnis über die Reform stellt, ja stellen muss, damit jenes nicht dieses sabotiert. Insofern zeigt Dammers Studie – im Unterschied zu den zuvor hier referierten – eine aus der Sicht der Lehrer dilemmatische Interessenkonstellation, die sie zugunsten ihres berufsidentifikatorischen Interesses auflösen. Dies freilich um den Preis, dass sie ihre berufsethische Legitimation – als Pädagogen pädagogisch zu handeln – preisgeben.

In Ergänzung zu Dammers Studie ist auf jene von Lilian Fried (2002) hinzuweisen, mit der die Krise des Berufsstands im Wechselspiel zwischen Akteur und

institutioneller Struktur hervorgehoben wird. Im Rahmen der Professionalisierungsdebatte und aus systemtheoretischer Perspektive suchte sie nach einer Erklärung für die Kluft zwischen wissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis von Schulreformen. Von dieser Frage ausgehend führte sie eine Metastudie durch, in der sie eine Vielzahl empirischer Studien auswertete und zu dem Ergebnis gelangte, dass Lehrer deshalb der Reform von Schule entgegenstünden, weil sie die strukturfunktionale Widersprüchlichkeit nicht hinreichend reflektierten. Auf allen Gebieten schulischer Tätigkeit und der darin vermittelten Normen bestehe ein frappierendes Reflexionsdefizit der Lehrer. Darin aber, so Fried, sei eine Grundvoraussetzung für jede Reform zu sehen. Stattdessen seien „Invisibilisierungsstrategien“ erkennbar. So werde beispielsweise der Widerspruch zwischen der Selektionsfunktion von Schule und ihrem Anspruch der Erziehung ausgeblendet:

„Man mag sich der Leistungsselektion zwar nicht grundsätzlich entziehen, aber man sieht sich auch nicht in der Lage, alle damit einhergehenden Konsequenzen zu verantworten. Statt sich dem Problem in seiner ganzen Komplexität zu stellen, wird es zerlegt, wie z.B. in seine – gemessen an der Erziehungsfunktion – potentiell negativen und positiven Seiten. So kann man alles, was ‚negativ auslesende Effekte‘ hat, ablehnen, ausblenden oder wenigstens von sich fern halten. Mit den ‚positiv auslesenden Effekten‘ der Selektionsfunktion kann man sich dann leichter arrangieren, z.B. indem man sie als ‚Fördermaßnahme‘ umdefiniert, was zweifellos eine Verfälschung oder zumindest Verkürzung möglicher Zusammenhänge darstellt.“ (Fried 2002: 137)

Würden Lehrer, so Fried weiter, an die Grenzen der Reduktion der Komplexität gelangen, so sei zu erkennen, dass dann die Ursachen für ausbleibende Reformen externalisiert würden. Lehrer verwiesen auf äußere Faktoren wie Ressourcenknappheit, eine überbordende Bürokratie etc. Fatal sei an diesem Verhalten zweierlei: Erstens, bestehende pädagogische Freiheiten würden aus dieser Perspektive nicht wahrgenommen. Zweitens, die Lösung für aktuelle Probleme werde auf die Zukunft verschoben, wenn bessere Reformbedingungen herrschen, nämlich weniger Bürokratie und mehr Ressourcen. Die Folge: Lehrer seien in einer zirkulären Wahrnehmungsstruktur gefangen. Denn jene Hoffnung auf eine bessere Zukunft verhindere nochmals den reflexiven Blick auf bereits bestehende Handlungsoptionen (vgl. Fried 2002: 173 f).

4.6. Rekapitulation der Ergebnisse

Die referierten Forschungsergebnisse zeigen ein Ensemble von Spannungsfeldern, innerhalb derer Lehrer mit höchst widersprüchlichen Einstellungen, Präferenzen und Interessen auftreten. Mehrfach sind die Faktoren innerhalb der Spannungsfelder so wirkmächtig und handlungsleitend, dass sich diese auch dann hemmend auf die Schulprogrammarbeit auswirken müssen, wenn Lehrer sich grundsätzlich konstruktiv zu dieser Aufgabe positionieren. Die Tatsache, dass Schulprogrammarbeit administrativ verordnet wurde und deshalb den Status einer Dienstpflicht einnimmt, scheint an diesem Befund wenig zu ändern.

Laut Dammers Studie steht einer produktiven Schulprogrammarbeit das professionelle Selbstverständnis der Lehrer im Weg. Aus der Identifikation mit der Schulform folgt ein verdinglichtes Rollenverständnis der Lehrer, das letztlich die Reformen verunmöglicht. Dass es vorerst trotzdem zu einer Zusammenarbeit zwischen den Schulen kommt, ist der vorläufig gültigen Perspektive geschuldet, man müsse den Schülern Kenntnisse der Berufsorientierung vermitteln, damit sie nach ihrer Schulzeit zu fundierten Berufsentscheidungen gelangen können. Doch letztlich lösen die Lehrer den Konflikt zwischen dem Interesse der Schüler an beruflicher Orientierung einerseits und dem eigenen an institutioneller Identifikation andererseits zu ihren Gunsten auf. Eine Reform wäre demnach nur dann möglich, wenn sie das eigene professionelle Selbstverständnis reflexiv zum Gegenstand des Reformprozesses machten.

Auch mit Schröcks Studie werden identifikatorische Interessen der Lehrer deutlich, wenngleich diese auf einer anderen Ebene zu verorten sind. Er stellt fest, dass das Bemühen der Lehrer im Widerspruch zu ihrem Autonomieanspruch steht. Sie fürchten, man könne die Grundlagen ihrer Arbeit antasten und damit ihr professionelles Selbstverständnis in Frage stellen. Würde dies geschehen, so gerieten sie in eine Krise, die zu verhindern ihr primäres Motiv ist. Zu einem ähnlichen Befund kommt Heinrich: Die steuerungspolitischen Reformen der Kultusbürokratie haben deshalb keine durchschlagende Wirkung entfalten können, weil die betroffenen Lehrer die Anordnung zur Schulprogrammarbeit als einen Entzug ihrer Autonomie inter-

pretieren, auf die sie mit Widerstand oder dem minimalistischen Abarbeiten einer lästigen Dienstpflicht reagierten.

Bei allen inhaltlichen Unterschieden dieser drei Studien zeigen sich zwischen ihnen bemerkenswerte Gemeinsamkeiten: Offenbar stabilisiert die administrative Aufforderung zur Reform den Status quo statt ihn zu überwinden. Zwar wird der Reformaufgabe – formal (Heinrich), intentional (Dammer) oder partiell (Schröck) – zunächst entsprochen, doch ist nach einer vorübergehenden Irritation eine Rückbesinnung auf die bestehende und altbewährte Praxis festzustellen. Wenn die Idee (zuweilen bloß schon ihre Ankündigung) Irritationen und Unsicherheiten auslöst, dann führt dies nicht zu einer Transformation bzw. zu einer Emergenz von Neuem, sondern zu einer Rückkehr zum Zustand früherer Stabilität. Mit diesem Rückgriff auf das Altbewährte wird die Reformidee geopfert. Die anfängliche Krise wird sogleich unterbunden, um die alte "Sicherheit und Ordnung" wieder herzustellen. Die Lehrer tun dies, obwohl sie sich mit der Rückkehr zum Altbewährten zugleich für die weniger gute pädagogische Praxis entscheiden und damit bewusst den Schülern die bessere Pädagogik vorenthalten.

Dieser „Reflex“ kann als eine Krisenabwehr verstanden werden. Damit geht einher, dass die Lehrer sich in ihren Entscheidungen nicht primär von pädagogischen Motiven leiten lassen, sondern davon, eigene Interessen zu wahren. Ihnen die moralische Integrität abzusprechen ist aber nicht zulässig. Frieds Befunde zeigen nämlich, dass hinter dem reformerischen Wollen ein Nicht-Können im Sinne einer selbstreflexiven Blindheit steht. So verweist die Art und Weise der Auseinandersetzung der Lehrer mit der Reformaufgabe auf ihre Vorstellung, man könne die Institution verändern, ohne dass sich das Personal selbst auch als Teil der Veränderung begreift. Vor diesem Hintergrund liegt die Vermutung nahe, dass Lehrer ein reduziertes Verständnis von Reformprozessen haben. Es ist also weniger von einem moralischen Defizit der Lehrer, sondern vor allem von einem Problem beruflicher Identifikation auszugehen. Vor diesem Hintergrund ist nochmals auf den gesellschaftlichen Paradigmenwechsel hinzuweisen (vgl. Seite 2 dieser Studie): Die unzureichende Leistung der Schüler wird nicht mehr allein ihnen selbst, sondern inzwischen auch der Schule und ihrem lehrenden Personal zugeschrieben. Setzt sich aber – wie hier gezeigt wurde – ein reduziertes Reformverständnis durch, bei dem eine Neubestimmung des

eigenen Selbstverständnisses der Lehrer nicht inbegriffen ist, dann folgt daraus ein Konflikt zwischen Reformen und Reformgegenstand, der zu einem Scheitern der Reform und zu einer Festigung der Krise führt.

Daher ist die Krise der Institution zugleich eine der Lehrer – und zwar unabhängig davon, ob die Lehrer sich ihres eigenen „blinden Flecks“ bewusst sind oder nicht. Das deutet sich anhand der referierten Studien auch dadurch an, dass Lehrern die konstruktive Wendung der Krise – sowohl reflexiv, intentional wie auch pragmatisch – nicht gelingt. Die Distanz zur Sache der Pädagogik deutet außerdem darauf hin, dass sich die Krise der Lehrer nicht allein auf ihre Rolle als Reformen ihrer Schule, sondern generell auf ihre professionelle Identifikation bezieht. Denn die Reformdebatte ist durch einen hohen Grad der Selbstreferenzialität gekennzeichnet. Damit geht einher, dass sie keine diskursive Anbindung an originär pädagogische Fragen aufweist. Primär geht es um die verunsicherte Identität der Lehrer in Bezug auf deren Individualität, Autonomie und Parität und damit um Fragen ihrer formalen Beziehungen zu Vorgesetzten und Kollegen. Diejenigen Studien, die sich implizit oder explizit auf die Frage der Autonomie und die Parität der Lehrer beziehen, lassen sich lesen wie ein Beziehungsstreit, in dem Lehrer ihr Verhältnis zu Kollegen, Vorgesetzten und übergeordneten Dienststellen reflektieren, dabei aber die Relevanz ihrer Einwände oder Problematisierungen nicht auf den Gegenstand der Pädagogik beziehen. Die Reaktion von Lehrern, die administrativ verordnete Schulprogrammarbeit als eine Abwertung des bisherigen reformerischen Ertrags zu verstehen, verweist auf eine Kränkung der Akteure, weil man ihnen von übergeordneter Stelle die Anerkennung für die bisher erbrachten Leistungen vorenthält, von der sie meinen, sie stehe ihnen zu. Das deutet darauf hin, dass die Krise der Lehrer nicht allein eine rational-sachliche Dimension, sondern auch eine psychologische umfasst. Das erklärt möglicherweise das zuweilen diffuse Verhalten der Akteure, die ihre Positionierung in dem Reformprozess suchen, aber nicht so recht finden und denen deshalb die konstruktive Wendung der Krise nicht gelingt.

Es ist festzustellen, dass über einzelne Fallstudien hinaus wir kaum etwas über die Reformpraxis des einzelnen Lehrers im Kontext struktureller Paradoxien, Verstrickungen oder Spannungsfelder wissen. Allein die Beliebigkeit dieser Begriffe verweist darauf, dass die Forschung den Komplex reformierender Lehrer noch nicht

hinreichend beleuchtet hat. So bleibt in der Debatte beispielsweise unaufgeklärt, warum Lehrer nicht eine höhere Vernunft walten lassen, indem sie sich im Interesse der Pädagogik souverän von dem Ressourcenproblem emanzipieren. Es wird ebenfalls nicht verständlich, warum der Autonomiekonflikt die Reformarbeit verhindert, obwohl Reformen auch im Rahmen der bestehenden Verfügungsrechte realisiert werden können. Und man versteht auch nicht, warum Lehrer dazu geneigt sind, die Probleme ihrer pädagogischen Praxis zu externalisieren, statt sie zu reflektieren oder gar zu lösen. Und mit dem Verweis auf das Interesse der Aufrechterhaltung beruflicher Identifikation oder auf die Wahrung professioneller Autonomie ist eher auf das Motiv der Krisenabwehr verwiesen, nicht aber über den Grund der Krise aufgeklärt.

Der Grund für die bisher unzureichende Aufklärung über Lehrer als Reformer ihrer Schule und ihr krisenhaftes Handeln im Kontext von Reformen könnte vor allem darin zu sehen sein, dass jene Phänomene, die diffus als Spannungsfelder, Verknotungen, Widersprüche oder Dilemmata bezeichnet werden, keine theoretische Fundierung haben. So schrieb Terhart bereits im Jahre 1986: „Die Arbeit am Bau theoretischer Modelle kommt den empirischen Erscheinungen nicht nach bzw. kann sie nur als „Widersprüche“ oder als „Rollenkonflikte“ notdürftig mit Etiketten versehen, da sie durch die dichotome Aufbereitung der Problematik einer Selbstfixierung unterliegt“ (Terhart 1986: 210). Terhart kritisierte die damalige Diskussion als sterile Modellkontrastierung, die erst noch empirisch zu untermauern sei (vgl. Wenzel 2008: 28). Die Forderung nach empirischer Untermauerung strukturfunktionaler Paradoxien ist also bald 25 Jahre alt. Und noch immer – das wurde oben bereits dargelegt – ist im Hinblick auf die empirischen Befunde eine recht nüchterne Bilanz zu ziehen. Die Beliebigkeit der Begriffe, die in der Reformdebatte festzustellen ist, verweist auf eben jene Kritik Terharts, die Sachverhalte würden notdürftig mit Etiketten versehen. Und so sind auch die individuellen Verarbeitungsmuster einer durch Reformen induzierten Krise bisher nur ansatzweise systematisch erschlossen worden. Über den einzelnen Lehrer in der Rolle als Reformer – über seine individuellen Einstellungen, Motivationen und Deutungsmuster – wissen wir noch immer außerordentlich wenig. Seitdem Söll dieses Defizit bereits im Jahre 2002 konstatierte (s.o.), hat sich daran nichts Grundlegendes geändert.

Mit Dammers Studie erhalten wir zwar aufschlussreiche mikrologische Einblicke über Einstellungen, Präferenzen und Motive von Lehrern im Kontext reformerischen Bemühens. Doch räumt Dammer selbst ein, dass es fraglich sei, ob man die Ergebnisse der Fallstudie verallgemeinern könne, da sie spezifisch auf das konkrete Projekt bezogen seien.

Gleichwohl wird mit dieser Studie ein grundlegendes methodologisches Problem erkennbar, das bisher in der Literatur kaum beachtet wurde. In Anlehnung an von Engelhardt meint er:

„Die Ansätze zur Analyse des Lehrerberufs lassen sich, stark vereinfacht, in zwei Gruppen einteilen. Die eine analysiert die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, also den Zusammenhang zwischen Sozial- und Schulsystem und seine Folgen für den Beruf, sowie das organisatorische Gefüge, in das Schule und Lehrer eingebettet sind, als ausschlaggebende Faktoren für das Lehrerhandeln. Die andere Gruppe betont demgegenüber die konkreten schulischen Arbeitsbedingungen, das pädagogische und administrative Handeln der Lehrer oder die Person des Lehrers. Beide Richtungen stehen in der Gefahr, die Professionalitätsfrage einseitig zu akzentuieren (v. Engelhardt, S. 355 ff). Die erstgenannte Tendenz leistet der Vorstellung Vorschub, die Lehrer seien den äußeren, gesellschaftlichen und administrativen Überformungen ihrer Arbeit mehr oder minder machtlos ausgeliefert und könnten bestenfalls darauf reagieren, ohne eigene Gestaltungsmöglichkeiten zu haben; die zweite Tendenz betont demgegenüber zu stark die Persönlichkeit und das individuelle Handlungsumfeld des Lehrers und ist so geneigt, das Problem individualistisch zu verkürzen, also den einzelnen Pädagogen einseitig die Verantwortung für die Gestaltung und den Erfolg oder Mißerfolg ihrer Arbeit zuzuschreiben. Da jeder dieser Ansätze zu im einzelnen richtigen Erkenntnissen geführt habe, schlägt v. Engelhardt vor, sie durch eine handlungstheoretische Perspektive zu vermitteln, die nicht von den vorgegebenen Bedingungen abstrahiert, sondern sie als Problemkonstellationen auffasst, die von den einzelnen Lehrern aus ihrer jeweiligen schulischen und persönlichen Situation heraus zu interpretieren sind, wobei es keine im Vorhinein eindeutig definierten Muster bzw. Lösungswege gebe: ‚Erst aus den von den Pädagogen durchzuführenden Deutungsleistungen und Handlungsprozessen ergibt sich eine sozial relevante Strukturierung der Arbeitssituation des Lehrers‘ (v. Engelhardt, S. 358).“ (Dammer 1997: 109 f)

Beispielhaft sei in diesem Zusammenhang auf eine Studie von Altrichter/Eder verwiesen, die zeigten, welche Differenzen zwischen dem Autonomie-Paritäts-Muster einerseits und seiner empirischen Überprüfung am konkreten Einzelfall andererseits bestehen. Diese Differenz zwischen Theorie und Empirie wird auch dann besonders deutlich, wenn man einzelne Schulen und ihre jeweiligen Akteure miteinander vergleicht und zu dem Ergebnis kommt, dass trotz gemeinsamer struktureller Rahmenbedingungen erhebliche Qualitätsunterschiede in der (Reform-) Praxis einer einzelnen Schule festzustellen sind. Erinnerung sei zudem an Studien, die deutlich machten, dass innerhalb eines strukturfunktionalen Bildungssystems schulformspezifische Identitäten erkennbar werden, hinter denen sich offenbar kaum erforschte Spezifika des lehrenden Personals verbergen. Die Tatsache, dass die Schulprogrammarbeit in

den von Arnold et al. untersuchten Schulen in so unterschiedlicher Weise aufgefasst wurde, verweist in Abhängigkeit von den jeweiligen Lehrkräften auf einen spezifischen Modus der Kriseninduktion durch Schulprogrammarbeit. Zugleich wird das in dem Zitat dargelegte Problem deutlich, dass die Spezifika einer Schule und ihres Personals nur bedingt nachvollzogen werden können, wenn sie nicht auch struktur- bzw. handlungstheoretisch reflektiert werden.

5. Schlussfolgerungen für diese Studie

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich folgende Konsequenzen für diese Studie:

Um also nicht, wie oben angeführt wurde, einerseits von den „vorgegebenen Bedingungen zu abstrahieren“ und andererseits eine individualistische Verkürzung vorzunehmen, muss die individuelle Deutung des einzelnen Lehrers struktur- und handlungstheoretisch reflektiert werden. Der Lehrer selbst, seine Präferenzen, Argumente und Positionen müssen zum Gegenstand der Forschung werden. Idealerweise kommt er selbst zu Wort, und zwar in unmittelbarer Form: dem Interview, in dem der Proband sich unmittelbar zu prototypischen Dilemmata seines alltäglichen beruflichen Tuns zu verhalten hat. Denn ohne empirische Fallstudien bleibt unaufgeklärt, wie sich der einzelne Lehrer im Kontext einer Schulreform zu den institutionellen Rahmenbedingungen verhält.⁷ Auf diese Weise wird man seine Deutungsleistungen generieren und eine sozial relevante Strukturierung der Arbeitssituation erhalten, die auf den konkreten Gegenstand pädagogischer Reformen bezogen sein muss.

Statt einer Fokussierung auf das Geflecht formaler Beziehungen ist also das Reformverständnis der Lehrer im Hinblick auf Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung in den Vordergrund zu stellen. Denn diese Aufgaben sind es, die den beruflichen Alltag konstituieren. Unabhängig davon, wie Lehrer ihr Verhältnis zur Schulaufsicht, zur Schulleitung oder zu den Kollegen einer Steuergruppe definieren,

⁷ Auch im Sinne des Neo-Institutionalismus ist davon auszugehen, dass ein Lehrer nicht bloß einen institutionellen Auftrag erfüllt, sondern diesem seine Präferenzen, seine Fähigkeiten und Ressourcen gegenüberstellt (vgl. Fend 2008: 151 f). Innerhalb des institutionellen Gefüges und seines Regelwerks haben also das Vermögen und die Entscheidungen der Akteure konkrete Auswirkungen auf die pädagogische Praxis der gesamten Schule.

entscheidet das Verhältnis des einzelnen Lehrers zu seinen genuinen Aufgaben – im alltäglichen Gelingen und Misslingen und den daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen – über sein individuelles *pädagogisches* Reformpotential. Dabei ist die individuelle fachliche Argumentation der Lehrer herauszuarbeiten. Auf diese Weise ist zu erwarten, dass die strukturell bedingte Rationalität der Akteure – ihre Strategien der Externalisierung des Reformanspruchs, der Restauration des Vergangenen, der Selbstverdinglichung des professionellen Selbstverständnis, der (auf den ersten Blick) bornierten Verteidigung des Status quo und der Entkoppelung der Reformdebatte vom Gegenstand der Pädagogik – verständlich wird.

Angesichts mangelnder Selbstreflexion der am Reformprozess beteiligten Lehrer kann man sich dabei nicht auf den propositionalen Gehalt der Selbstauskünfte von Lehrern beziehen. Man muss vielmehr die impliziten Grundannahmen und subjektiven Theorien der Lehrer verstehen, damit die individuellen pädagogischen Präferenzen der Lehrer im Verhältnis zu den sie maßgeblich beeinflussenden institutionellen Rahmenbedingungen herausgearbeitet werden können. Diese Anforderungen können methodisch eingelöst werden, wenn man auf Oevermanns Deutungsmuster-Ansatz zurückgreift.

Zur Bestimmung des Grads und der Güte der Reformaspiration darf sich diese Studie nicht auf eine einseitige Beschreibung des krisenhaften Handelns von Lehrern beschränken. Sie muss vielmehr die Ursachen des krisenhaften Handelns im institutionstheoretischen Kontext bestimmen, um – im Unterschied zu einer diffusen Begriffswahl (s.o.: Spannungsfelder, Verknotungen, Widersprüche, Dilemmata etc.) – mit gehaltvollen und präzise definierten Begriffen zu operieren, denen eine allgemeine Gültigkeit zugewiesen werden kann. Gruschkas Kältetheorie bietet eine derartige theoretische Fundierung. Diese werde ich im folgenden Kapitel skizzenhaft darstellen, um anschließend zu erklären, warum auf dieser Grundlage eine erste handlungs- bzw. strukturtheoretische Reflexion der pädagogischen Deutungsmuster der Probanden vorzunehmen ist. In Kapitel 6.2 wird dann anhand konkreter Beispiele zu zeigen sein, in welcher spezifischen Weise Gruschkas Kältetheorie einen verstehenden Zugang zum Gegenstand dieser Studie eröffnet.

6. Den Widerspruch zwischen Norm und Funktion im Modus der Kälte verarbeiten

Nach dieser forschungskonzeptionellen Begründung folgt nun die genauere Darlegung der Gruschka'schen Kältetheorie, um diesen theoretische Zugriff auf die Interviews differenziert darzulegen. Dies, indem im folgenden Abschnitt zunächst das kältetheoretische Modell ausführlicher vorgetragen wird. Im darauf folgenden Abschnitt wird das Aufklärungspotential dieses Modells anhand weiterer Studien veranschaulicht. Erforderlich ist dieses Vorgehen, um zu plausibilisieren, warum ein kältetheoretisches Modell herangezogen wird, obwohl diese Studie keine Kältestudie ist.

Mit dem Begriff der Kälte bezeichnet Gruschka die Art und Weise, mit der das Subjekt in einer bürgerlichen Gesellschaft den Widerspruch zwischen dem Sein (der Funktion) und Sollen (der Norm) verarbeitet. Mit Rückgriff auf Horkheimer und Adorno versteht Gruschka Kälte als Folge der Entfremdung unter einem kapitalistischen Wirtschaftssystem. Notwendig beherrsche das Prinzip der Kälte und der Feindschaft die Wirklichkeit, weil alle sich als Konkurrenten begegneten (vgl. Gruschka 1994: 37). Der Mensch erfahre sich selbst in der wirtschaftlichen Sphäre als isoliertes Subjekt von Interessen, das nur durch Kauf und Verkauf mit anderen in Verbindung trete. Daraus ergebe sich „Fremdheit als anthropologische Kategorie“ (Horkheimer, Schriften 4, S. 22, zitiert nach Gruschka 1994: 38). Zwar sei die bürgerliche Wirtschaftsweise einerseits der Grund für materielle Versorgung und Reichtum, andererseits bleibe dieser Reichtum entgegen dem Potential der Produktivkräfte entweder privilegierten Gruppen vorbehalten oder werde insgesamt nicht gesichert. „Dafür, dass das hingegenommen wird, machen sie (Adorno und Horkheimer, D.N.) die bürgerliche Kälte verantwortlich“ (Gruschka 1994: 36).

Doch sei Kälte nur bedingt den Menschen zuzuschreiben. Zwar wäre sie nicht ohne die Befähigung und die Fähigkeit der Menschen zur Übernahme der Kälte, doch resultiere sie aus den materiellen Grundlagen der Reproduktion in der bürgerlichen Gesellschaft, an deren Regeln sich die Menschen anpassten (vgl. Gruschka 1994: 59). Fabrikarbeit sei nicht an der Reproduktionssicherung des Einzelnen orientiert, sondern werde vertraglich bestimmt und diene dem Zweck der Steigerung der Produktivität und damit der Akkumulation von Kapital (vgl. Gruschka 1994: 60). Das Unbehagen der Menschen, das durch die Anpassung an diese Regeln der kapita-

listischen Produktionsweise auftrete, werde auch dadurch gering gehalten, dass dem Konkurrenzprinzip moralische Normen gegenübergestellt würden, um humanen und emanzipatorischen Ansprüchen gerecht zu werden, durch die erst die bürgerliche Gesellschaft ihre Legitimität erhalte. Es sind die Postulate der Französischen Revolution von „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“, mit denen die Kälte der bürgerlichen Gesellschaft eingehegt werden sollte:

„Das Bürgertum hat im Ein- und Widerspruch zu den materiellen Grundlagen der von ihm durchgesetzten Wirtschaftsweise zur Seite einer allgemeine Gültigkeit postulierenden Ethik wie zur Seite der subjektiven moralischen Empfindungen das praktische Dementi der Kälte gefordert: den anderen eben nicht ‚bloß zum Mittel‘ (Kant) zu machen, Güte und Großmut auch dem Schwachen gegenüber zu zeigen, ja mit der Liebe zumindest die Beziehung zu den Nächsten frei von Kälte zu halten (Gruschka 1994: 38).“

Doch sei diese höhere Moral nicht nur als ein Regulativ für die ökonomischen Imperative der Funktionstüchtigkeit der Subjekte zu verstehen. Indem Solidarität in der bürgerlichen Gesellschaft bzw. in der Kälte der Verfolgung partikularer Interessen erstarre, stütze sie das Prinzip der Kälte. Solidarität oder Nächstenliebe sei bloß der Trost, mit dem sich die Kälte andernorts umso besser ertragen lasse (vgl. Gruschka 1994: 39). Vor diesem Hintergrund vollzieht sich bürgerliche Moralentwicklung widersprüchlich zwischen einerseits funktional bestimmten Interessen und andererseits moralischen Normen, „die die negativen Gestehungskosten des Prozesses für die Gesellschaft und die Individuen beschränken sollen“ (Gruschka 1994: 64).

Da aber in der bürgerlichen Gesellschaft höhere Moral Postulat und partikularer Konkurrenzkampf Realität ist, die Wirklichkeit der Welt nicht ihrem Anspruch gerecht wird, muss das Subjekt auf diesen uneingelösten Anspruch mit Kälte reagieren:

„Der übergreifende Bezug auf den Realismus bedeutet nicht notwendig die völlige Ausblendung von Widersprüchen. Entscheidender für die Wirkung der Kälte ist: Mit ihr wird das mehr oder weniger widerstandslose Hinnehmen der Tatsache möglich, dass die Welt nicht so ist, wie sie zu sein beansprucht bzw. wie sie sein sollte. Die in dem Widerspruch potentiell enthaltene moralische Provokation, so dürften die Dinge nicht bleiben, muss weggeschoben werden. Sie könnten sonst zu unbedachten Reaktionen verleiten. Davor schützt der Realismus. Das Achselzucken auch angesichts deutlich registrierter Widersprüche und die Wertung: es sei eben, wie es sei, und anders wohl nicht möglich! Setzt einen längeren Prozess des Bedeutsamwerdens des Realitätsprinzips für das Individuum voraus. Das Gleichgültigwerden vollzieht sich auch in der Wahrnehmung des moralisch Unhaltbaren. Daß etwas ‚unerträglich‘ sein soll, verkommt zu einer rhetorischen Geste: Indem man es ausgesprochen hat, ist es bereits erträglich geworden. Die Desensibilisierung erfolgt also nicht unbedingt in der Form, dass die Menschen durchweg ihr Unrechtsbewusstsein verlören, sondern auch, indem sie sich an das fortdauernde Unrecht durch dessen rhetorische Behandlung gewöhnten“ (Gruschka 1994: 76 f).

So wird der Begriff der Kälte in seiner doppelten Bedeutung erkennbar. Sie bezieht sich zum einen auf die Strukturen der Gesellschaft, die den Widerspruch zwischen Funktionalität und Moral gebieren. Und zum anderen bezieht sich der Begriff auf den Modus, mit dem das Subjekt – im Zitat in Form der rhetorischen Geste der Empörung oder dem Achselzucken erwähnt – notwendig auf die gesellschaftlichen Strukturen reagiert. Kälte ist also der Modus, mit dem das Subjekt die Unerträglichkeit des unhintergehbaren Widerspruchs ertragen lernt und damit innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft handlungsfähig bleibt. Deswegen ist das Kalt-Werden nicht als eine Konditionierung der Menschen als Folge der äußeren Kälte zu verstehen.

„Das Kalt-Werden ist ohne die Fähigkeit des Subjekts, sich mit seiner Kognition und Affekten aktiv an die Umstände anzupassen, nicht denkbar. Anpassung bedeutet die Ausbildung von Kompetenzen, variabel interpretierend auf unterschiedliche Umstände so zu reagieren, dass deren moralische Dimension zugleich erkannt und ohne Gefährdung der eigenen Selbsterhaltung umgedeutet und anschließend verarbeitet wird“ (Gruschka 1994: 79).

Die Perspektive, die einzunehmen ist, bezieht sich deshalb auf den je spezifischen Modus, mit dem das Subjekt den Widerspruch zwischen Norm und Funktion verarbeitet und pragmatisch auflöst. So wird aus der Bestimmung der positiven Moral im Rahmen der Kältestudien das Augenmerk auf die Mechanismen der Anpassung gerichtet. Auf diese Weise wird aus der Kälte eine moralische Kategorie, nicht jedoch in dem Sinne, dass mit der Aufklärung über die Mechanismen der Anpassung man auch schon wüsste, wie sie zu überwinden wäre. Zwar sei die Analyse von diesem Motiv bestimmt, doch zeige sie zugleich die Unüberwindbarkeit der Kälte (vgl. Gruschka 1994: 77). Insofern sind die Analyse der Kälte und der implizite Anspruch, sich gegen sie zu wehren, als eine Anti-Moral zu verstehen, weil mit der Aufklärung über die Mechanismen der Anpassung das Unmoralische der Moral aufgedeckt werde.

6.1 Der Widerspruch zwischen Norm und Funktion im pädagogischen Kontext

Im Kontext dieser Studie ist der Widerspruch zwischen Norm und Funktion auf den Bereich der Pädagogik zu beziehen. Es ist zu zeigen, welche konkrete Gestalt dieser Widerspruch im pädagogischen Handeln in der Institution Schule hat.

In der Pädagogik, so Gruschka, konkretisiere sich die Kälte in besonderer Form (vgl. 1994: 117): „Das Schulsystem dient der bürgerlichen Gesellschaft als der Ort, an dem die nachwachsende Generation unter differierenden Einzelinteressen lernen soll, in die Aufgaben hineinzuwachsen, die zur gesellschaftlichen Reproduktion zu bewältigen sind“ (Gruschka 1994: 119). Um dies zu verdeutlichen, rekurriert Gruschka auf die funktionalistische Bildungssoziologie, mit der die objektiven Aufgaben des Schulsystems erfasst werden, nämlich die Funktion der Qualifikation (die vor allem für die Reproduktion des Arbeitsmarktes erforderlich ist), der Selektion (zum Zwecke der Zuteilung entsprechender Kräfte im Dienste der Arbeitsteilung) und der Legitimation (der gesellschaftlichen Ordnung), die ihrerseits einander bedingen. Diese Funktionen stehen insofern im Widerspruch zu pädagogischen Normen, als Qualifikation einerseits der Integration in den Arbeitsmarkt dienen soll, während sie hingegen im Sinne einer Bildungserfahrung auf die Entwicklung der Persönlichkeit und die Förderung der Individualität der Kinder zielt. Der funktionale Zweck der Qualifikation zeigt sich dort, wo die Grundschullehrerin Gruppenarbeitsphasen im Unterricht damit begründet, dass diese die Fähigkeit der Teamarbeit im Erwerbsleben fördere. Zugleich kann Qualifikation dialektisch in Bildung umschlagen, wenn diese Arbeitsform pädagogisch motiviert ist, so dass Gruppenarbeit neben ihrer sozialintegrativen Wirkung primär der Erschließung der Sache und damit der Erschließung der Welt dient: „Mit jedem Unterrichtsgegenstand, der eine formal bildende Potenz besitzt, ist darüber hinaus die Dialektik der Bildung gesetzt: Abhängig von ihrer objektiven Qualität, aber auch abhängig von ihrer Vermittlungsform ist, ob die Gegenstände nur funktional oder zugleich kritisch werden“ (Gruschka 1994: 121). Mit der Selektionsfunktion wird den Anforderungen eines arbeitsteiligen Arbeitsmarktes Rechnung getragen. Dieser steht im Widerspruch zur Norm sozialer Allgemeinheit der Bildung. Nicht alle Schüler lernen, den gesamten Stoff zu beherrschen, sondern meistens nur einen Teil. Die Verantwortung für diese Ungleichheit hat nicht der Lehrer zu tragen, sondern der Lernende, und zwar auch dort „wo seine Erfolglosigkeit der Art geschuldet ist, wie ihm etwas gelehrt wurde“ (Gruschka 1994: 122). Das führt zu Kälte, sowohl bei denen, die im Unterricht mitgekommen sind, wie auch bei denen, die auf der Strecke geblieben sind. Denn die einen holen das Potential kritischer Urteilsbildung ihres Schulwissens nicht ein, sondern sehen in ihm vor allem eine Legitimation für die Besetzung einer entsprechenden beruflichen Position.

Die anderen lernen in ihrer Ohnmacht, die Dinge resignativ hinzunehmen, wie sie sind. Das hat zur Folge, dass „Kritik mangels Urteilskraft von den ungebildet Bleibenden nicht mehr sachangemessen artikuliert werden kann, und wo Selbstkritik weitgehend blockiert wird durch die Abwehr der Einsicht in das Privileg des Wissens und in die Verantwortung des Wissens, gedeiht Kälte als Hinnahme oder als Verfügungsgewalt“ (Gruschka 1994: 122).

Die gelungene Legitimation der gesellschaftlichen Ordnung wird bereits da deutlich, wo die Schüler selbst die Selektion einfordern, deren Unterworfenen sie sind: „Das ist als eine beachtliche Leistung des Systems anzusehen. Es organisiert die Selektion augenscheinlich so geschickt und flexibel, dass noch ihre Opfer es akzeptieren. Die pädagogisch-politische Norm lautet Chancengleichheit, die Funktion Selektion“ (Gruschka 1994: 124). Letztere wird immer dann gerechtfertigt, wenn der Ausgeschiedene auf sein Unvermögen hingewiesen wird und ohnmächtig sich diese Zuschreibung auch aneignet, währenddessen der Erfolgreiche sich seinen Erfolg auf die eigenen Fahnen schreibt, wiewohl beide dabei kein Bewusstsein darüber gewinnen, wie sehr ihre Niederlage und ihr Sieg das Resultat der Anforderungen gesellschaftlicher Reproduktion bzw. bürgerlicher Kälte sind.

Die Verschränkung von Norm und Funktion wird nach Gruschka in der öffentlichen Erziehung in der Trias Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit deutlich (vgl. Gruschka 1994: 125 ff): Freiheit findet in der Pädagogik ihre Entsprechung in der Mündigkeit. Aus funktionaler Perspektive sind damit die Qualifikationen gemeint, mit denen man als Arbeitskraft sich selbst erhält. Im emphatischen Sinne ist mit Mündigkeit der autonome Gebrauch individueller Vernunft gemeint, der sich auf das Ideal der Subjektwerdung durch Bildung bezieht. Die Leistung der Pädagogik besteht darin, die Prinzipien bürgerlicher Synthesis aus Norm und Funktion im öffentlichen Erziehungswesen durchzusetzen. Dabei zeige sich aber die Dominanz der Funktion gegenüber der Norm insofern, als dass Schüler sich an die positivistische Vermittlung des „Stoffs“ anzupassen hätten, währenddessen ihre individuelle Mündigkeit bloß in der Präambel des Lehrplans eingefordert werde. Die Schüler reagierten desillusioniert, weil sie Unterricht kaum als einen Ort wahrnahmen, an dem sie durch die Fähigkeit zur Distanz zum Zwecke vernunftgeleiteter Kritik zur Mündigkeit freigesetzt würden. Vereinnahmt durch die Kulturindustrie orientierten sie sich

vielmehr pragmatisch an funktionalem Kompetenzgewinn. Dadurch würden Jugendliche „nicht nur wehrlos gegenüber Kälte, sondern ihr gegenüber immer bewusstloser“ (Gruschka 1994: 127). Auf diese Befunde reagierten manche Erziehungswissenschaftler mit Zweifeln darüber, ob man der Norm der Mündigkeit durch Bildung im emphatischen Sinne überhaupt noch gerecht werden könne und man deshalb auf sie verzichten sollte.

Der gesellschaftlichen Norm der Gleichheit entspricht in der Schule diejenige der Gerechtigkeit, derart, dass der Lehrer die Schüler ohne Ansehen der Person gleichermaßen fördern und nach allgemein gültigen Kriterien bewerten soll. Sympathie gegenüber einem einzelnen Kind darf den Lehrer nicht leiten. Das verlangt die Norm der Gerechtigkeit. „Die Person wird dem Lehrer gleichgültig. Das pädagogische Ethos der Gleichbehandlung der Schüler hält den Lehrer damit dialektisch auch zur Kälte an“ (Gruschka 1994: 128). Der Anspruch individueller Förderung werde dadurch unterlaufen, dass jeder Schüler – unabhängig von seinem Interesse – die gleiche Aufgabe gestellt bekommt, weil angeblich nur unter dieser Voraussetzung eine gerechte Notengebung möglich wäre. So entstehe eine Spannung zwischen dem normativen Anspruch der individuellen Förderung und der funktionalen Leistungsdifferenzierung, die dazu führe, allen Schülern das Gleiche abzuverlangen.

Brüderlichkeit soll in der Schule als Norm der Solidarität vermittelt werden. Die Schüler sollen miteinander ihrer Ziele erreichen, der Stärkere möge dem Schwächeren dabei helfen. Das erfordere, der Einzelne müsse seine individuellen Interessen zugunsten der gemeinschaftlichen zurückstellen. Der Widerspruch zu dieser Norm zeigt sich in der Klassenarbeit, in der das Abschreibenlassen umgehend geahndet wird, damit das Leistungsprinzip und die darauf aufbauende Funktion der Selektion zur Geltung kommt.

Was allen Normen gemein sei, sei die Tatsache, dass sie im Moment ihrer Einfügung in das schulische Regelwerk in unauflösbare Widersprüche zu diesem gerieten. Dabei stelle sich die Frage, so Gruschka, wie Lehrer inmitten aller Widersprüche konkret operieren. Denn es müsse davon ausgegangen werden, dass die strukturellen Widersprüche „keinen linearen und zwingenden Ableitungszusammenhang konstituieren“ (Gruschka 1994: 132). Pädagogik folge aus dem Widerspruch pragmatisch wie auch intentional in unterschiedlicher Weise. Deshalb müsse eine

Analyse praktischer Pädagogik, die nicht subsumtionslogisch verfähre, zeigen, wie die je spezifische Praxis unter den Bedingungen der Kälte konkret zum Ausdruck kommt (vgl. Gruschka 1994: 132). Deshalb stelle sich die Frage, wie eine Praxis möglich werde, die ihren eigenen normativen Anspruch unterläuft, indem sie sich an der funktionalen Realität orientiert, und wie die Handelnden sich dazu verhielten. Man könne die Normen nicht einfach ignorieren. Denn solange man das Bildungssystem vor dem Hintergrund der „europäischen Bildungstradition“ (Blankertz) verstehe, die das Bildungssystem auf deren historisch entwickelte Normen verpflichtete, bestehe eine Spannung, die aus dem in der Praxis uneingelösten Anspruch jener Normen resultiere (vgl. Gruschka 1994: 134). Aus dem Bemühen der Lehrer, diese Spannung möglichst gering zu halten, folge Kälte, die sie vor dem Verlust ihrer beruflichen Identität schütze:

„Der Schutz gegen die Bedrohung signalisiert nicht eine Disparatheit von Anspruch und Wirklichkeit, so als ob Praktiker in zwei Welten lebten, derjenigen ihrer realen Praxis und der ihrer Ideen und Normüberzeugungen. Vielmehr spricht viel dafür, dass die Praktiker allenthalben bemüht sind, die Norm in ihrer Praxis zu fixieren und mit der Normauslegung ihre Praxis zu reflektieren. Gerade dadurch, dass sie ein Kontinuum von Theorie und Praxis anstreben, während sie zugleich von dem Erleben der Diskontinuität ausgehen müssen, verhalten sie sich zur Erfahrung ihres Widerspruchs. Das ist alles andere als trivial. Denn die Strategien der Bewältigung solcher Insuffizienzerfahrungen führen hinein in die bürgerliche Kälte. Mit ihr wird es möglich, die Widersprüche stillzustellen und die Reproduktion einer Praxis zu betreiben, die der Norm entgegengesetzt ist“ (Gruschka 1994: 135).

Das bedeutet aber nicht, so Gruschka weiter, dass derjenige, der den Widerspruch pragmatisch überbrücke, deshalb auch frei von ihm sei. Vielmehr stellt Gruschka fest, dass seine empirischen Forschungen die Abwehr und die Verdeckung der Widersprüche zeigten, beispielsweise dadurch, dass sie offen das Realitätsprinzip verträten, statt dass sie ihre Praxis an den pädagogischen Normen ausrichteten (vgl. Gruschka 1994: 136). Andere Pädagogen externalisierten den Widerspruch mit dem Hinweis auf äußere Restriktionen, was unter dem Verzicht auf die Normen und aufgrund einer Praxis des „Durchwurstelns“ zu einer fragmentierten beruflichen Identität führe. Die dominante Form, den Widerspruch zu verarbeiten, sei die Idealisierung falscher Praxis, damit „der Pädagoge sich virtuell außerhalb des Widerspruchs stellen kann“ (Gruschka 1994: 136).⁸ Das erfordere mehr als nur Rhetorik, sondern immer auch Beispiele einer Praxis, mit der der Pädagoge zeigen könne, dass er die Norm erfülle, was ihm freilich nur vermeintlich gelingen könne.

⁸ Eine systematische Darstellung der empirisch bekannten Typisierungen der Widerspruchsverarbeitung ist zu finden in Kersting (2011): 211

Die Entscheidung, Gruschkas Kältetheorie als theoretische Fundierung dieser Studie zu wählen, beruht auf folgendem Sachverhalt: Trotz der Unauflösbarkeit des Widerspruchs zwischen Norm und Funktion existieren auf pragmatischer Ebene individuelle Interpretationsspielräume. Diese ermöglichen es dem einzelnen Lehrer, sich in seinem konkreten Handeln eher an der pädagogischen Norm (dem Sollen) oder eher an der Funktion von Schule (dem Sein) zu orientieren. Vor diesem Hintergrund ist die Aufforderung zur *pädagogischen* Reform einer Schule kältetheoretisch als eine Aufforderung zu verstehen, die Einlösung pädagogischer Normen anzustreben, obgleich dieser Aufforderung die funktionalen Ansprüche der Gesellschaft entgegenstehen. Dieser Widerspruch ist bereits vor der Interpretation der Interviews mit den Probanden dieser Studie erkennbar geworden: In einigen Studien zur Schulentwicklungsforschung thematisieren Lehrer implizit den kältetheoretischen Widerspruch zwischen dem Sein und dem Sollen. So stellen beispielsweise Gruschka et al. (2003) in ihrer Schulprogrammstudie fest, dass in keinem Schulprogramm nur ansatzweise eine überzeugende Konzeption zur individuellen Förderung von Schülern zu erkennen gewesen sei, weil eine solche Konzeption im Widerspruch zur Selektionsfunktion von Schule stehe. Zugleich kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass diejenigen Spielräume, die die Schulen für die Entwicklung ihrer pädagogischen Arbeit hätten, nicht genutzt worden seien. Die Unterbietung der Möglichkeiten von Schulprogrammarbeit sei insgesamt betrachtet rational und irrational zugleich. Rational, weil Reformlimitierungen tabuisiert würden, um die Einsicht in unerfüllbare pädagogische Normen zu vermeiden. Irrational, weil die Schulen die Spielräume, die sie haben, um „ein wenig besser zu werden“, verschenken würden. Es zeigt sich also, dass die kältetheoretische Perspektive einen verstehenden Zugang zur Handlungslogik des Lehrers als Reformers seiner Schule eröffnet.

Die Entscheidung einer kältetheoretischen Bezugnahme rührt außerdem daher, dass die erste punktuelle Analyse der Interviews dieser Studie deutliche Hinweise darauf liefert, dass die Probanden sich in ihrem Bemühen um eine Reformkonzeption vor allem an dem Widerspruch zwischen Norm und Funktion abarbeiten – und das obwohl diese Studie nicht als eine Kältestudie konzipiert war: So repräsentieren die Szenarien, die den Probanden am Anfang des Interviews zur Lektüre vorgelegt wurden, keinen kältetheoretischen Konflikt, sondern einen prototypischen Konflikt zwischen konkurrierenden pädagogischen Konzepten. Trotzdem reagieren die Pro-

banden auf die Szenarien so, als habe man ihnen einen Konflikt zwischen Norm und Funktion vorgelegt. Es scheint, als sei die Deutung der Probanden derart präformiert, dass sie einen pädagogischen Konflikt primär als einen kältetheoretischen deuten. Offenbar ist die Kälte – zumindest im Kontext eines Reformdiskurses – das zentrale Moment der pädagogischen Deutungsmuster und daher auch der entscheidende Bestimmungsfaktor für Grad und Güte der Reformaspiration der Probanden. Vor allem deshalb wurde entschieden, die Rekonstruktion des Deutungsmusters in einem ersten Zugriff kältetheoretisch zu lesen.

6.2 Synthese: Kälte – wie sie in den skizzierten Studien erkennbar wird

Mit den Ausführungen dieses Kapitels soll nun gezeigt werden, in welcher konkreten Weise die Kältetheorie einen verstehenden Zugang zur Handlungslogik von Lehrern im Kontext pädagogischer Reformen eröffnet. Aus kältetheoretischer Perspektive ist die Fokussierung auf die „förderungswürdigen Kinder“ damit zu erklären (vgl. die Ausführungen zur Schulprogrammstudie von Bastian et al. in Kapitel 4.5), dass mit dieser Fokussierung die funktionale Effizienz der Selektion gesteigert wird. Man fördert nicht, ohne dass man nicht zugleich auch wüsste, welcher funktionale Zweck in optimierter Weise bedient werden würde. Die Lehrer handeln demnach nicht einfach aus einer emotionalen Härte im Sinne eines moralischen Defizits heraus. Sie folgen vielmehr der Rationalität bürgerlicher Kälte, weil sie zum einen die Selektionsfunktion von Schule durchsetzen müssen und weil sie damit zum anderen die lähmende Frustration verhindern, die entstehen würde, wollte man eben doch das Unmögliche anstreben, indem man versuchte, die Norm gegen die Funktion durchzusetzen. Die Funktion der Selektion ist dermaßen wirkmächtig, dass eine Handlungslogik, die in erster Linie pädagogischen Normen folgt, erst gar nicht zur Geltung kommt, weil sie gar nicht vollends zur Geltung kommen kann. Die von niemandem eingeforderte Forcierung der Selektion ist aber nicht allein das Resultat unhintergebar Ansprüche der Institution gegenüber den Lehrern. Sie ist auch als Ausdruck einer einseitigen Identifikation der Lehrer mit den funktional bestimmten Aufgaben der Institution Schule zu verstehen. Die eifertige und beflissene Übersollerfüllung

deutet auf ein verdinglichtes und anti-pädagogisches Verständnis der Lehrerrolle hin. So ist die Verdinglichung des beruflichen Selbstverständnis' das Resultat der Kälte, der der Schüler wie auch der Lehrer ausgesetzt ist.

In Dammers Studie haben die Lehrer eine Vorstellung von einer pädagogisch besseren Praxis, und zwar insofern, als sie sie bereits konzeptualisiert haben. Die Reformbemühungen sind schon weit gediehen. Das Schulamt hat bereits seine Zustimmung mitgeteilt, die Lehrer selbst haben die Notwendigkeit der Reform erkannt. Die Rückkehr zum Alten, das nicht mehr das Altbewährte ist, wird dennoch vollzogen, um den Preis, sich nicht an pädagogischen Normen zu orientieren, sondern sich um die Aufrechterhaltung ihrer beruflichen Identität zu bemühen. Die Entscheidung gegen die Reform ist nicht Ausdruck von Desinteresse oder Ignoranz gegenüber den Bedürfnissen der eigenen Schüler, sondern Ausdruck des Bedürfnisses, die Imago der eigenen Profession nicht zu gefährden. Die Entscheidung der Lehrer, sich von dem Reformvorhaben zurückzuziehen, ist deshalb eine kältetheoretisch rationale, weil sie auf diese Weise nicht allein ihre berufliche Identität stabilisieren, sondern zugleich das dreigliedrige Schulsystem und damit die spezifische bürokratische Form der Selektionsapparatur bestätigen.

Die Auffälligkeit, dass in den meisten hier referierten Reformstudien der Gegenstand der Pädagogik gar nicht thematisiert wird, ist aus kältetheoretischer Perspektive insofern interessant, als die funktionalen Ansprüche der Institution den Blick der Pädagogen auf eine andere oder gar bessere Pädagogik verstellen. Die oben geschilderte Autonomiedebatte zeigt deutlich, wie sehr die Frage der Verfügungsrechte sich vom Gegenstand der Pädagogik abgekoppelt hat. Das „Machtgerangel“ erscheint aus dieser Perspektive wie ein Nebenkriegsschauplatz, auf dem die administrativ verordnete Schulprogrammarbeit möglicherweise deshalb nur noch als eine Einschränkung der professionellen Verfügungsrechte aufgefasst wird, weil Lehrer die übergeordneten Hierarchieebenen als Funktionswächter der Institution Schule, aber nicht als Promotoren einer pädagogischen Entwicklung verstehen. Diese Sichtweise könnte darin ihren Grund finden, dass die Reformen der letzten Jahre (G8, Bildungsstandards, Zentralabitur, Vergleichsklausuren etc.) allesamt als eine weitere Funktionalisierung der Institution Schule gewertet werden können. Ähnliches gilt für die Umstellung der

universitären Bildungsgänge auf ein BA-Format, mit dem die Verwertbarkeit der Absolventen für den Arbeitsmarkt (*employability*) verbessert werden sollte. Vor dem Hintergrund dieser intuitiv oder reflexiv verarbeiteten Erfahrungen könnten Lehrer auch die Schulprogrammarbeit unter den Generalverdacht einer nochmals gesteigerten Funktionalisierung von Schule stellen. Und die Abwehr der Lehrer gegenüber der Schulprogrammarbeit ist aus deren Perspektive deshalb legitim, weil sie sich so gegenüber diesem Anspruch verhalten. Lehrer, die dieser Logik folgen, könnten von der Annahme ausgehen, insofern indirekt pädagogisch zu handeln, als sie die pädagogischen Handlungsspielräume verteidigen, die im Zuge fortschreitender Funktionalisierung durch administrative Verordnungen eingeschränkt werden könnten. Auf dieser Ebene ist das Verhalten der Lehrer weniger als eine unmittelbar pädagogische Stellungnahme, sondern vielmehr als ein schulpolitisches Statement zu verstehen. Sie reformieren auf diese Weise zwar nicht ihre pädagogische Arbeit, doch bewahren sie mit der Verteidigung ihrer Autonomie ihre Spielräume für pädagogische Reformen, die sie unabhängig von den Vorgaben der Administration nach eigenem Ermessen, auf eigene Initiative und in Bezug auf eigene pädagogische Präferenzen gestalten wollen.

Mit der Rekapitulation einzelner Studienergebnisse aus kältetheoretischer Sicht konnte gezeigt werden, wie sich der Widerspruch zwischen pädagogischer Norm und gesellschaftlicher Funktion im Kontext reformerischen Handelns am konkreten Beispiel annäherungsweise bestimmen lässt. Die Legitimation für die Reform orientiert sich an einer besseren Pädagogik, die sich gegenüber funktionalen Ansprüchen durchsetzen kann (freilich nur insoweit, als dass die Funktion von Schule nicht grundlegend eingeschränkt wird). Wo dies nicht der Fall ist, wird die Reform erfolglos abgebrochen (wie im Fall des Schulversuchs für eine optimierte Berufsorientierung) oder sie verkehrt sich in das Gegenteil dessen, was mit der Schulreform im pädagogischen Sinne beabsichtigt war (wie im Fall der förderungsunwürdigen Kinder). Das sind spezifische Ausprägungen im Kontext der reformerischen Praxis, in denen sich der Kältemechanismus konkret zeigt. In dem geschilderten Schulversuch zur Verbesserung der Berufsorientierung war das daran zu erkennen, dass die Lehrer ihre Reformabsichten nicht einfach dementierten und damit ihr Selbstbild demontierten, sondern mit anderen pädagogischen Normen vermeintlich legitimierten. Das Selbstbild als Pädagoge bleibt erhalten, die Konservierung des funktional dreiglied-

rigen Schulsystems und seines Selektionsapparats wird so aus dem Bewusstsein geschoben. Darin zeigt sich die Leistungsfähigkeit bürgerlicher Kälte: Die Norm zu beanspruchen und dabei gleichzeitig dem Zwang ausgesetzt zu sein, ihr zuwiderzuhandeln – und diesen Widerspruch in das eigene moralische Urteil zu integrieren.

Die Reformfrage führt unter den Probanden dieser Studie auch deshalb immer zu einer Auseinandersetzung mit dem Widerspruch zwischen Norm und Funktion, weil ein Bemühen um *pädagogische* Reform von Schule unweigerlich mit den funktionalen Bestimmungen der Institution in einen Konflikt geraten muss und fallweise auch an ihnen scheitern kann. Dass also die Frage der Schulreform, wird sie nicht in naiver Weise gestellt, zwangsläufig den Strukturkonflikt verschärft, weil der Versuch einer stärkeren Ausrichtung an pädagogischen Normen im Widerspruch zur Realität funktionaler Setzungen steht, sollte mit diesen Beispielen deutlich werden. Die Tatsache, dass die Probanden dieser Studie in der Darlegung ihrer jeweils eigenen Reformideen immer auch funktionale Ansprüche mitdenken, zeugt demnach nicht von einem Desinteresse an pädagogischen Motiven, sondern grundsätzlich auch von einem professionellen Realitätssinn.

7. Ziele und Fragestellungen der Studie

Bisher war hier von Deutungsmustern im Rahmen individueller Verarbeitung der äußeren Kriseninduktion die Rede, die zu untersuchen wären, um deutlich zu machen, mit welchem Verständnis Lehrer der Aufforderung zur Schulprogrammarbeit begegnen. Dieser Begriff muss operativ konkretisiert werden, damit anhand leitmotivischer Fragen eine genauere Zielbestimmung für diese Studie vorgenommen werden kann.⁹ Dabei ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen:

(a) dem pädagogischen Deutungsmuster des einzelnen Lehrers und der Weise, wie er die administrative Aufforderung zur Schulprogrammarbeit angesichts des Widerspruchs zwischen Norm und Funktion individuell verarbeitet¹⁰ und

(b) der Art und Weise, in welcher die individuellen Deutungsmuster eine transformierte Ausdrucksgestalt erhalten, wenn sie in Form des Schulprogramms zu einem kollektivistischen Papier zusammengefasst werden

Diese Unterscheidung muss getroffen werden, damit ein Ausbleiben von Reformimpulsen innerhalb eines Schulprogramms nicht kurzschlussartig als ein Unvermögen der Lehrer bezeichnet wird, und umgekehrt ein Reformvermögen des jeweiligen Probanden nicht zu dem Fehlschluss führt, das damit auch schon die Tauglichkeit des Instruments bestätigt wäre.

Die erste Perspektive (a) ist also gerichtet auf die Frage nach dem Reformvermögen des jeweiligen Probanden selbst, die zweite (b) auf die konkrete Verarbeitung des Reformvermögens im Rahmen der Schulprogrammarbeit

Die beiden Perspektiven müssen weiter differenziert werden, um sinnvoll und gehaltvoll entscheidende Stränge der bisherigen Forschungsdiskussion aufzugreifen und weiterzuführen. Diese Ausdifferenzierung mündet in die folgenden Überlegungen bzw. in die fünf leitmotivischen Fragestellungen dieser Studie.

⁹ Die Fragestellungen sind teilweise von der Schulprogrammstudie übernommen worden (vgl. Gruschka et al. 2003: 18 ff)

¹⁰ Zwar ist mit der Begriffswahl nun eine Fokussierung auf den Strukturwiderspruch vorgenommen, doch werden die empirischen Befunde auch in Bezug auf diejenigen Sachverhalte reflektiert, die in bisherigen Studien als Spannungsfelder, Paradoxien oder Verknotungen bezeichnet wurden.

1) Grad und Güte der Reformaspiration

Die bisherigen Forschungsergebnisse zur Schulentwicklung insgesamt und speziell zur Schulprogrammarbeit weisen darauf hin, dass das professionelle Selbstverständnis von Lehrern nicht durch eine ausgeprägte Bereitschaft zur Reform ihrer Schule gekennzeichnet ist. Erschwerend kommt hinzu, dass der Widerspruch zwischen Norm und Funktion einem reformerischen Ansinnen grundsätzlich (also nicht nur im Kontext der Schulprogrammarbeit) im Wege steht. Außerdem wird zuweilen in Abrede gestellt, Lehrer verfügten über die für Reformen erforderlichen Kompetenzen. Einerseits. Andererseits konnten mit mikrologischen Studien Ergebnisse vorgelegt werden, die darauf hindeuten, dass trotz aller oben genannten Widrigkeiten und Unzulänglichkeiten Lehrer dazu in der Lage sind, bestehende Handlungsspielräume zum Zwecke der Entwicklung ihrer Schule produktiv zu nutzen. Mehr als ein Hinweis auf die grundsätzliche Möglichkeit reformerischen Handelns ist aber bisher nicht zu unterstellen. Zwischen der reformoptimistischen und der reformpessimistischen Sichtweise klafft eine empirische Lücke. Von einzelnen Fallstudien abgesehen ist das tatsächliche Reformvermögen von Lehrern bisher nicht systematisch empirisch untersucht worden. Auch quantitative Studien haben es bisher nicht vermocht, diese Forschungslücke überzeugend zu füllen (vgl. oben die Ausführungen in Kapitel 3). Die Vorstellung aber, Lehrer befänden sich in einer strukturfunktionalen Umklammerung und seien daher kaum zur Entwicklung ihrer Schule in der Lage, ist aufgrund der Forschungslage auch nicht haltbar. Überspitzt formuliert: Der Typus des allzeit bereiten radikalen Reformers ist genauso wenig zu erwarten wie derjenige des durch die Strukturzwänge Paralyisierten. Die empirische Evidenz ist vor diesem Hintergrund also zwischen der reformpessimistischen und der reformoptimistischen Sichtweise zu verorten.

Die Frage nach dem Reformvermögen von Lehrern ergibt sich nicht allein aus dem wissenschaftlichen Diskurs und seinen empirischen Defiziten, sondern auch aus impliziten und ungeprüften Annahmen von kultusadministrativer Seite: Alle Interviewprobanden sind zugleich Autoren des Schulprogramms ihrer jeweiligen Schule. Sie sind also Urheber wie auch Adressaten des Schulprogramms. Offenkundig wird die Reformkompetenz der Lehrer vorausgesetzt, aber weder von wissenschaftlicher noch von administrativer Seite hinterfragt.

Möglicherweise liegt dem Ausbleiben dieser Frage die Annahme zugrunde, Lehrer seien als Experten für Unterricht zugleich auch Experten für Unterrichts- bzw. *Schulentwicklung* (mehr zu dieser denkwürdigen Annahme und der an ihr geübten Kritik oben in Kapitel 2). Will man nun abseits der Spannungsfelder schulischer Praxis, die die Handlungsspielräume der Lehrer einschränken, aber auch abseits von empirischen Einzelfällen, mit denen auf bestehende Handlungsspielräume hingewiesen wird, und jenseits aller Lippendienste eines wohlwollenden, aber unverbindlichen „Denkens“ und „Meinens“ über die Notwendigkeit von Reformen sowie unbeeindruckt von unbestätigten Annahmen über die Fähigkeiten von Lehrern herausfinden, über welches Reformvermögen nun tatsächlich das lehrende Personal verfügt, dann ist zu fragen, wie die Lehrer die Kriseninduktion verarbeiten: Ist bei den Probanden eher eine Hinnahme oder gar eine Affirmation des Bestehenden zu erkennen? Oder nehmen sie im Rahmen des Interviews die Dilemma-Szenarien zum Anlass, eine Kritik am Bestehenden zu üben? Wo oszillieren die Probanden zwischen diesen beiden Polen, wo sind sie in ihrer Verstehensweise zu verorten? Ist eine Bereitschaft zur kritischen Selbstreflexion oder eher eine Anpassung an die bestehende Praxis zu erkennen?

Hierbei interessiert auch: Ist in den Äußerungen der Probanden eine Motivation erkennbar, die Paradoxie der von außen verordneten Freiheit der „verwalteten Schule“ zu überwinden, um die Gestaltungsspielräume produktiv für eigene Reformbemühungen zu nutzen? Zusammengefasst:

(a) Wird in den Deutungsmustern der Probanden eine Reformaspiration erkennbar, die im Rahmen der Schulprogrammarbeit produktiv hätte verarbeitet werden können?

(b) Falls dies der Fall ist, welcher

Art und Güte ist die Reformaspiration, die sich aus dem pädagogischen Deutungsmuster des Probanden ableiten lässt?

(c) Lassen die Deutungsmuster der Probanden eine Orientierung an Routinen oder an einer Neubestimmung der pädagogischen Arbeit erkennen?

Wie oben gezeigt wurde, ist die Forschungsdiskussion zur Reformaspiration von Lehrern im Kontext von Schulprogrammarbeit inhaltlich unbestimmt (vgl. die Ausführungen in Kapitel 4.6), weil qualitative Untersuchungen mit einem präzisen Bezug zu konkreten professionsspezifischen Handlungsfeldern nicht existieren. Worauf aber könnten sich Lehrer konzentrieren, wenn es um die Reform ihrer Schule geht? Die oben aufgeführte Frage nach Art und Güte der Reformaspiration ist also näher zu bestimmen. Damit in dieser Studie auf die inhaltliche Unbestimmtheit bisheriger Studien nicht mit explorativer Zufälligkeit geantwortet wird, sollen vorab inhaltliche Kriterien definiert werden, damit die oben gestellte Frage nach Art und Güte der Reformaspiration auf konkrete Inhalte bezogen werden kann. Bei allen drei folgenden Unterfragen bezieht sich demnach das Erkenntnisinteresse auf den qualitativen Gehalt der Antwort.¹¹

- Weil es Lehrern im Rahmen der Schulprogrammarbeit nicht obliegt, eigenmächtig die bestehenden Lehrpläne, die Schulordnung oder das Prüfungswesen zu reformieren, diese Bereiche nicht nur ihre personalen, sondern teilweise auch die institutionellen Zuständigkeiten überschreiten, ist eine Fokussierung der Akteure auf ihr Kerngeschäft zu erwarten, und zwar: Bildung, Erziehung, Unterricht (vgl. Gruschka et al. 2003: 23). Dieser Kernbereich markiert in Abgrenzung zu „höheren“ Kompetenzträgern nicht nur den Bereich der Möglichkeiten innerer Schulentwicklung, sondern „nach unten hin“ zugleich auch den Bereich der Notwendigkeiten, will man als Schulentwicklung nicht Ausweichbewegungen verstehen, die eher dem Zweck dienen könnten, Schulentwicklung zu vermeiden als sie tatsächlich anzugehen. Mit anderen Worten: Ein Wandel von Schule ist nur dann zu erwarten, wenn die Kernbereiche der pädagogischen Arbeit neu bestimmt werden (vgl. Gruschka et al. 2003: 22), wenn die Akteure sich für die Pflicht entscheiden und nicht auf die Kür verlagern. Vor diesem Hintergrund ist die Frage zu stellen: Ob und falls ja, in welcher Weise zielen die Deutungsmuster der Probanden mit ihrem etwaigen Reformvermögen auf den Kernbereich der pädagogischen Arbeit?

¹¹ Die methodologische Frage, wie die Güte der Reformaspiration zu bestimmen ist, **wird in Kapitel 6.1 dargelegt.**

- Die drei Untersuchungskategorien Erziehung, Bildung und Unterricht dienen nicht nur einer inhaltlichen Rahmung, sondern auch einer inneren Differenzierung des Kerngeschäfts, die es ermöglicht, die immanente Handlungslogik der Probanden im Kontext der Schulprogrammarbeit präziser zu ermitteln. Es ist hierbei von der Annahme auszugehen, dass Lehrer in Abhängigkeit von ihren Selbstzuweisungen spezifische Verantwortungsbereiche definieren und so innerhalb eines Reformprozesses auf bestimmten Handlungsfeldern Spezialisierungen entwickeln, während andere Handlungsfelder eher unbeachtet bleiben. Lehrer an Gymnasien könnten also beispielsweise – um ein verbreitetes Bild aufzugreifen – einen hohen professionellen Anspruch erheben in Bezug auf ihren Bildungsauftrag, sie könnten sich aber gleichzeitig weniger dazu berufen oder verpflichtet sehen, auch erzieherische Herausforderungen ihrer Profession zu meistern. Ein derartiges Selbstverständnis würde sich nicht erst im Kontext der Schulprogrammarbeit herausbilden; ein solches Selbstverständnis ist in der Regel als ein Ausdruck eines berufsspezifischen Sozialisationsprozesses zu betrachten, der sich über Jahre hinweg entwickelt und im Kontext der Schulprogrammarbeit als eine stabile Größe in Erscheinung tritt. Gibt es realiter diese Formen von Selbstzuweisungen und folgen daraus Reformspezialisierungen, dann ist zu erwarten, dass diese ihren Ausdruck in den Deutungsmustern der Probanden finden werden.

Die Differenzierung des Kerngeschäfts pädagogischer Arbeit an Schulen in die Untersuchungskategorien Bildung, Erziehung und Unterricht ermöglicht es also, eine etwaige reformerische Spezialisierung der Probanden insgesamt deutlich zu machen. Auf diese Weise kann der oben erwähnte „Grad der Reformaspiration“ inhaltlich näher bestimmt werden. Deshalb ist zu fragen: **Ist das Reformvermögen der Probanden innerhalb dieses Kernbereichs in allen originären Kompetenzbereichen des Lehrerberufs feststellbar oder sind inhaltliche Spezialisierungen erkennbar?**

- Pädagogische Deutungsmuster sind kaum als Ausdruck ungeformter pädagogischer Phantasie zu verstehen. Vielmehr ist von der Annahme auszugehen, dass sich jedes Nachdenken über Reformen an tradierten Grundkonflikten orientiert, die sich in entsprechenden Diskursen zur pädagogischen Arbeit in Schulen widerspiegeln. Diese

tradierten Konfliktlinien sind in den Dilemma-Szenarien in verdichteter Form verarbeitet bzw. dargelegt. Dies ermöglicht bei der Auswertung der Interviews eine kategoriale Orientierung und damit eine weitere inhaltliche Vorabstrukturierung möglicher Reformbewegungen der jeweiligen Probanden. Diese inhaltlichen Setzungen dienen außerdem dem Zwecke der präziseren Charakterisierung bzw. Typisierung der Deutungsmuster. Konkret geht es hierbei um eine bipolare Strukturierung der drei Kernbereiche (vorausgesetzt natürlich, es ist eine Reformaspiration erkennbar). Konzeptualisiert man die Frage nach den Kernaufgaben der Pädagogik in einer Polaritätsfigur, dann lauten diese:¹² **Orientieren sich die Probanden mit ihren Deutungsmustern zur Frage der Erziehung eher an einer Fremdregulation der Schüler oder an ihrer Selbstregulation, zur Frage des Unterrichts eher an einer Instruierung oder an einer Aktivierung der Schüler und zur Frage der Bildung eher an einer Tradierung oder an einer Modernisierung der Unterrichtsinhalte?**

2) Deutungsmuster und Schulform

Der Einfluss der Schulform auf die Einstellung von Lehrern gegenüber der Reform ihrer jeweiligen Schule ist im wissenschaftlichen Diskurs ungeklärt. In einzelnen Fallanalysen sind vage Hinweise zu erkennen, dass von schulformspezifischen Verarbeitungsmustern der Schulprogrammarbeit auszugehen ist. Systematisch untersucht wurde diese Frage bisher jedoch nicht. Wie bereits oben dargestellt wurde (siehe Kapitel 3), sind es vor allem die dem Schulsystem immanenten Spannungsfelder, die einer Kriseninduktion durch administrativ verordnete Schulprogrammarbeit zuwiderlaufen. Diese sind zunächst auf das gesamte Schulsystem zu beziehen und damit unabhängig von der jeweiligen Schulform. Zugleich gilt die administrativ verordnete Schulprogrammarbeit für alle Schulen gleichermaßen. Demnach trifft die Induktionshomologie auf eine Strukturhomologie. Geht man von dieser Annahme aus, so sind keine schulformspezifischen Forschungsergebnisse zu erwarten. Verweist man aber auf Studien, nach denen zwar von kaum verallgemeinerbaren, aber doch empirisch nachgewiesenen und daher auch grundsätzlich beachtenswerten Differenzen der Bearbeitungsweisen zwischen den Schulformen auszugehen ist, so wird erkennbar, dass die Möglichkeit schulformspezifischer Deutungsmuster zumindest in Betracht

¹² Die genaue inhaltliche Bestimmung dieser Fragen wird in dem Kapitel 8.3 vorgenommen.

zu ziehen ist und im Rahmen dieser Studie untersucht werden muss, um zu einer differenzierten Bewertung des Instrumentariums Schulprogramm zu gelangen. Denn es wäre ja durchaus denkbar, dass – holzschnittartig gesprochen – sich das Instrument der Schulprogrammarbeit an den Gymnasien als untauglich erweist, diese Untauglichkeit aber nicht mit einer generellen Unzulänglichkeit des Instruments zu erklären wäre, sondern mit spezifischen Deutungsmustern gymnasialer Lehrkräfte. Die These schulformspezifischer Deutungsmuster soll anhand der folgenden Fragestellung auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden: **Sind im Vergleich zwischen Probanden verschiedener Schulformen spezifische Deutungsmuster feststellbar? Falls ja, inwiefern ist erkennbar, dass diese schulformspezifischen Deutungsmuster einen Einfluss auf die Art und Güte der Reformaspiration haben?**

Ein zusätzlicher Parameter, mit dem die Qualität der Verarbeitung des Reformvermögens der Probanden, überprüft werden kann, wird in dem folgenden Abschnitt entfaltet.

3) Homogenisierter Minimalkonsens oder Vielfalt als produktive Ressource?

Das Spektrum möglicher Reformen innerhalb des Kerngeschäfts pädagogischer Arbeit an Schulen ist breit gefächert. Dies ist den Ausführungen in Kapitel 6.3 zu entnehmen, wo elementare Aspekte tradierter Reformdiskussionen dargelegt wurden. Jeder Autor einer Schulprogrammgruppe hat also die Gelegenheit als Reformierender seinen Eigensinn zu entfalten. Vorausgesetzt die Autoren nutzen ihre Handlungsspielräume, so ist davon auszugehen, dass mehrere Autoren allein einer Schulprogrammgruppe eine Vielfalt möglicher Reformen repräsentieren werden. Das wäre bereits dann der Fall, wenn jeder Proband innerhalb seiner je eigenen Grenzen pädagogischer Schulentwicklung nur sein eigenes „Steckenpferd reiten“ wollte, motiviert durch den Glauben, es sei erstrebenswert, das eigene Reformideal per Schulprogramm zum Allgemeingut der gesamten Schule zu machen. Mit dieser Motivation würde die Autorengruppe zwar den Arbeitsmodus eines think tank unterbieten und einen kreativen Austausch innerhalb der Gruppe zum Zwecke der Entwicklung völlig neuer Reformideen verspielen, doch immerhin bliebe die Ideenvielfalt dank des individuellen Eigensinns der Probanden ermöglicht. Nun wäre also erst einmal diese

These zu überprüfen, indem themengleiche Interviews einer Schulprogrammgruppe miteinander verglichen werden, um herauszufinden, ob jeder Proband seine Spielräume nutzt, indem er sein je eigenes Reformvermögen entfaltet und demnach die Autorengruppe insgesamt eine Vielfalt möglicher Reformen repräsentiert. Vorausgesetzt dem wäre so, so stellt sich die Frage, ob diese Vielfalt der Deutungsmuster auch im Schulprogramm erkennbar wäre. Warum ist die Untersuchung dieser Frage für die Beurteilung des Instrumentariums Schulprogramm aufschlussreich?

Mit dem Verfassen eines Schulprogramms soll in einem gemeinsamen Papier den Reformideen und -vorschlägen eines gesamten Kollegiums eine Form gegeben werden. Ein solches Vorhaben kann in doppelter Hinsicht eine Spannung innerhalb eines Kollegiums hervorrufen. Erstens, das Kollegium ist zu unterscheiden zwischen denjenigen, die am Schulprogramm – in welcher Weise auch immer – mitwirken, und denen, die – aus welchem Grund auch immer - in die Entwicklung eines Schulprogramms nicht involviert sind. Die für das Schulprogramm verantwortliche Gruppe könnte nun den Anspruch vertreten, ein Schulprogramm zu verfassen, in dem das Wollen und Können eines Großteils des Kollegiums zu finden ist, damit aus einem maximalen Grad an Repräsentanz ein maximales Maß an Akzeptanz resultiert. In diesem Fall wäre die Wahrscheinlichkeit recht hoch, dass die Mehrheit des Kollegiums dem Papier zustimmt. Dieses Vorgehen beinhaltet jedoch das Risiko, dass das Resultat bloß der kleinste gemeinsame Innovationsnenner ist, weil womöglich völlig disparate konzeptionelle Ansätze von den Schulprogrammautoren eingeebnet und glatt geschliffen werden müssen, damit sie überhaupt in einer gemeinsamen Pragmatik eingefriedet werden können, um so überhaupt die Mehrheitsfähigkeit zu gewährleisten. In einem solchen Fall würde der gefällige Konsens die produktive Krise verhindern. Die entgegen gesetzte Variante zu diesem Vorgehen wäre, dass die Schulprogrammgruppe als Expertengruppe firmiert, eine interne Entwicklungspragmatik formuliert und dabei den Anspruch vertritt, das Kollegium müsse sich von dieser Pragmatik vermittels eines produktiven Diskurses inspirieren lassen, um letztlich die in einem solchen Papier vorgeschlagenen Maßnahmen zu unterstützen. Dieses Vorgehen wird vermutlich eher zu einem profilierten und substantiellen Schulprogramm führen, doch birgt dieser Modus das Risiko in sich, dass der Diskurs misslingt und das Schulprogramm bestenfalls in der Gesamtkonferenz „abgenickt“ wird, sich aber

kaum ein Kollege an die Inhalte gebunden gefühlt. Im ungünstigen Fall könnte es sogar zu offenem Widerstand gegen das Programm kommen.

Dieses Dilemma ist in seiner allgemeinen Ausprägung und im Hinblick auf seine genaueren Ursachen oben bereits skizziert worden (siehe die Ausführungen zur Problematik des Autonomie-Paritäts-Dilemmas in Kapitel 4.3 und 4.4). In Bezug auf die spezifischen Umstände der Schulprogrammarbeit und in Anlehnung an die Schröck'sche Studie möchte ich es als *Repräsentanz-Substanz-Dilemma* bezeichnen. Dieses Dilemma besteht aber nicht nur zwischen den am Schulprogramm Mitwirkenden einerseits und dem Gros des übrigen Kollegiums andererseits. Es besteht auch innerhalb der Schulprogrammgruppe, und zwar vor allem dann, wenn sie sich nicht nur als eine Gruppe von Protokollanten und „Glattschleifern“ disparater Reformstücke, sondern als Expertengruppe versteht, in der jeder einzelne Experte eigene profilierte Vorstellungen zur Sache vertritt und danach strebt, diese Vorstellungen diskursiv für das Reformprogramm fruchtbar werden zu lassen. Vor dem Hintergrund dieser Problematik des hier skizzierten doppelten Spannungsverhältnis' innerhalb des gesamten Kollegiums wie auch innerhalb einer Schulprogrammgruppe ist also zu fragen: **Repräsentiert das Schulprogramm einen homogenisierten Minimalkonsens oder ist in dem Papier das Charakteristikum inhaltlicher Heterogenität zu erkennen, das sich dadurch auszeichnet, dass die Schulprogrammautorinnen mit ihren vielgestaltigen Reformideen als eine pluralistische und damit auch produktive Ressource verstanden werden?**

Um aber mit diesen Fragen nicht bloß Alltagstheorien der Probanden zu reproduzieren und in den Antworten pragmatische Anleitungen zu einer „best practice“ zu erhalten, muss methodisch eine Distanz zu den Probanden gewahrt bleiben. Es gilt, das Erkenntnisinteresse der Forschung zu befriedigen und nicht die Interviewtranskripte als Rohmaterial für eine pragmatische Reformskizze zu instrumentalisieren, um auf diesem Wege letztlich nur die Verdoppelung pädagogischer Alltagstheorien zu bewirken, für die der so genannte „pädagogisch-kurative Komplex“ kritisiert wurde (vgl. Koch 1999). Welche Konsequenzen aus diesem Anspruch resultieren ist den Ausführungen zum methodischen Instrumentarium dieser Studie zu entnehmen.

8. Arbeitsprogramm

Bevor die Forschungsergebnisse vorgestellt werden, ist zu klären, auf welcher inhaltlichen, methodischen, materialen und pragmatischen Grundlage die oben dargestellten leitmotivischen Fragen beantwortet werden sollen.

8.1 Kriseninduktionsmodell

Welche modellhafte Vorstellung liegt dieser Studie zugrunde, wenn die Annahme einer Kriseninduktion unterstellt wird? In Anlehnung an Gruschka et al. (2003: 25 ff) ist von einer *Krise* dann zu sprechen, wenn sich die Außenbedingungen eines Systems ändern und infolge dessen seine Funktionalität gestört ist. Dies war zum Zeitpunkt der Aufforderung zu Schulprogrammarbeit – so die Vorstellung der Reformer – der Fall. Deshalb stellt sich die Frage nach dem Modus der Krisenbewältigung. Dabei sind grundsätzlich zwei Handlungsoptionen denkbar: Entweder es kommt zu einem Wandel des Systems, indem neue Reaktionsmodi entwickelt und erprobt werden, oder die Akteure greifen auf Handlungsroutinen zurück. Von einer Kriseninduktion ist deshalb auszugehen, weil von administrativer Seite die Aufforderung erging, innerhalb der Schulen die pädagogische Arbeit zu überdenken. Das ist ein Novum, weil nun nicht mehr die Leistung der Schüler, sondern die der Schule und ihres Personals zur Diskussion steht. Und damit müssen sich die Lehrer zu dieser Forderung der Kultusadministration verhalten und geraten so zunächst in eine Handlungskrise. Das von Gruschka et al. (2003) entwickelte *Kriseninduktionsmodell* diente im Zusammenhang mit der Schulprogrammstudie dem Zweck, einen theoretischen Zugriff auf den Prozess der Kriseninduktion und der Krisenbewältigung zu ermöglichen. Im Rahmen dieser Studie wird insofern auf dieses Modell zurückgegriffen, als zu klären ist, in welcher Weise die äußere Kriseninduktion von den einzelnen Probanden verarbeitet wird. Dass dies zumindest in formaler Hinsicht bei allen Probanden zu unterstellen ist, ist darauf zurückzuführen, dass alle Probanden Autoren des Schulprogramms ihrer Schule sind.

Zur Plausibilisierung und Operationalisierung des Kriseninduktionsmodells ist noch zu klären, von welchem Reformbegriff auszugehen ist.

8.2 Individueller statt normativer Reformbegriff

Konkrete normative Setzungen, was als Reform einer Schule zu verstehen ist und auf die Rekonstruktionsergebnisse zu beziehen wäre, können in dieser Studie nicht vorgenommen werden, sind doch die Reformbemühungen abhängig von den Gegebenheiten der jeweiligen Schule und ihrem Personal. Es ist also nicht zu überprüfen, ob ein Proband erfüllt, was vorher in Form eines Leistungskatalogs normativ gegenüber einem Probanden veranschlagt worden ist. Statt eines normativen Reformbegriffs wird hier deshalb ein Verständnis von Reform zugrunde gelegt, das sich am individuellen Reformvermögen des Probanden und seinen je eigenen Reformbewegungen orientiert: Eine solche Reformbewegung ist immer dann zu unterstellen, wenn der Proband im Interview eine Thematik aufgreift und diese problematisiert, indem er eine Differenz artikuliert zwischen einer bestehenden Praxis an seiner Schule und einer aus seiner Sicht besseren Alternative zu dieser Praxis. Diese Differenz zwischen Ist und Soll, verstanden als ein Akt der Selbstaufklärung und als immanente Kritik am Bestehenden, zeigt das potentielle Vermögen des Probanden, quasi den „Stoff“, aus dem aus der Sicht des einzelnen Probanden Reformen gemacht sein könnten. Nach dieser grundlegenden Definition von Reform ist zudem eine qualitative Differenzierung vorzunehmen, auf die ebenfalls später zurückgegriffen wird, wenn eine Bewertung der Rekonstruktionsergebnisse vorgenommen wird.

8.2.1 Qualitative Differenzierung von Reformen

Will man qualitativ unterschiedliche Dimensionen von Reformen benennen, so ist zwischen einem „mehr“, einem „anders“ und einem „besser“ zu unterscheiden: Man kann durchaus davon ausgehen, dass auch der Rückgriff auf Routinen als ein Modus der Krisenbewältigung anzusehen ist, vor allem dann, wenn das Prinzip eines *more of the same* zur Anwendung kommt, wenn also eine bewährte Strategie oder ein nützliches Instrumentarium in höherer *Quantität* eingesetzt wird, um altbekannte Probleme zu lösen, deren Ausmaß sich zuvor vergrößert hatte. So kann laut Gruscha et al. (2003: 56) bereits die Erarbeitung eines Schulprogramms verstanden werden als ein *Mehr* des ohnehin bestehenden Programms. Dieser Vorstellung nach könnte Schulprogrammarbeit für die Lehrer zu einer Mehrarbeit führen, indem bspw. Unter-

richt auch nachmittags oder samstags angeboten werden könnte. Eine andere Dimension der Schulprogrammarbeit würde erkennbar werden, wenn die Probanden Vorstellungen artikulierten, nach denen Bestehendes anders gemacht werden könnte (im Sinne einer Um- und Neugewichtung des bisherigen Programms) oder Bestehendes ersetzt werden könnte durch Neues (im Sinne einer anderen Zusammensetzung des Programms). Dieses Verständnis von Schulprogrammarbeit ist als eine Anpassung an neue Aufgaben während des laufenden Normalbetriebs zu bezeichnen (bspw. die Einrichtung eines Computerraums). Eine dritte Reformdimension ist diejenige, wenn Veränderungen auch zu einer *Verbesserung* der pädagogischen Arbeit führen. Ein solches Verständnis zielte auf eine Reform, deren Umsetzung zu einer höheren Erziehungs- und Bildungswirkung führen könnte. Ein derartiges Reformverständnis berührt unmittelbar das Selbstverständnis der Institution und ihres Personals: „Statt einer Zuschreibung der Leistung des Schülers an den Schüler soll nun gefragt werden, was die Schule leistet, damit der Schüler etwas lernen kann (Gruschka et al 2003: 58).“ Und aus dieser Selbstbefragung folgt eine Selbstkritik samt Korrektur. Das „Bessermachen“ unterscheidet sich also vom „Andersmachen“ dadurch, dass es unmittelbar auf die vorherrschenden pädagogischen Deutungsformen zielt und damit das bisherige Effizienzmodell der Schule in seinem laufenden Normalbetrieb in Frage stellt. Mit einem Durchbrechen der Routinen ist dann auch die Emergenz von Neuem und ein Wandel von Schule zu erwarten.

8.3 Inhaltliche Bestimmung prototypischer Konflikte

Die Rekapitulation der oben skizzierten Reformstudien hat ergeben, dass die Reformdebatte – von einzelnen Ausnahmen abgesehen – vom Gegenstand der Pädagogik weitestgehend abgekoppelt ist. Eingedenk dessen muss sich empirische Forschung unmittelbar auf das Kerngeschäft des Lehrers beziehen: Erziehung, Unterricht, Bildung. Dabei kann aber nicht einfach ein Gegenstand thematisiert werden, ohne dass sich an ihm nicht auch zugleich die Dilemmata schulischer Praxis zeigen:

8.3.1 Unterricht

Der Frontalunterricht hat sich als besonders effizient erwiesen und daher als dominierendes Instrumentarium der Masseninstruktion historisch durchgesetzt. Diese Unterrichtsform wurde um Elemente des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs angereichert, um ihm eine kommunikative Note zu verleihen, die letztlich aber doch der Logik der effektiven Instruierung von zuweilen 30 Schülern im Rhythmus des 45-Minuten-Taktes folgt. Die Dominanz dieser Unterrichtsform trifft fortwährend auf enorme Kritik, die in die Forderung mündet, man möge die Fremdbestimmtheit des instruierenden Unterrichts beseitigen und stattdessen offenere Unterrichtsarrangements schaffen, damit die Schüler im Interesse zunehmender Selbstbestimmung die Gelegenheit erhielten, einen individuellen Zugang zur bzw. eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Sache zu finden. Diese Forderung trifft auf Widerstand in den strukturellen Gegebenheiten von Schule. Diese ist in ihrer institutionalisierten Form grundsätzlich auf eine Vermittlung symbolischer Zeichensysteme angewiesen. Ihre Praxis ist also paradigmatisch durch eine Abgetrenntheit von den Realien der sie umgebenden Welt bestimmt. Das Artifizielle von Unterricht erhält seine prägnante Ausdrucksgestalt in der Architektur des geschlossenen Klassenzimmers. Diese Paradigmatik zu durchbrechen ist bis in die Gegenwart ein zentrales Bestreben reformpädagogischer Unterrichtstheorien. Im Interesse der Konstituierung einer Ich-Welt-Beziehung des Schülers zielt Unterricht also auf eine Annäherung an die Realien, im Idealfall gar auf eine unvermittelte und damit unmittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit der Sache. Allen Reformpädagogen gemein ist die Annahme, das Kind sei ein neugieriges und kreatives Wesen, das sich – wenn man es nur lässt – selbsttätig die Welt aneignet. So entwirft beispielsweise Gaudig in Abgrenzung zur weltabgewandten „Buchschole“ und ihrer Ausrichtung auf rezeptives Lernen 1922 ein Konzept einer Arbeitsschule, mit dem das traditionelle Gymnasium zu einer Stätte fortentwickelt werden soll, in der „freie geistige Schularbeit“ in „propädeutischer Form wissenschaftlicher Bildung“ stattfinden soll. Statt der „Gängelung“ der Schüler durch Instruktionen des Lehrers müsse das Prinzip der Selbsttätigkeit angewandt werden (vgl. Gaudig 1952: 43ff). Eine eher pragmatische Ausrichtung des Prinzips der Selbsttätigkeit findet man bei Dewey. Er kritisiert die „Lebensferne“ von Unterricht. Seiner Ansicht nach ist Denken das Ergebnis von Erfahrung. Es hat seinen Ur-

sprung im handelnden Umgang des Menschen mit der Welt. Folgerichtig bemisst sich der Wert von Wissen daran, ob mit ihm praktische Probleme zu lösen sind: „Wissen ohne Beziehung zu verständigem Handeln ist toter Ballast.“ (Dewey 1993: 203) Der vorherrschende Pragmatismus der Didaktik setzt sich fort in Konzepten des „offenen Unterrichts“ (Ramseger) und des handlungsorientierten Unterrichts (Meyer), deren Pragmatismus unter einem theoretischen Eklektizismus leidet, dabei aber den Anspruch erhebt, Unterricht unter den gegebenen institutionellen Bedingungen von der Langeweile der Lehrerorientierung zu entlasten. Die radikalste Form der Schülerorientierung findet sich in der so genannten „konstruktivistischen Didaktik“. Sie wendet sich konsequent gegen jede Unterrichtstheorie, die darauf zielt, auf der Grundlage eines inhaltlichen Kanons die „objektive Welt“ zu erschließen. Mit Wissen könne man keine allgemeingültige Wahrheit erschließen, möglich sei es nur „Lernumwelten zu arrangieren, in denen sich bestehende Systeme „autopoitisch“ anschlussfähiges Wissen aneignen (vgl. Dubs 1995: 901). Alle didaktischen Innovationen, die in den vergangenen Jahren Einzug in die unterrichtliche Praxis gefunden haben (Gruppenpuzzle, Stationenlernen, Selbstorganisiertes Lernen etc.), sind direkt und indirekt von diesen reformpädagogischen Forderungen inspiriert. Ob man nun der geisteswissenschaftlich geprägten, der handlungsorientierten oder der konstruktivistischen Unterrichtstheorie folgt – gemeinsam sind allen theoretischen Konstrukten die Forderungen nach Selbststeuerung der Schüler, der eigenständigen Aneignung (Mathetik) im Zuge einer Individualisierung von Inhalten und Methoden.

Vor diesem Hintergrund bezieht sich jede Reform von Unterricht auf die Frage einer weiteren Effektivierung der Instruierung einerseits oder die der reformpädagogischen Aktivierung der Schüler andererseits (vgl. Gruschka et al. 2003: 25).

8.3.2 Erziehung

Jede Erziehung bürgerlicher Prägung ist durch das paradoxe Verhältnis aus der Durchsetzung von Disziplin und Zivilisation einerseits und dem pädagogischen Motiv der Mündigkeit andererseits bestimmt (Gruschka et al. 2003: 24). So war unmittelbar mit Kants Formel vom „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1784/1983: 53, zitiert nach: Baumgart 2001: 39) die päd-

gogische Frage aufgeworfen, wie denn die „Freiheit bei dem Zwange“ zu „kultivieren“ sei (ebda.: 41), wolle man lüften „das große Geheimnis der Vervollkommnung der menschlichen Natur“ (ebda.: 44), die erst im Zustand der Mündigkeit des aufgeklärten und emanzipierten Bürgers erlangt sei. Kants Fortschrittsoptimismus und sein Glaube an die Kraft menschlicher Vernunft ist seitdem immer wieder durch die gesellschaftliche Realität gebrochen und erschüttert worden, denn der Widerspruch aller Pädagogik wurde zumeist zugunsten der Disziplin und autoritärer Erziehung aufgelöst. So wurde Humboldts Ideal humanistischer Bildung nach der Restauration des Wiener Kongresses nie eingelöst. Die Volksschule, die im 19. Jahrhundert von 90 Prozent des Nachwuchses besucht wurde, zeichnete sich inhaltlich im Wesentlichen durch Begrenzung von Bildung und durch eine starke Bezugnahme auf religiöse Erziehungsmotive aus. Reformen von Schule bezogen sich beispielsweise mit dem Ausbau von Mittelschulen im Wesentlichen auf die Anforderungen der beschleunigten Industrialisierung und der Reichsgründung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. Dammer 2002: 38f). Noch vor dem Ersten Weltkrieg antworteten Vertreter der Reformpädagogik auf den Drill in den Schulen, indem sie das „Hetzen und Jagen und die vielen Abstraktionen“ (Key 1905: 225) im Unterricht beklagten, wodurch die Selbsttätigkeit der Kinder zerstört werde. Um jenem normativen Anspruch der Selbsttätigkeit und Selbstbestimmtheit des Kindes gerecht zu werden, so Nohl, habe der Erzieher seine Aufgabe einer radikalen Umdeutung zu unterziehen. An die Stelle objektiver Ziele von Staat, Kirche, Stand und Beruf sei das Kind als ein Individuum zu verstehen, dessen Zweck in ihm selbst zu suchen und zu fördern sei. Die oben erwähnte Paradoxie aller Erziehung aufgreifend, nimmt Nohl eine eindeutige Position ein: Die Verantwortung des Erziehers für die Subjektwerdung des Kindes und dessen eigenen Willen wiegen schwerer als der Anspruch der Gemeinschaft gegenüber dem Zögling. Und diese Setzung verlangt neben der Erziehung zur Autonomie die Autonomie der Erziehung. Gemeint war damit die Forderung der Unabhängigkeit der pädagogischen Einrichtungen von gesellschaftlichen Ansprüchen und Zwecksetzungen (vgl. Nohl 1978: 124 ff). Diese Unabhängigkeit ist eine Voraussetzung für eine Erziehung zur Mündigkeit. Mit dieser ist nach Blankertz nicht allein eine optionale Forderung aufgestellt, sondern ein unveräußerlicher Anspruch, ohne den die Pädagogik keine Daseinsberechtigung hat. (vgl. Blankertz 1982: 307) Den krassesten Bruch mit Kants Mündigkeitsideal zeitigte der „Rückfall in die Barbarei“

(Adorno). Denn mit der systematischen Vernichtung der europäischen Juden und anderen Gewaltexzessen des nationalsozialistischen Terrors obsiegte die der Zivilisation innewohnende Destruktivität. Davon zeugt die Geistesbildung von KZ-Aufsehern, wie Paul Celan sie in seinem Gedicht „Todesfuge“ thematisiert hat. Doch trotz aller Kritik am Bestehenden und den immanenten Paradoxien moderner Zivilisation hielt Adorno an Kants Mündigkeitsforderung fest, auch und vor allem in seinen Texten zur Pädagogik. In „Erziehung zur Mündigkeit“ (1970) weist er eindeutig auf die Bedeutung der Kant’schen Prämissen bürgerlicher Freiheit und Emanzipation hin: „Mir scheint dieses Programm von Kant (...) heute noch außerordentlich aktuell.“ (Adorno 1970: 133) Im Hinblick auf die Erziehung folgender Generationen zielt seine grundsätzliche Forderung darauf, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“. (Adorno 1970: 88) Im Hinblick auf Schule sieht er die Notwendigkeit einer Erziehung zum Widerstand gegen blinden Gehorsam und zur Selbstbestimmung des Individuums. Der historisch immanente Widerstreit zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung zieht sich also wie ein roter Faden durch die Neuzeit. Vor diesem Hintergrund zielen seit ehedem auch und vor allem in der schulischen Praxis heteronome Setzungen auf die Einhaltung von Regeln, das Autonomiemodell hingegen auf die Vernunft des Zöglings: „Die Idee der Selbstregulation steht so der der Fremdregulation gegenüber.“ (Gruschka et al. 2003: 24) Im Kontext der Schulprogrammarbeit ist also zu fragen, ob die Probanden eher an einer Autonomisierung oder eher an einer Disziplinierung der Kinder orientiert sind.

8.3.3 Bildung

Bildungsdebatten sind immer gekennzeichnet durch die Frage nach spezifischen Inhalten und ihrer Tauglichkeit für die Zukunft. Ihre Tauglichkeit für nachkommende Generationen gilt aber innerhalb dynamischer Gesellschaften allenfalls bedingt. Jede Folgegeneration ist darauf angewiesen, Bildungsinhalte zu modifizieren, um die kulturellen und materiellen Grundlagen der Gesellschaft auch zukünftig zu gewährleisten (vgl. Fend 1980). Die damit aufgeworfene Frage nach dem Fortwährendem (weil weiter Nützlichem) und dem Neuen (weil zukünftig Erforderlichem) kennzeichnet den Diskurs zwischen Traditionalisten und Modernisierern von Bildung. Diese Auseinandersetzung wird im schulischen Kontext meist im Rahmen der Curriculumde-

batte geführt (vgl. dazu in satirischer Form das „Säbelzahn-Curriculum“ von Peddewell 1974: 27 ff). Der Diskurs über Bildung zielt also immer auf die grundlegende Frage, ob der Bildungsauftrag mit dem Rückgriff auf das Klassische, im Sinne des immerfort Aktuellen und damit Bewährten, oder mit einem Vorgriff auf das Zukünftige, also auf eine Modernisierung der Inhalte, zu erfüllen sei (vgl. Gruschka et al. 2003: 24). Neben diesem Aspekt der Bildungsdebatte spielte auch der Widerstreit zwischen utilitaristischen und idealistischen Normsetzungen eine zentrale Rolle. Mit dem Aufbau des preußischen Schulsystems ging einher der Zugriff des Staates auf den Untertanen, dem eine standesgemäße Bildung anzutragen und abzuverlangen war. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts verkündete der damalige Justizminister Freiherr von Zedlitz einen Lehrplan, der strikt dem Prinzip gesellschaftlicher Nützlichkeit der einzelnen Stände verpflichtet war (vgl. von Zedlitz 1980: Seite 3ff). Im Gegensatz dazu forderte Wilhelm von Humboldt im Zuge der Reform des preußischen Staatswesens ein Schulsystem, in dem die „Allgemeine Menschenbildung“ zur Teilhabe am kulturellen Leben zu befähigen habe (vgl. v. Humboldt 1809/1966: 14f). Mit diesen beiden entgegen gesetzten Paradigmata ist also eine weitere zentrale Frage staatlich vermittelter Bildung umrissen: der Verpflichtung am gesellschaftlich Nützlichen oder am neo-humanistisch Guten. Aktuell spiegelt sich dieser Widerstreit in der Einführung des G8-Bildungsgangs: Wer für G8 votiert, begründet seinen Standpunkt mit der Notwendigkeit eines möglichst frühen Eintritts der Menschen in die berufliche Tätigkeit im Rahmen einer globalen wirtschaftlichen Konkurrenzsituation; die Abwehr dieses ökonomischen Verwertungsinteresses von Humankapital wird von denjenigen betrieben, die für die Heranwachsenden Freiräume für individuelle Entwicklungs- und Bildungsinteressen verteidigen wollen und deshalb G8 ablehnen. Ein dritter Punkt der Diskussion über Bildung in öffentlichen Schulen bezieht sich auf die Frage nach ihrer quantitativen Ausdehnung, also nach ihrer gesellschaftlichen Integrations- oder Desintegrationsfunktion. Mit anderen Worten: Bezieht sich der Bildungsanspruch auf alle Kinder und Jugendlichen? Einen bedeutenden Referenzpunkt dieser Diskussion setzte bereits Comenius mit seiner *Didactica magna* (1657), in der er forderte, allen Menschen solle alle Bildung zugänglich gemacht werden. Während Comenius' Anspruch maßgeblich religiös motiviert war (die Inhalte seines didaktischen Werkes bezogen sich vornehmlich auf das Irdische und seinen Bezug zu Gott und der Schöpfung) beruft sich Wilhelm von Humboldt auf

humanistisch-aufklärerische und kulturpolitische Ideale der preußischen Staatsreform zu Beginn des 19. Jahrhundert. So verschieden die Motive auch waren, Comenius wie Humboldt hatten allseitige Bildung für alle im Auge. Von Humboldt beabsichtigte mit seiner Reform, *allen* Heranwachsenden in gleichem Maße und zu allen Bereichen den Zugang zu kulturellem Wissen zu ermöglichen: „Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten.“ (von Humboldt 1809: 18) Die unzureichende Einlösung dieses Anspruchs sowie seine Aktualität sind an der Debatte zu erkennen, die gegenwärtig mit den Begriffen der „Bildungsgerechtigkeit“ und der „Bildungschancen“ betitelt wird. In der Kritik steht beispielsweise der empirische Befund, dass die Quote studierender Akademikerkinder deutlich höher liegt als die der studierenden Arbeiterkinder. Daraus wird der Schluss gezogen, die Dreigliedrigkeit des Schulsystems reproduziere soziale Ungleichheit.

Zusammenfassend ist also festzuhalten: Jegliches Nachdenken über Bildung an staatlichen Schulen und im Kontext von Reformbemühungen könnte sich auf die drei hier skizzierten Diskursstränge beziehen, in denen sich grundlegende Ansprüche an Bildung manifestieren.

Innerhalb dieser Diskursstränge hat aber die Frage nach der Fokussierung auf einerseits das Bewährte oder das andererseits für die Zukunft Relevante deshalb eine besondere Bedeutung, weil sie die beiden anderen Dimensionen des Diskurses mit einschließt bzw. ihnen übergeordnet ist: Die Frage nach dem zukünftig Relevanten bezieht sich gleichermaßen auf eine utilitaristische wie auch eine humanistische Vorstellung gelungener Bildung. Damit sind zentralen Fragen pädagogischer Reformen inhaltlich skizziert bzw. als Polaritätsfiguren dargestellt. In der Forschungspraxis ist hingegen davon auszugehen, dass die hier dargestellten Polaritäten immer in vermittelter Form auftreten. Die Frage wird also nicht sein, ob sich ein Proband ausschließlich an dem einen oder dem anderen Reformmuster orientiert. Vielmehr ist zu erwarten, dass sich ein Proband an beiden Polen orientiert und dies in einer je eigenen Vermittlungsform zum Ausdruck bringen wird.

	Grad der Reformaspiration			
	niedrig		hoch	
Unterricht	Effektivierung der Instruierung	Aktivierung der Schüler	Effektivierung der Instruierung	Aktivierung der Schüler
Erziehung	Fremdregulation	Selbstregulation.	Fremdregulation	Selbstregulation
Bildung	Rückgriff auf Bewährtes etc. (Klassik)	Vorgriff auf Zukünftiges etc. (Moderne).	Rückgriff auf Bewährtes etc. (Klassik)	Vorgriff auf Zukünftiges etc. (Moderne)

8.4 Auswahl der Interviews

8.4.1 Kriterien für die Auswahl des Materials

Das Datenmaterial für diese Studie – die Interviewtranskripte - entstammt dem im Vorwort dargelegten Forschungsprojekt. Die Auswahl dieser Interviewtranskripte steht insofern in einem inhaltlichen und konzeptionellen Zusammenhang zu diesem Forschungsprojekt, als die Ergebnisse der Schulprogrammstudie und diejenigen dieser Studie aufeinander bezogen werden sollen. Im Rahmen dieser Schulprogrammstudie wurde festgestellt, dass zwar grundsätzlich alle Schulen in ihren Schulprogrammen einen pädagogischen Entwicklungsanspruch postulierten, in den daraus resultierenden Maßnahmen aber unkonkret und unverbindlich blieben, so dass die Einlösung dieser Postulate nicht zu erwarten sei. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass diejenigen Spielräume, die die Schulen für die Entwicklung ihrer pädagogischen Arbeit hätten, nicht genutzt worden seien (vgl. oben die Ausführungen in den Kapiteln 2 und 3). Aus diesem Befund resultiert die Fragestellung dieser Studie, ob dieses ernüchternde Ergebnis der Schulprogrammarbeit ausschließlich auf das Instrument *Schulprogramm* und den Modus der administrativen Kriseninduktion zurückzuführen ist oder ob auch die Lehrer mit ihren spezifischen Deutungsmustern als ein Grund dafür zu sehen sind, dass von den Schulprogrammen kaum substanzielle Reforminitiativen zu erwarten sind. Um diese Frage beantworten zu können, ist es also erforderlich, dass aus dem gesamten Datenpool nur die Interviews derjenigen Probanden ausgewählt werden, die auch an der Schulprogrammarbeit unmittelbar beteiligt waren.

Bei der Auswahl der Interviews ist außerdem zu beachten, dass im Rahmen der Mutterstudie Probanden in drei verschiedenen Bundesländern befragt wurden, um eine länderspezifische Wirkung der administrativen Kriseninduktion zu untersuchen. In dieser Studie sollen hingegen Länder mit grundlegenden Differenzen in der Kriseninduktion nicht berücksichtigt werden, so dass in das Sample ausschließlich Interviews aufgenommen wurden, die in Schulen der Länder Hessen und Hamburg erhoben wurden. Interviews mit Probanden aus diesen Ländern innerhalb eines Samples zusammenzustellen ist deshalb möglich, weil sich in der Schulprogrammstudie herausgestellt hat, dass die administrativen Rahmenbedingungen (Grad der

Verbindlichkeit, Art und Weise der Begleitung des Prozesses) und damit die Art und Weise der äußeren Kriseninduktion in beiden Ländern sehr ähnlich waren.¹³ Deshalb ist davon auszugehen, dass etwaige Unterschiede im Verarbeitungsmodus der Kriseninduktion innerhalb der einzelnen Schulen nicht auf länderspezifische Eigenarten der Administration in der Vermittlung der Schulprogrammarbeit zurückzuführen sind.

Ein weiteres Auswahlkriterium für das Sample bezieht sich auf die Schulform. Um festzustellen zu können, ob schulformspezifische Deutungsmuster existieren (vgl. dazu die Fragestellung in Kapitel 7), müssen Interviews aus mindestens zwei verschiedenen Schulformen gewählt werden, die zudem im Hinblick auf das institutionelle Selbstverständnis in einem größtmöglichen Kontrast zueinander stehen sollten. Vor diesem Hintergrund wurden diejenigen Interviews bei der Zusammenstellung des Samples berücksichtigt, die in Gymnasien oder in Gesamtschulen geführt wurden.

Unter Berücksichtigung dieser drei Kriterien (Mitarbeit am Schulprogramm, größtmöglicher Kontrast zwischen zwei Schulformen, ähnliche Kriseninduktion in den Ländern) wurde aus dem Datenpool im Umfang von 123 Interviews 12 für diese Studie ausgewählt.

¹³ Zwar ist der durch die Hamburgische Administration eingeforderte Grad der Verbindlichkeit im Vergleich zu Hessen höher (In der Verlaufsrekonstruktion der Mutterstudie wird HH der Status der „starken Kriseninduktion“ zugewiesen, dies vor allem aufgrund der juristisch unmissverständlichen Aufforderung, der Schulprogrammarbeit termingerecht nachzukommen. Hessen hingegen erhielt den Status der „Kriseninduktion mit unterschiedlichem Status“, weil vom Ministerium nicht vermittelt wurde, dass die Schulprogrammarbeit das zentrale Reforminstrument sei.), doch in Bezug auf die durch die Ministerien vermittelte Pragmatik der Kriseninduktion konnten zwischen Hessen und HH keine gravierenden Unterschiede rekonstruiert werden. Dies konnte zwar auch von Rheinland-Pfalz festgestellt werden, die dort geführten Interviews wurden dennoch nicht in das Sampling aufgenommen, weil die spezifischen Unterschiede dieses Bundeslandes in zwei Punkten erheblich waren: Der Grad der Kriseninduktion war nur „schwach“ und es existierte keine „dezidierte Theorie des Wandels“ (ebda.: 82). Die Unterschiede der Kriseninduktion zwischen Hessen und HH sind also nur punktuell feststellbar. Deshalb ist davon auszugehen, dass sie keine qualitative Wirkung auf die Art und Weise der Kriseninduktion entfalten können.

8.4.2 Quantität der Fälle, Qualität der einzelnen Forschungsergebnisse und Repräsentativität der Studie

Um zu verstehen, warum man mit 12 Interviewtranskripten zu verallgemeinerungsfähigen Ergebnissen gelangen kann, ist auf die Methode der Datenauswertung zu verweisen. Nach der Methode objektiv-hermeneutischer Fallrekonstruktion ist von der Annahme auszugehen, dass sich in jedem protokolliertem Textausschnitt sozialer Realität das Allgemeine rekonstruieren lässt. Der Grund für diese Annahme lautet: „Die Sinnstrukturiertheit sozialer Gebilde ist nicht hintergebar. Es gibt keine Äußerungsform eines sozialen Gebildes, das die Sinnstrukturiertheit verlassen könnte.“ (Wernet 2009: 32) Das heißt also: Die Probanden bringen mit ihren Aussagen nicht bloß subjektive Sichtweisen zum Ausdruck, sondern ebenso strukturelle Gegebenheiten, die die subjektiven Sichtweisen bedingen. Weil also anhand einer nur knappen Datenmenge die Struktur sozialer Realität rekonstruiert werden kann, ist im Vergleich zu anderen Interpretationsmethoden in dieser Studie eine nur kleine Fallzahl erforderlich. Entscheidend ist hierbei, dass die einzelnen Fälle einen größtmöglichen Kontrast zueinander aufweisen, um ein möglichst großes Spektrum der Deutungsmuster abzudecken. Eingedenk dessen wurde deshalb bei dieser Studie die Auswahl des Interview-Samplings nach konkret-inhaltlichen Kriterien getroffen (vgl. die Ausführungen oben in Kapitel 8.3). Anhand dieser Kriterien wurde die Relevanz des Datenmaterials bestimmt (vgl. Flick 1995: 163). In einer ähnlich konzipierten Studie wurden bereits mit vier Fallrekonstruktionen valide Ergebnisse vorgelegt, deren Aussagekraft qualitativ über den Einzelfall hinausweist (vgl. Bennewitz 2005). Bereits bei einer Fallzahl von 12 Interviews ist davon auszugehen, dass eine theoretische Sättigung zu erzielen ist.¹⁴

¹⁴ Sollte sich im Verlauf dieser Studie dennoch herausstellen, dass aus dem Datenmaterial immer wieder neue Typisierungen zu generieren sind, weil auch die letzten Deutungsmuster bereits bestehenden Typisierungen nicht zugeordnet werden können, so würde ein derartiger Befund darauf verweisen, dass die oben unterstellte theoretische Sättigung nicht erzielt worden wäre. In einem solchen Fall wären forschungsrelevante Perspektiven zu formulieren, die weiterführenden Studien vorbehalten blieben.

8.4.3 Die Zusammenstellung der Interviews

Aus den Interviews wurden zwei Settings gebildet. Ein Setting besteht aus Interviews, die ausschließlich an Gymnasien geführt wurden (GY-Setting), das andere Setting wurde zusammengestellt aus Interviews, die an Gesamtschulen geführt wurden (GS-Setting). Diese *Aufteilung* in zwei Settings wird im letzten Teil dieses Kapitels näher erläutert. Zunächst geht es hier um die *Zusammensetzung* beider Settings. Dabei ist zu beachten, dass eine innere Kohärenz zwischen der Zusammensetzung der Interviews und den Fragestellungen der Studie gegeben ist (siehe die Fragestellungen in Kapitel 8). Um dies zu gewährleisten, müssen folgende Kriterien beachtet werden:

(a) Die thematische Rahmung der Schulprogrammstudie bezieht sich auf die drei Kategorien des Kerngeschäfts von Schule: Unterricht, Erziehung, Bildung. Auf diese drei Kategorien beziehen sich ebenfalls die Interviews. Um innerhalb dieser thematischen Rahmung ein möglichst umfassendes Bild der pädagogischen Deutungsmuster zu erhalten, ist es erforderlich, die jeweiligen Settings so zusammenzustellen, dass die Interviews annähernd gleichmäßig auf alle drei Untersuchungskategorien verteilt werden. So bestehen beide Settings aus jeweils zwei Unterrichts-, zwei Erziehungs- und zwei Bildungsinterviews.

(b) Diese Verteilung ist auch deshalb sinnvoll, weil sie weitere Einblicke in die innere Handlungslogik der Schulprogrammarbeit bzw. der für diese Arbeit verantwortlichen Autoren ermöglicht. Der Entscheidung, Interviews aus allen drei Kategorien auszuwählen, liegt die Annahme zugrunde, dass die Probanden über ihre Deutungsmuster reformerische Spezialisierungen deutlich machen könnten, weil sie bspw. in Abhängigkeit von ihrem professionellen Selbstverständnis eine bestimmte Verantwortung für bestimmte Aufgaben pädagogischer Praxis definieren, während sie die Zuständigkeit für andere Aufgaben von sich weisen könnten. Diese Differenzierung zwischen den Deutungsmustern eröffnet eine Perspektive, mit der die Art und Weise der Reformaspiration genauer bestimmt werden kann (vgl. die Ausführungen zu den Fragestellungen in Kapitel 7).

(c) Außerdem könnte es sein, dass nicht nur innerhalb eines Settings, sondern auch zwischen ihnen unterschiedliche Spezialisierungen erkennbar werden, dass also – um ein gängiges Bild zu bedienen – der Gymnasiallehrer sich für die Bildung zuständig sieht, der Gesamtschullehrer meint, stärker für die Erziehung der Schüler zuständig zu sein. Dieser Aspekt verweist auf die Frage nach schulformspezifischen Verarbeitungsmustern der Kriseninduktion, die – ausgehend von den Fragestellungen der Studie – bei der Zusammenstellung der Interviews ebenfalls beachtet werden muss. Wie bereits oben dargestellt wurde, sind es vor allem Spannungsfelder der schulischen Praxis, die einer Kriseninduktion durch administrativ verordnete Schulprogrammarbeit zuwiderlaufen. Diese sind auf das gesamte Schulsystem zu beziehen und damit unabhängig von der jeweiligen Schulform. Zugleich gilt die administrativ verordnete Schulprogrammarbeit für alle Schulen gleichermaßen. Die Induktionshomologie – so die implizite Annahme der Kultusadministration – trifft also auf eine Strukturhomologie. Geht man von dieser Annahme aus, so sind keine schulformspezifischen Forschungsergebnisse zu erwarten. Insofern könnte man für die Zusammenstellung der Interviews auf jede Schulform zurückgreifen bzw. die Interviews der verschiedenen Schulformen innerhalb eines Settings mischen. Tatsächlich aber legen einzelne Untersuchungen die Schlussfolgerung nahe, dass durchaus von schulformspezifischen Verarbeitungsmustern auszugehen ist. Mit der Zusammenstellung bei der Settings aus Interviews jeweils *einer* Schulform ist also gewährleistet, dass die Forschungsergebnisse nicht durch etwaige schulformspezifische Unterschiede „irritiert“ werden (homogene Stichprobe).

(d) Des Weiteren ist zu beachten, dass die Interviews auf verschiedene Schulen verteilt werden, damit die Forschungsergebnisse nicht von Spezifika einer einzelnen Schule überformt werden. Deshalb wurden die Interviews des GY-Settings auf fünf Schulen verteilt, diejenigen des GS-Settings auf sechs Schulen. Mit 12 Interviews aus elf Schulen ist hinreichend gewährleistet, dass sich in den Befunden keine Spezifika einer Schule einzelnen Schule durchsetzen.

Abschließend sollen die (in diesem Kapitel eingangs angekündigten) Gründe erläutert werden, die zur Aufteilung in zwei Settings geführt haben. Stellt man Forschungsergebnisse in Rechnung, nach denen zwar von kaum verallgemeinerbaren, aber doch empirisch nachgewiesenen und daher auch grundsätzlich beachtenswerten

Differenzen der Verarbeitungsmuster zwischen den Schulformen auszugehen ist, so wird die Notwendigkeit erkennbar, mit dem Sample mindestens zwei Schulformen einzubeziehen. Denn es wäre ja durchaus denkbar, dass – sehr holzschnittartig gesprochen – sich das Instrument der Schulprogrammarbeit an den Gymnasien als untauglich erweist, diese Untauglichkeit aber nicht mit einer generellen Unzulänglichkeit des Instruments zu erklären wäre, sondern mit spezifischen Deutungsmustern gymnasialer Lehrkräfte. Diese Frage nach schulformspezifischen Verarbeitungsmustern kann man aber nur dann überzeugend beurteilen, wenn ein weiteres schulformspezifisches Setting erstellt wird. Aus diesem Grund soll also untersucht werden, ob und gegebenenfalls in welcher Weise schulformspezifische Deutungsmuster nachweisbar sind.

Als Vergleichsfälle dienen die an den Gesamtschulen geführten Interviews. Historisch und bildungspolitisch gesehen kann allenfalls die Gesamtschule für sich den Anspruch erheben, eine Alternative zum Gymnasium darzustellen. Denn die Gesamtschule ist die einzige Schulform, die nicht dem kontrovers diskutierten dreigliedrigen Schulsystem angehört, sondern – zumindest tendenziell – auf dessen Auflösung gerichtet ist. Damit ist die Gesamtschule auch die einzige Konkurrenz zum Gymnasium, die sich auch dadurch nochmals verschärft hat, dass mit dem Besuch der Gesamtschule der G8-Bildungsgang an den Gymnasien vermieden werden kann (meist trifft dies nur auf die Integrierten Gesamtschulen zu). Eingedenk der schulformspezifischen Forschungsergebnisse zur Schulprogrammarbeit ist anzunehmen, dass wenn Differenzen im institutionellen Selbstverständnis einzelner Schulformen festgestellt werden können, dann vor allem zwischen Gymnasien und Gesamtschulen. Sollte diese Annahme zutreffen, dann müsste davon auch das lehrende Personal in seinem professionellen Selbstverständnis betroffen sein und daher in schulformspezifischer Weise auf die verordnete Schulprogrammarbeit reagieren. Vor diesem Hintergrund erscheint es zweckmäßig, das Vergleichssetting aus GS-Interviews zusammenzustellen.

Das Material dieser Vergleichsgruppe wird also der Sampling-Methode der analytischen Induktion folgend nach dem Kriterien „Kontrast“ ausgewählt. Die Kontrastierung dient einer Verallgemeinerungsfähigkeit oder einer Differenzierung der Forschungsergebnisse (vgl. Flick 1995: 166). Ergeben sich aus den Deutungsmustern

und den daraus zu generierenden Typisierungen der GY-Interviews im Vergleich zu den GS-Interviews vergleichbare Ergebnisse, so wäre die These schulformspezifischer Verarbeitungsmuster der Kriseninduktion zu verwerfen. In diesem Fall würden beide Settings zu einem Ergebnis zusammengefasst werden und gemeinsam als empirischer Beleg für eine theoretische Modellierung dienen. Im kehrseitigen Fall wäre die These eines schulformspezifischen Verarbeitungsmodus' zu untermauern und anhand der Feinanalyse gegebenenfalls zu differenzieren.

Grundsätzlich ist bei der Zusammenstellung des GS-Settings nach den gleichen Kriterien verfahren worden wie oben bereits bei dem GY-Setting: Aus praktischen Gründen konnten aber an manchen Schulen nicht mehrere Interviews zu einer Kategorie geführt werden, so dass für jede Kategorie jeweils drei Schulen in das Setting aufgenommen wurden, um eine relevante Anzahl an Interviews zusammenzustellen. Daher können auch mit diesem Setting alle oben aufgeführten Fragestellungen bearbeitet werden, um über die Spezifik einer Schulform hinaus ebenso individuelle Reformansprüche einzelner Probanden sowie reformerische Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die einzelnen Kategorien Unterricht, Bildung und Erziehung festzustellen.

8.4.4 Das Sampling: Tabellarischer Überblick

Auswahl des Materials (schulformspezifisches Setting: Gymnasien)

Kategorie	Anzahl	Datensatz	Schule	Fallstudie
Erziehung	1	1353	Gymnasium (1), HH	5
	1	1361	Gymnasium (2), HH	7
Unterricht	1	1421	Gymnasium (1), Ffm	10
	1	1422	Gymnasium (3), Ffm	12
Bildung	1	1282	Gymnasium, Offenbach	2
	1	1343	Gymnasium, Hessen	4

Auswahl des Materials (schulformspezifisches Setting: Gesamtschulen)

Kategorie	Anzahl	Datensatz	Name der Schule	Fallstudie
Unterricht	1	1410	Offene Schule, Hessen	9
	1	1419	Koop. GS, Hessen	11
Erziehung	1	1370	IGS, Ffm	6
	1	1376	GS, HH	8
Bildung	1	1279	IGS Offenbach	1
	1	1281	IGS/Offene Schule Hessen	3

8.5 Methoden

In dieser Studie kommen zwei Methoden zur Anwendung: Mit der objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktion wird das pädagogische Deutungsmuster rekonstruiert, aus dem später Grad und Güte der Reformaspiration abzuleiten sind; das Dilemma-Interview dient einer spezifischen inhaltlichen Fokussierung des Probanden im Moment der Datenerhebung.

8.5.1 Objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktion

Während sich die Methode der Dilemma-Interviews auf die Datenerhebung bezieht, werden die transkribierten klinischen Interviews nach der Methode der objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktion ausgewertet, die im Wesentlichen von Oevermann entwickelt wurde. Gegenstand der Betrachtung sind „natürliche Protokolle der Wirklichkeit“ (vgl. Oevermann 2000: S. 72 f). Dies sind Texte (in der hier projektierten Studie handelt es sich um transkribierte klinische Interviews), die eine spezifische Gestalt sozialer Wirklichkeit der Probanden zutage fördern. Es ist hierbei von der Annahme auszugehen, dass der Proband in jeder Entscheidungssituation (Sequenz) grundsätzlich zwischen einer Vielzahl an Optionen wählen kann. Indem sich der Proband aus einer Vielzahl von Möglichkeiten *de facto* für eine konkrete Option entscheidet, offenbart er die immanente Logik seiner Entscheidungen. So lässt sich dann über die konkrete Aussage im Kontext einer bestimmten Situation hinaus die grundsätzliche Handlungslogik eines Probanden bestimmen. Diese Handlungslogik findet nun in jeder folgenden Entscheidungssituation ihre sequenzielle Bestätigung oder ihr Dementi. So ist jede singuläre Aussage oder Entscheidung mit einer vorhergehenden verknüpft. Und indem das Handeln oder Deuten mit der sequentiellen Verknüpfung seine Plausibilität gewinnt, erschließt sich die Logik des Probanden in struktureller Weise, einer, wie Oevermann es ausdrückt, „sinnlogischen Grund-Folge-Beziehung“ (vgl. Oevermann 2000: S. 64). Oevermann spricht in diesem Zusammenhang von einer Fallstruktur, die aus einem Ensemble von Faktoren objektiv-hermeneutisch rekonstruiert wird. Dieses Ensemble setzt sich zusammen aus Faktoren,

„(...) die die traditionelle handlungs- oder systemtheoretisch argumentierende Sozialwissenschaft als Motivation, Wertorientierung, Einstellungen, Weltbilder, Habitusformationen, Normen, Mentalitäten, Charakterstrukturen, Bewusstseinsstrukturen, unbewusste Wünsche u.a. schon immer thematisiert hat. Ich fasse das Ensemble dieser Faktoren, das in einer bestimmten Valenz die Entscheidungen einer konkreten Lebenspraxis auf wiedererkennbare, prägnante Weise systematisch strukturiert, als Fallstruktur zusammen.“ (Oevermann 2000: 65)

Mit der Fallstruktur wird erkennbar, welche Deutungsschemata der Proband offenbart, wann er sie sequenziell bestätigt und auf Routinen zurückgreift, mit denen er auf eine Bestätigung des Althergebrachten verweist - oder wann er Deutungsschemata durchbricht und damit die Emergenz von Neuem erkennbar werden lässt. Diese Emergenz von Neuem wird in der Sinnstruktur auch als objektive Kompetenz erkennbar, „weil sie in der sozialen Situation das Handeln der Beteiligten und die Deutung ihrer gegenseitigen Perspektiven überhaupt erst möglich macht“ (Gruschka 1985: 106). Damit formal die Objektivität der Interpretation des Deutungsmusters gewährleistet ist, ist es notwendig, möglichst viele verschiedene Optionen in Erwägung zu ziehen, aus denen dann diejenige bestimmt werden kann, die der Regelmäßigkeit sozialen Handelns entspricht, Hierfür ist die Perspektive von etwa drei bis vier Beteiligten erforderlich, die innerhalb eines solchen Settings alle um ihre je eigene Lesart

streiten, und zwar so lange, bis man sich auf die einzig sinnlogisch denkbare Variante hat einigen können. Auf diese Weise wird im Interpretationsprozess genau wiederholt, was der Autor des Textes (oftmals unbewusst) in der konkreten Handlungssituation auch getan hat: das sequentielle Ausblenden bzw. Aussondern von objektiv gegebenen Handlungsmöglichkeiten. Indem die Interpretengruppe auf diese Weise die Konstituierung sozialen Handelns ‚nach-vollzieht‘, ist ihre Interpretation ‚rekonstruktiv‘. (Gruschka et al. 2003: 36)

Die Kompetenz setzt sich dabei in Form eines rigiden und wiederkehrenden Handlungsrepertoires durch, das nach Oevermann als Deutungsmuster bezeichnet wird und von ihm konzeptualisiert wurde. Man versteht unter dem Begriff des Deutungsmusters krisenbewährte bzw. aus Krisen hervorgegangene Routinen, mit denen auf

wiederkehrende Herausforderungen der Lebenspraxis reagiert wird. Als implizite Theorien haben sich diese Vorstellungen von Praxis meist unbewusst eingeschliffen. Lehrer bewältigen die Herausforderungen des Unterrichtens demnach nicht dadurch, dass sie ihre Handlungslösungen täglich von Grund auf neu bestimmen; vielmehr ist davon auszugehen, dass sie auf in ihrer Typik vergleichbare Probleme mit einem voreingerichteten Interpretationsmuster zurückgreifen, das eine situationsübergreifende Verallgemeinerungsfähigkeit besitzt (vgl. Oevermann 2001: 38). Mit diesem Ansatz erfolgt kein Zugriff auf Selbstauskünfte eines vermeintlichen oder tatsächlichen Könnens oder Wollens. Vielmehr wird das Deutungsmuster möglichst in der Auseinandersetzung mit seiner Praxis der Orientierung erschlossen. Und eben dies verlangt die Verwicklung der Befragten mit den typischen Problemen, die Ausgangspunkt der Reformarbeit sein können und die in den Dilemma-Interviews dargestellt sind. Deutungsmuster sind vor allem individuell geprägt und doch nicht allein als individuelle Gebilde beliebiger Formvariation zu verstehen. Sie sind zugleich Ausdruck kollektiver Bewusstseinsformen, deren Zweck die Legitimation einer Lebensweise bzw. einer beruflichen Praxis ist (vgl. ebda., 43). Als intuitiv verfügbare Routine ist ein Deutungsmuster zwar bewusstseinsfähig, aber nicht notwendig bewusstseinspflichtig. Einfach abfragen kann man es nicht. Konfrontative Interviewtechniken sind besonders geeignet, weil Deutungsmuster dann am ehesten zutage treten, wenn der Proband auf Konfliktsituationen zu reagieren hat, in denen er sich kohärent zu widerstreitenden Gesichtspunkten positionieren muss (ebda.:62). Mit einer Stellungnahme zu einem Konflikt über die richtige Weise von Praxis ist die Mobilisierung einer im Deutungsmuster kognitiv vorstrukturierten Lösungsstrategie zu erwarten.

8.5.2 Das Dilemma-Interview

Diese Krisenlösungsstrategie lässt sich gut durch so genannte Dilemma-Interviews evozieren. Ausgangspunkt dieser Interviews sind dilemmatische Szenarien. In diesen Szenarien, die den Probanden unmittelbar vor dem Interview zur Lektüre vorgelegt werden, sind prototypische pädagogische Konflikte dargelegt, die in skizzenhafter Kürze die oben dargelegten Polaritätsfiguren illustrieren – und zwar je nach Inter-

view zu jeweils einer der drei zentralen Dimensionen schulischer Programmatik: Unterricht, Erziehung, Bildung (vgl. Gruschka et al. 2003: 36 f). Das dem Interview zugrunde liegende Dilemma ist so angelegt, dass der unauflösbare Konflikt dem Höhepunkt entgegen getrieben wird, dann aber kurz vor der Peripetie der Vorhang fällt. Die Inszenierung hat damit ihren Dienst geleistet. Die Zuspitzung des Konflikts darf aber nicht zu einer artifiziellen Stilisierung und damit zu einer Verfremdung der Welt führen. Die lebensweltliche Verankerung muss im Szenario erkennbar sein, damit der Proband mit seinen beruflichen Erfahrungen sich in dem Konflikt wieder finden kann (vgl. Heinrich 2006: 84). Eine Andeutung, auf welche Weise das Dilemma zu lösen wäre, wird bewusst nicht vorgenommen, damit keine Präjudizierung der Situation stattfindet. Die schriftliche Form gewährleistet die inhaltliche Präzision des Textes, vor allem in Bezug auf seine optionale Unbestimmtheit. Diese Unbestimmtheit entspricht ja generell dem methodologischen „Reinheitsgebot“ von Dilemma-Interviews, ist aber gegenüber der lehrenden Profession besonders dringend geboten, weil die Probanden glauben könnten, nicht sagen zu müssen, was sie denken, sondern zu sagen, was sie glauben, sagen zu sollen. Der Szenario-Text muss demnach so angelegt sein, dass der Proband nicht in die Rolle des Examinanden wechselt und das Interview nicht das „artige Zeugnis“ des „guten Reformers“ wird. Der Proband ist nun aufgefordert, sich zur Darbietung zu verhalten. Doch anders als im Dilemma des antiken Dramas geht es nicht um die großen moralischen Fragen menschlicher Existenz, sondern um die den pädagogischen Alltag konstituierenden Fragen, die oben bereits ausgeführt und in dem tabellarischen Überblick auf Seite 78 dargestellt sind. Die exemplarische fallweise Illustration der Polarität wird zur Herausforderung der Probanden, mit einer eigenen Positionierung auf die Deutungsangebote sowie die aus ihnen folgenden praktischen Maßnahmen zu reagieren. 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. Enthalten also die pädagogischen Orientierungen einen normativen Überschuss, der mit der Arbeit am Schulprogramm praktisch entfaltet werden kann bzw. zur Entfaltung drängt oder aber dienen die Muster letztlich vor allem der Affirmation des Bestehenden?

Oben wurde gemäß dem Kriseninduktionsmodell erklärt, dass erst dann von einer Krise samt Neubestimmung auszugehen ist, wenn der Proband (ausgehend von dem im Szenario dargestellten Dilemma) eine Differenz zwischen dem Ist- und dem Sollzustand artikuliert. Denn bereits mit dieser Differenzbestimmung ist ja bereits eine zumindest immanente Kritik an der bestehenden pädagogischen Praxis ausgesprochen. Dieser Differenzbereich markiert quasi das Potential, mit dem der Proband auf den im Szenario dargelegten Konflikt reformerisch reagieren könnte, indem er eine entsprechende Handlungsoption entwickelt. Aus dieser Differenzbeschreibung lassen sich aber weder material noch pragmatisch Grad und Güte der Reformaspiration differenziert bestimmen. Diese Ausdifferenzierung kann durch entsprechende Strategien gekennzeichnet werden, um anschließend innerhalb der Sinnstruktur ein Leitmotiv des jeweiligen Probanden zu bestimmen (vgl. Gruschka 1985: 108 ff). Diese Strategien lauten: Benennen, Bewerten, Erklären, Handeln. Ein Beispiel zur Verdeutlichung dieser Operatoren: Das Benennen ist insofern für die Bestimmung des Deutungsmusters relevant, als dass zu klären ist, ob der Proband den im Szenario dargelegten Konflikt erkennen, benennen und differenziert beschreiben kann. Man wird so beispielsweise Schlüsse dahingehend ziehen können, ob der Proband überhaupt versteht, was als Verstehbares und damit Benennbares im Szenario objektiv enthalten ist. Vor diesem Hintergrund geht es also nicht nur um das, was der Proband über den Konflikt mitzuteilen hat, sondern negativ auch um das, was er nicht mitteilt. Schrittweise bzw. sequenzanalytisch setzt sich auf diese Weise die einzig sinnlogische Lesart durch und die Sinnstruktur des Deutungsmusters wird explizierbar. Um aber eine „strategische Pointe“ (Gruschka 1985: 107) festzulegen, ist der Nachweis des Benennens, Bewertens, Erklärens und Handelns erforderlich. Diese wird mit der Rekonstruktion der Deutungsmuster zu identifizieren sein.

Teil B

1. Vorbemerkung

Aufgrund der Tatsache, dass der pädagogische Konflikt des Szenarios von fast allen Probanden primär als ein strukturtheoretischer zwischen Norm und Funktion gedeutet wird, tritt im Interview der genuin pädagogische Diskurs in den Hintergrund (Ausnahme: Fallstudie 8). Deshalb vollzieht sich der erste systematische Zugriff auf das empirische Material über eine kältetheoretische Lesart, mit der die Fälle in ihrer Typik bestimmt werden können und die einen ersten verstehenden Zugang zu den Befunden ermöglichen (vgl. ausführlich zu dieser Entscheidung Seite 27 ff). Aus früheren „echten“ Kältestudien sind bisher neun verschiedene Typisierungen bekannt.¹⁵ In dem Sample dieser Studie konnten vier Typen „gefunden“ werden. Aus kältetheoretischer Perspektive hätte man sich darauf beschränken können, nur diese vier Typen jeweils ein Mal darzustellen. Doch kommt es zur mehrfachen Rekonstruktion der Typen, weil über die kältetheoretische Lesart hinaus innerhalb der einzelnen Fälle Spezifika des Deutungsmusters vermittelt werden, die wiederum für die Bestimmung des Grads und der Güte der Reformaspiration von Relevanz sind. Diese Spezifika machen beispielsweise deutlich, wie umfassend und tiefgreifend von einer Krise des Berufsstands der Lehrer zu sprechen ist – und zwar nicht allein bei dem Typus des Dekomponierten, sondern auch bei allen anderen Probanden.

¹⁵ Einen anschaulichen Überblick über die aus verschiedenen Kältestudien bekannten Typen ist zu finden in Kersting 2011, Seite 211. Zudem werden an dieser Stelle die Typisierungen selbst näher erläutert.

2. Überblick über die Fallstudien¹⁶

Bildung

Fallstudie 1 (S. 4), Bildung Gesamtschule¹⁷

Typ „fraglose Übernahme“: *„Das ist die Quadratur des Kreises“*,

Fallstudie 2 (S. 15), Bildung Gymnasium¹⁸

Typ „die Dekomponierte“ (I) *„... sie sind ja nicht doof alle, die Pläne, ja!“*

Fallstudie 3 (S. 27), Bildung Gesamtschule¹⁹

Typ „Fraglose Übernahme“, *„Das ist so ein Stück weit Angst von Lehrern, dass sie die Kontrolle verlieren...“*

Fallstudie 4 (S. 41), Bildung, Gymnasium²⁰

Typ „Der Dekomponierte“ (II): *Was natürlich eine Frage ist, wie man das, ähm, in Übereinstimmung bringt mit den Anforderungen,*

Erziehung

Fallstudie 5 (S. 47) Erziehung Gymnasium²¹

Typ „der Dekomponierte“: *„aber aufgrund meiner Erfahrung und das ist leider, leider so, dass ich in so einer Phase bin, wo einiges zu kippen beginnt.“*

Fallstudie 6 (S 58) Erziehung Gesamtschule²²

Typ „fraglose Übernahme“: *„Ja, ich wäre dafür, aber wir haben keine Stunden.“*

Fallstudie 7 (S. 71), Erziehung- Gymnasium²³

Typ „fraglose Übernahme“: *„Und damit wären dann die Verantwortlichkeiten vorhanden und würde das dort geschilderte Problem gar nicht mehr auftreten.“*

Fallstudie 8 (S. 83), Erziehung/Gesamtschule²⁴

Typ „Ahnung von Kälte“: *„... dass nur mit so einer festen, konsequenten Wertorientierung, auch wenn das ein bisschen konservativ klingt, äh, wir das hinbekommen, hier, äh, ja, akzeptable Form des Unterrichts herzustellen.“*

¹⁶ Zu jeder Fallstudie ist die ApaeK-Datensatznummer angeben. Unter dieser Nummer findet man im Archiv für **p**aedagogische **K**asuistik die Transkription des gesamten Interviews (<http://archiv.apaek.uni-frankfurt.de>). In den Fallstudien dieser Studie sind die zitierten Stellen aus der Transkription kursiv gesetzt. Die Szenariensammlung hat die Nummer 1058. Im Anhang befinden sich die Szenarien, die für diese Studie relevant sind.

¹⁷ ApaeK-Datensatz 1279, Szenario B1, Anhang Seite

¹⁸ ApaeK-Datensatz 1282, Szenario B1, Anhang Seite 9

¹⁹ ApaeK-Datensatz 1281, Szenario B1, Anhang Seite 9

²⁰ ApaeK-Datensatz 1343, Szenario B1, Anhang Seite 9

²¹ ApaeK-Datensatz 1353, Szenario E1, Anhang Seite 9

²² ApaeK-Datensatz 1370, Szenario E1, Anhang Seite 2

²³ ApaeK-Datensatz 1361, Szenario E1, Anhang Seite 2

²⁴ ApaeK-Datensatz 1376, Szenario E-HS, Anhang Seite 4

Unterricht

Fallstudie 9 (S. 101), Unterricht Gesamtschule²⁵

Typ „Ahnung von Kälte“: *„Also Unterrichtsmethodik müsste man ändern, kann man sowieso nicht, aber da müsste man natürlich ansetzen.“*

Fallstudie 10 (S. 118), Unterricht Gymnasium²⁶

Typ „Die Dekomponierte“: *„Was wir für Korrekturen zu schreiben haben.“*

Fallstudie 11 (S. 131), Unterricht Gesamtschule²⁷

Typ „Praktische Hinnahme“: *„Und das ist das große Dilemma unserer Naturwissenschaften.“*

Fallstudie 12 (S. 154), Unterricht Gymnasium²⁸

Typ „fraglose Übernahme“: *„Der hat halt seinen vorgegebenen Stoff ...“*

²⁵ ApaeK-Datensatz 1410, Szenario U1, Anhang Seite 6

²⁶ ApaeK-Datensatz 1421, Szenario U2, Anhang Seite 7

²⁷ ApaeK-Datensatz 1419, Szenario U2, Anhang Seite 7

²⁸ ApaeK-Datensatz 1422, Szenario U2, Anhang Seite 7

2.1 Fallstudie 1

Typ „Fraglose Übernahme“: *Das ist die Quadratur des Kreis* Bildung Gesamtschule²⁹

Der Proband hat das Szenario gelesen. Einleitend erklärt er, einem Angebot wie dem der Zeitung positiv gegenüber zu stehen.

(...)

P: Aber es ist immer sehr mühsam zu wirklich guten Angeboten zu kommen, die auch Ressourcen bereitstellen.

Der einleitend positiven Bewertung des Zeitungsprojekts steht nun das *Aber* gegenüber. Es ist also zu erwarten, dass die positive Bewertung nun relativiert, eingeschränkt oder sogar dementiert wird. Der Proband nimmt eine Differenzierung zwischen *wirklich guten Angeboten* und implizit nur scheinbar guten Angeboten vor. Die *wirklich guten* sind diejenigen, mit denen die entsprechenden materiellen Ressourcen *bereitgestellt* werden. Ein potentieller Projektpartner muss demnach nicht nur über entsprechenden Ressourcen verfügen, er sollte von vornherein die Service-Norm der Bereitstellung erfüllen, was aber nie der Fall ist. Vielmehr ist *es immer sehr mühsam*, zu jenen Angeboten zu kommen. Das Angebot ist demnach kein Angebot, im Sinne eines Guts, das man angeboten bekommt und dann nur noch annehmen muss. Es ist ein Angebot, zu dem man erst vordringen muss (*zu kommen*). Die Mühe, die immer damit verbunden ist, könnte darauf verweisen, dass man diese Angebote erst suchen und sich auf sie hinbewegen muss. Oder es ist *immer sehr mühsam*, die guten von den schlechten Angeboten zu unterscheiden, weil die wirklich guten Angebote nicht auf den ersten Blick zu erkennen sind, die analytische Unterscheidung beider Angebotskategorien eben jener Mühe bedarf. Die Mühe, die durch ein Angebot entsteht, wird in den weiteren Ausführungen genauer benannt. Sie besteht darin, dass die Beteiligten ...

(...)

²⁹ Das Interview ist im ApaeK unter der Datensatznummer 1279 zu finden.

immer erst mal lange Partner suchen müssen, bis wir welche finden, und dann um die Ressourcen kämpfen.

Den Konflikt, den der Proband sieht, ist nicht der des Szenarios zwischen Kollegen und ihren widerstreitenden bildungskonzeptionellen Positionen, sondern der zwischen Schule und außerschulischen Partnern, die in der Regel nur scheinbar gute Angebote machen, weil sie nicht die erforderlichen Ressourcen bereitstellen, um die man dann *kämpfen* muss. Der pädagogisch motivierte Konflikt des Szenarios wird vom Probanden als ein zu einem Kampf ausgearteten Ressourcenkonflikt verarbeitet. Aus der Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit (dem Bereitstellen der Ressourcen einerseits und dem Kampf um die Ressourcen andererseits) resultiert nicht eine pragmatische Lösung, mit der diese Diskrepanz überwunden werden könnte. Die Rede des Probanden ist vielmehr als eine Kritik an diesem Zustand zu lesen, ist doch ein Kampf um Ressourcen mehr als nur eine Mühe, er ist eine Zumutung. Bis es zu diesen Kämpfen kommt, muss man immer und lange einen Partner suchen, der über diese Ressourcen verfügt. Insofern ist also ein zusätzlicher Aufwand zu erbringen. Insgesamt sind die Mühe, der Aufwand und die Energie so groß, dass die Teilnahme an einem Projekt kaum noch zu rechtfertigen ist. Vor diesem Hintergrund ist auch die Bewertung eines Projekts zwar als eine theoretisch positive, aber eine praktisch negative zu betrachten.

Würde man sich über diesen Mangel hinwegsetzen bzw. den Kampf um Ressourcen erfolgreich führen, so hätte eine Schule darüber hinaus weitere Leistungen zu erbringen, bevor es zur Realisierung eines Projektangebots käme, weil es *an ganz vielen Ecken und Kanten, ja, gängig gemacht werden muss*. Der Bearbeitungsmodus erinnert an ein mechanisches Bauteil, an ein Getrieberädchen, dessen Zähne noch Ecken und Kanten haben, die verhindern, dass sich das Rädchen in dem Getriebe drehen kann. Ein Projektangebot ist wie ein unfertiges Bauteil. Es funktioniert nicht ohne eine Nachbearbeitung durch die Schule. Damit also das Projekt umgesetzt werden kann, muss nicht die Schule bzw. ihr laufender Betrieb modifiziert werden. Das Projekt (*es*) muss bearbeitet werden. Diese Voraussetzung ist nicht für manche Projekte zu erfüllen, sie gilt für das Projekt als Unterrichtsform generell. Es ist per se ein dysfunktionaler Fremdkörper von Schule. Das heißt, dass kein außerschulischer Partner ein Projektangebot entwickelt, das mit der Institution Schule kompatibel wä-

re. Der Mangel von Projektangeboten ist demnach ein doppelter, er besteht in Bezug auf die Ressourcenausstattung (um die man immer kämpfen muss) wie auch in Bezug auf die Notwendigkeit ihrer generellen Nachbearbeitung.

Ist ein Projektangebot trotz aller Widrigkeiten in entsprechender Weise modifiziert, so muss es *vom Management her eingefädelt und begleitet werden*. Der einzelne Lehrer ist demnach nicht der Adressat, der das *Gängigmachen* des Projekts zu bewerkstelligen hat. Die Integration eines Projekts in den laufenden Betrieb der Schule vollzieht sich über das *Einfädeln* und *Begleiten*. Mit dem *Einfädeln* ist auf einen spezifischen *modus operandi* verwiesen. Wie auf einer Beschleunigungsspur im Autoverkehr muss das Projekt erst einmal auf ein Tempo beschleunigt werden, das den Fahrzeugen auf der Hauptspur entspricht. Bevor es zu einem Spurwechsel kommen kann, ist demnach die Synchronisation an die durch den Hauptverkehr vorgegebene Geschwindigkeit erforderlich. Ist die Synchronisation abgeschlossen, kann der Spurwechsel vollzogen werden, mit dem die Integration in den Hauptverkehr vollzogen ist. Diese Anpassung dient dem Zweck, den Hauptverkehr so geringfügig wie möglich in seinem Fluss zu behindern. Oder: Mit dem *ein-fädeln* ist – wie beim Einfädeln des Fadens in das Nadelöhr – eine passgenaue Präparierung eines Fadens gemeint, der befeuchtet und geformt wird, damit man ihn zielgenau durch die Öse führen kann. Mit beiden Lesarten wird die Vorstellung vermittelt, dass es umfangreicher Vorarbeiten bedarf, um ein Projekt an die Gegebenheiten anzupassen. Der Faden ist formbar, die Öse kann nicht verändert werden.

Anpassung und Integration werden nicht im unmittelbaren Dialog zwischen Lehrern und Projektanbietern vollzogen, sondern seitens der Schulleitung manageriell organisiert, weil das *der Lehrer manchmal nicht selber kann*. Lehrer oder Schüler sind in diesem Regelwerk nicht die Hauptakteure, sondern diejenigen, die das *Einfädeln* als übergeordnete Instanz organisieren. Die Anpassung wird durch das Management gewährleistet. Darüber hinaus *muss* ein Projekt *begleitet werden*. Eine Begleitung im Sinne einer Unterstützung ist aus objektiver Perspektive pragmatisch auszuschließen, weil Unterstützung an die Voraussetzung gebunden ist, dass Lehrer dieser Unterstützung bedürfen. Tatsächlich aber verfügen sie unabhängig vom Management über die Kenntnisse und das Handwerkszeug, um Projektunterricht durchzuführen. Begleitung kann deshalb nur bedeuten, mögliche Kollisionen eines Projek-

tes mit dem etablierten Schulbetrieb durch Aufsicht und Kontrolle zu verhindern. Dies korrespondiert mit der Lesart, ein Projekt sei auch als ein präpariertes und angepasstes ein Fremdkörper, wie ein getunttes Mofa, das zwar mit der erforderlichen Geschwindigkeit, aber doch wie ein Fremdkörper auf einer Autobahn fährt. Es darf dort nicht fahren, und wenn doch, dann nur unter Aufsicht.

Es zeigt sich, dass der Proband ein Projektangebot wie das der Zeitung zunächst ausschließlich als ein defizitäres betrachtet: Mit einem Projektangebot werden keine oder zu wenig Ressourcen bereitgestellt, will man sie dennoch haben, muss man um sie kämpfen. Die Arbeit der Pädagogen zielt nicht auf eine Reform des bestehenden Schulbetriebs, sondern auf eine umfassende Anpassung eines Projektangebots an diesen Betrieb. Im Vordergrund steht offenbar nicht die Perspektive, ein Projektangebot böte die Chance die pädagogische Arbeit zu verbessern, im Vordergrund steht vielmehr, dass für dessen Realisierung eine Reihe von Problemen besteht, für deren Lösung ein unzumutbares Maß an Arbeit aufzubringen ist.

Das Problem der Passgenauigkeit zwischen Schule und Projektangebot bezieht der Proband vor allem auf die Vereinbarkeit curricularer Stofffülle einerseits und dem zusätzlichen Programm eines Projekts andererseits. Ein Lehrer, der die curricularen Verpflichtungen erfüllen und zugleich ein Zeitungsprojekt durchführen will, *der wird das nicht können (...) das ist 'ne Quadratur des Kreises*. Die *Quadratur des Kreises* ist eine Metapher für einen dilemmatischen Konflikt. Hat man einen Kreis und versucht, aus diesem ein Quadrat zu formen, so zerstört man mit den rechten Winkeln des Quadrats die Form des Kreises. Man kann nicht beides in einem Gegenstand haben. Ein Kreis kann nicht zugleich ein Quadrat sein, vice versa.³⁰ Deshalb muss man sich entscheiden – entweder für den Kreis oder das Quadrat. Will man beide Formen habe, so ist man mit einem unlösbaren Konflikt konfrontiert. Analog zu dieser Metapher kann man demnach die curriculare Pflicht nicht erfüllen und zugleich ein Zeitungsprojekt durchführen. Wer das will, will das Unmögliche. Diese Unmöglichkeit kann man aber nicht sofort erkennen. Zunächst wird man annehmen, dass beide Ziele miteinander vereinbar sind, aber *irgendwann* im Verlauf der Arbeit wird man *sagen*, dass *alles zusammen nicht geht*. Wenn die Unmöglich-

³⁰ In der Geometrie stellt die Quadratur des Kreises ein klassisches Problem dar. Es geht dabei um die Unmöglichkeit mit endlich vielen Schritten aus einem Kreis ein Quadrat mit der gleichen Fläche zu konstruieren. Alltagssprachlich ist mit der Quadratur des Kreises ein unlösbares Problem gemeint.

keit aber nicht von vornherein, sondern erst *irgendwann* erkennbar ist, dann ist ein Projektangebot nicht nur ein Dilemma, sondern zugleich eine Falle. Und diese Falle wird auf jeden Fall zuschnappen, weil man *automatisch* zu der Erkenntnis gelangen wird, dass *alles zusammen nicht geht*. Mit seiner Prognose zeigt sich der Proband als warnender Aufklärer, der jeden zurechtweist, der das Unmögliche verlangt (*so geht's nicht*).

Ein Zeitungsprojekt wird also verstanden als ein Zusatz zum bestehenden Lehrplan, das nicht mit den inhaltlichen Setzungen des Lehrplans synthetisiert werden kann. Vor diesem Hintergrund zeigt sich nochmals das Verständnis des Probanden, dass ein Projektangebot ein Additiv darstellt, das nicht in den Lehrbetrieb integriert werden kann und deshalb als ein Fremdkörper zu verstehen ist. Der Grund für diese Unvereinbarkeit sieht der Proband vor allem in der Quantität des Zeitungsprojekts, das offenbar zu groß dimensioniert ist:

Also, der arme Lehrer, der das in seinem Unterricht macht, jede Woche diese Produktion erfüllen zu müssen, die dort verlangt wird, ähm, der wird Schwierigkeiten mit seinem Unterricht haben, der wird Schwierigkeiten haben, den Stoff zu erfüllen (...).

Zunächst fällt auf, dass der Lehrer als *arm* bezeichnet wird. Mit dieser näheren Bestimmung wird normalerweise auf einen materiellen Mangel hingewiesen, der so gravierend ist, dass nicht die fundamentalen menschlichen Bedürfnisse befriedigt werden können. Diese Lesart kann hier aber nicht zutreffen, weil es in dem Interview generell nicht um die materielle Versorgung von Lehrern geht. Deshalb gilt die Lesart, dass der Proband in Form einer ironischen Distanz sein Mitleid gegenüber jenem Lehrer ausspricht. Einerseits hat er ein Mitgefühl gegenüber jenem imaginierten Lehrer, der sich mit der Teilnahme an dem Projekt in eine missliche Situation gebracht hat. Andererseits steht dieses Mitgefühl im Widerspruch zur ironischen Distanz gegenüber dem Kollegen, der unüberlegt und leichtsinnig sich auf ein Zeitungsprojekt eingelassen hat und nun Probleme lösen muss, die er sich mit der Teilnahme am Zeitungsprojekt selbst eingehandelt hat. Das Problem, um das es konkret geht, ist das Produktionsvolumen des Projektes. Dieses wird als ein durch die Zeitung gesetztes und unveränderbares aufgefasst, zu dem sich ein Lehrer verpflichtet, wenn er an dem Projekt teilnimmt. Die Projektskizze der Zeitung wird nicht verstanden als eine Opti-

on, sondern als eine Setzung. Bemitleidenswert ist derjenige, der sich diesem Zwang und Druck aussetzt: *Der arme Lehrer, (...) der das macht*. Der ist nicht zu betrachten als derjenige, dem eine Chance geboten wird, sondern als einer, der durch seine eigene Unüberlegtheit Opfer des Angebots wird, das sich im Verlauf der Arbeit als eine Falle herausstellt (s.o.). Die Maßgabe, die der Proband zu Beginn des Interviews nennt, ein Projekt müsse *an allen Ecken und Kanten bearbeitet werden, um es gängig zu machen*, wird im konkreten Fall – hier: die quantitative Vereinbarkeit von Projekt und Curriculum – nicht wieder aufgegriffen. Daraus ist der Schluss zu ziehen ist, dass die Realisierungsbedingungen für ein Projekt, die der Proband zunächst nannte, als Hinderungsgründe zu verstehen sind. Es gibt in der Tat keine Möglichkeit, die *Quadratur des Kreises* pragmatisch aufzulösen.

Neben jener Unvereinbarkeit zwischen Projekt und Curriculum sieht der Proband einen weiteren Konflikt zwischen der curricularen Stofffülle einerseits und der gründlichen Erschließung der Sache andererseits. Auf diesen Konflikt kann man entweder nur auf die kaum realisierbare Art und Weise reagieren, man verlängerte die Schulzeit oder man ergreift die einzige realisierbare Option *lebensbezogener Projektthemen*. Damit grenzt sich der Proband von Wassums Forderung der vertieften Bearbeitung des Stoffes ab. Das *Vertiefen* bezeichnet der Proband als einen *fürchterlichen* Modus der Bearbeitung des schulischen Stoffes: Abgründe alltäglicher Didaktik tun sich auf, wenn man sich für eine Vertiefung der Inhalte entscheidet. Wassums Position wird demnach als Horrorszenario dargestellt. Dass man es vermeiden sollte, muss mit der massiven ästhetisch-emotionalen Abwertung (*fürchterlich*) gar nicht mehr begründet werden. Wassums Anspruch ist angesichts der Stofffülle nicht zu bewältigen (*man schafft das alles gar nicht*). Diese Behauptung wird nicht argumentativ rationalisiert, sondern im Tonfall der Empörung als eine Zumutung deklariert (*was will man bitte alles vertiefen*). Hier macht der Proband insofern eine bemerkenswerte Position deutlich, als dass er wider den Sinn schulischer Lehre angeht, der ja erst dadurch gegeben ist, dass man sich in der Schule der tiefgründigen Bearbeitung der Sache verpflichtet sieht. Denn wo man auf die Tiefe verzichtet, herrscht Oberflächlichkeit. Die aber widerspricht grundlegend jeder Konzeption von Bildung, die als eine oberflächliche sich selbst verleugnet. Was der Proband zur Disposition stellt, ist ein Konstituens schulischer Lehre.

Der zweite Einwand gegen Wassums Position zielt auf den Nutzwert von Bildung. Man kann den Schüler in der Befriedigung seines spezifischen Bildungsinteresses nicht lange warten lassen. Denn er

(...)

lernt ja nicht für irgendwas, was nach seinem Leben als Schüler kommt, wo er es dann anwenden kann, sondern er muss es gleichzeitig, während seiner Schulzeit läuft auch schon Leben ab und zwar ein röhrendes Leben.

Man lernt eben nicht für die Schule, sondern im utilitaristischen Sinne (*wo er es dann anwenden kann*) für das Leben – und zwar für das gegenwärtige Leben. Dieses Argument richtet sich affektiv gegen Triebverzicht und rational gegen eine Vorstellung zweckfreier Bildung, die ihre Legitimität aus sich selbst bezieht. Bildung der Bildung wegen ist für den Probanden keine Legitimation für schulisches Lernen. Dieses Konkurrenzverhältnis zwischen utilitaristischer und emphatischer Bildung ist aber nicht sein Thema. Vielmehr geht es ihm um ein utilitaristisches Lernen für die jugendkulturell motivierte Lebensführung in der Gegenwart anstelle eines Utilitarismus des für das Erwerbsleben Anwendbaren.

Das Gelernte muss der Schüler anwenden und umsetzen können, damit es dem Zweck des *röhrenden Lebens* dient. Zumindest annäherungsweise ist zu bestimmen, was der Proband mit dem Begriff des *röhrenden Lebens* meinen könnte. In Anlehnung an die *roaring twenties* könnte dies eine metaphorische Steigerung des pulsierenden Lebens, also ein Ausdruck für eine intensive, triebgeleitete und ausschweifende Lebensführung sein, die sich an dem Konsum kulturindustrieller Waren erfreut. Zu einer ähnlichen Lesart gelangt man, wenn man das *röhrende Leben* mit einem röhrenden, weil fortpflanzungswilligen Hirsch assoziiert, der kraftvoll und triebhaft nach der Befriedigung seiner sexuellen Lust strebt. Beiden Lesarten ist gemeinsam, dass es in dieser Metaphorik um eine besondere Intensität einer affektiv und hedonistisch motivierten Lebensführung geht. Und diese steht offenbar im Widerspruch zu Wassums Anspruch einer gründlichen Bearbeitung klassischer Bildungsinhalte. Denn ist der Zweck nicht erfüllt, das Lernen müsse dem *röhrenden Leben* dienen, dann ist es auch mit der Lernerei und dem Vertiefen ein Problem. Mit diesem Bildungskonzept dementiert der Proband die Bereitschaft zum unmittelbaren

und affektiven Triebverzicht bzw. Möglichkeit intrinsischer Motivation zur Triebsublimierung im Interesse eigener Bildung. So vermittelt der Proband ein Bild vom Schüler, der den bildenden Gehalt herkömmlichen Unterrichts nicht erkennt oder zumindest nicht anerkennt. Was aus dessen Perspektive keinen Anwendungsbezug zum *röhrenden Leben* aufweist, hat keinen Wert und mit dieser utilitaristischen Wertlosigkeit kann es auch keine Tiefe geben. Tiefe ohne einen Gebrauchswert ist dann nur eine Pseudo-Tiefe. Deshalb sind *lebensbezogene Projekte* nicht einfach nur als eine Lösung, sondern als ultima ratio zu verstehen. Die Flucht in den Lebensbezug des Projekts lässt sich auch verstehen als ein Ausdruck von Antiintellektualismus, da die Auswahl des Bildungsgegenstands durch die affektive Lebenspraxis der Schüler limitiert ist. Lernt der Schüler nicht für das *röhrende Leben*, dann will er nicht für etwas Unbestimmtes (*irgendetwas*) lernen, also für einen ihm unbekanntem Zweck. Was unter den Voraussetzungen des Probanden noch zu vermitteln ist, sind bestenfalls instrumentelle Fertigkeiten. Lebensbezogener Projektunterricht ist zu verstehen als ein diffuses Versprechen, es ließe sich damit ein Bildungsideal realisieren, an dem man bisher scheiterte. Doch bleibt dieses Versprechen ausschließlich rein formaler Natur. Material gesehen ist es gehaltlos, weil es sich unspezifisch und ohne inhaltliche Setzungen an dem Lebensbezug der Schüler orientiert.

Ohne einen Lebensbezug *ist das Vertiefen vielleicht auch nur oberflächlich*. Das Argumentationsmuster des Probanden entspricht der Schülerfrage „Wofür kann ich das denn gebrauchen?“, mit der der Schüler den bildenden Gehalt des Unterrichts nicht erkennen kann, weil die Sache bei ihm nicht verfängt und der deshalb eintönig und mit Distanz zur Sache nach ihrem Gebrauchswert fragt. Was keinen Anwendungsbezug aufweist, hat keinen Wert und mit dieser utilitaristischen Wertlosigkeit kann man auch keine Tiefe generieren. Deshalb ist es *mit der Lernerei und dem Vertiefen ein Problem*. In der Umkehrung legt diese Kritik am vertiefenden Unterricht den Schluss nahe, der Proband sähe in den *lebensbezogenen Projektthemen* eine Möglichkeit, mit der man dem Anspruch „echter Tiefe“ gerecht werden könnte.

P: Ähm und deswegen denke ich (...), wenn ich ein motivierendes Projekt habe, in dem ich halt Kenntnisse zu Shakespeare brauche, weil ich den Film interpretieren muss, werde ich mich vielleicht eher hinsetzen und Hintergrundinformationen mir einholen über Shakespeare, als wenn ich diese Motivation nicht habe, sondern ge-

zwungenermaßen anhand des Lehrers geführt, von Unterricht zu Unterricht vertiefe. Ob das dann wirklich ankommt, wie sich der Lehrer das einbildet, das ist ein großes Fragezeichen.

Die Motivation wird durch das Projekt hervorgerufen (*wenn ich ein motivierendes Projekt habe*). Motivation ist demnach an die Form des Unterrichts gebunden, nicht an den Inhalt. Der Proband legt seine Imagination (*wenn ich ... habe*) in Form eines inneren Monologs dar. Damit zeigt er, die Präferenzen der Schüler bestens zu kennen, so gut, dass zwischen seiner Rede und der der Schüler keine Differenz mehr besteht. Die innere Rede des Probanden ist also Ausdruck seines Vermögens, sich in die Perspektive seiner Schüler voll und ganz hineinversetzen zu können. Die Vorstellung, Schüler brauchten Kenntnisse zu Shakespeare, ist nicht auf ein intrinsisch motiviertes Bedürfnis zurückzuführen, sondern auf eine Konzession gegenüber den Anforderungen des Lehrers und seinem didaktischen Programm (*halt*). Der Proband imaginiert also nicht den an Bildung interessierten Schüler, sondern denjenigen, der durch Erziehung gelernt hat, dass er auch ohne ein originäres Interesse an der Sache seinen Job als Schüler zu erledigen hat. So folgt der Schüler mit der Interpretation des Filmes der Einsicht, die ihm abverlangten Aufgaben abzuarbeiten (*weil ich den Film interpretieren muss*). Die Motivierung der Schüler wirkt unmittelbar auf ihre Bereitschaft zur Selbstdisziplinierung (*werde ich mich vielleicht eher hinsetzen und Hintergrundinformationen mir einholen über Shakespeare*).

Es wird an diesen Ausführungen deutlich, dass der Proband die Motivation und den Zwang einander nicht ausschließt. Es waltet der Zwang im Hinblick auf die Aneignung der Inhalte. Das Lernen selbst ist und bleibt das unumgehbare Übel. Die Motivierung geht von der Form des Unterrichts aus, dem Projekt. Dieses ist die motivationale Bedingung für jenes. Damit die Schüler überhaupt die Sache bearbeiten, müssen sie mit der Form geködert werden. Gleichwohl wird mit diesen Überlegungen des Probanden der Zwang der Wassum'schen Konzeption des vertiefenden Unterrichts nicht aufgehoben, sondern durch die Form nur abgedämpft. Eine Vorstellung, nach der sich die Schüler vom Zwang emanzipieren, indem sie ein souveränes Interesse zur Sache aufbauen, vermittelt der Proband nicht. Offenbar ist ein Schüler, der sich derart zur Sache des Unterrichts verhält, dem Probanden fremd. Dieser Zustand ist kein Anlass zu Kritik, sondern dazu, sich an den dem Schüler unterstellten

Antiintellektualismus anzupassen. So erzieht der Lehrer nicht den Schüler, sondern der Schüler den Lehrer. Dabei bleibt offen, in welcher Weise die Überlegungen des Probanden auf ein Projekt verweisen, doch geht er wohl davon aus, dass der Einsatz des Mediums Film dem schulischen Lernen eine projektartige Form verleiht und mit diesem Medium die Schüler zur Mitarbeit motiviert werden. Die Gemeinsamkeit zwischen dieser Projektskizze und dem Leben der Schüler, mit dem er den Anspruch *lebensbezogener Projektthemen* einlöst, ist das Schauen eines Films, also die didaktische Einbeziehung eines Mediums, das aus seiner Perspektive im Lebensalltag der Kinder eine hohe Attraktivität haben könnte. Damit ist dann wohl das Kriterium des Lebensbezugs erfüllt und die Frage der Motivierung der Schüler beantwortet. Der Anspruch, Unterricht müsse den Zwecken des *röhrenden Lebens* dienen, wird mit einer Variante eines bekannten Spektrums didaktischer Arrangements eingelöst, in der das Medium Film eine exponierte Stellung einnimmt. Die Motivierung durch dieses Medium ruft bei den Schülern eine Bereitschaft hervor, dem Unvermeidbaren, der Aneignung von Kenntnissen, *halt* gerecht zu werden. Das Medium Film ist der Motivator, dessentwegen die Schüler das tun, was für sie einen Zwang darstellt, nämlich sich Sachkenntnisse zum Film anzueignen. So geht die pädagogische Perspektive in einer psychologischen auf, mit der der Proband auf die Motivation zum Handeln statt auf die Bildung der Schüler zielt.

Schulisches Lernen im Rahmen eines motivierenden Projektes wird mit dem Einholen von *Hintergrundinformationen* realisiert. Das zielt pragmatisch auf die Beantwortung von Fragen wie: Wann und wo hat Shakespeare gelebt? Welches Leitmotiv hatte das Buch, nach dem der Film gedreht wurde? Das Einholen von *Hintergrundinformationen* verweist auf einen Modus, in dem es um die schnelle und unkomplizierte Besorgung von instrumentellen Informationen oder Fakten geht. Die Vorstellung eines im Vergleich zur „Vertiefungsdidaktik“ besseren Unterrichts macht der Proband an einer Alternative fest, die in ihrer Konkretisierung de facto eine Spielart des Bekannten ist, und damit zugleich auf inhaltliche Tiefe verzichtet. *Hintergrundinformationen einholen* erinnert an eine operative Leistung wie das schnelle Anklicken, Ausdrucken und Memorieren eines Wikipedia-Eintrags. Das *lebensbezogene Projekt* dient einerseits der Legitimation dafür, der tiefgründigen Lektüre Kants eine Absage zu erteilen, andererseits erweist sich das *lebensbezogene Projekt* als eine Form der Beschäftigung der Schüler mit der Sache, mit der die Ober-

flächlichkeit schulischen Lernens eine legitime Form und Etikettierung erhält. Und darin ist der Vorteil gegenüber demjenigen moralisch illegitimen Unterricht zu sehen, in dem *ich gezwungenermaßen anhand des Lehrers geführt, von Unterricht zu Unterricht vertiefe*.

Der Proband betrachtet tiefgründigen Unterricht als Vermittlung in einer fort-dauernden Monotonie (*von Unterricht zu Unterricht*) und unter den Bedingungen von Zwang bzw. Fremdbestimmtheit (*gezwungenermaßen und anhand des Lehrers geführt*). Die selbstbestimmte Aneignung einer Sache durch den Schüler, die sich durch eine gründliche Klärung der Sache auszeichnet, wird von dem Probanden nicht in Erwägung gezogen. Tiefgründigkeit in der Sache und Fremdbestimmung in der Erziehung sind offenbar untrennbar miteinander verknüpft. Eine alternative pädagogische Konzeption, in der vertiefender Unterricht und Zwang entkoppelt und vertiefender Unterricht und Selbstbestimmung als Einheit gedacht werden, steht nicht in Aussicht. Deshalb ist seine Unterrichtskonzeption zwar eine Reaktion auf diejenige des Kollegen Wassums, aber keine Konkurrenz zu dieser. Denn der Proband sucht nicht nach einem Weg, die tiefgründige Erschließung der Sache mit anderen Mitteln zu ermöglichen. Er zielt vielmehr auf die Motivierung der an Bildung uninteressierten Schüler, damit diese überhaupt sich dem schulischen Zwang aussetzen und an der ihnen zugetragenen Sache arbeiten.

Ob das (der vertiefende Unterricht, D.N.) dann wirklich bei dem Schüler ankommt, wie sich der Lehrer das einbildet, das ist ein großes Fragezeichen.

Das Vertiefte verfängt nicht und es bestehen Zweifel daran, ob es überhaupt *ankommt*. Das heißt, es findet keine Rezeption der durch den Lehrer präsentierten Inhalte statt. Kommt nichts an, dann meint dies ein vollständiges Scheitern der Vermittlung. Der gemeine Lehrer weiß aber nichts von diesem Scheitern. Dieser hängt dem Irrglauben einer gelungenen Vermittlung an (*bildet sich das ein*). Konventionellem Unterricht, mit dem Lehrer dem Anspruch sachlicher Tiefe gerecht werden wollen, wird demnach generell ein Scheitern zugesprochen. Als einzig zustimmungsfähige Unterrichtsform bleibt letztlich nur noch das Abarbeiten im *Rahmen lebensbezogener Projektthemen*. Diese sind der Fluchtweg aus der allgemeinen Misere des Normalunterrichts. Doch angesichts der Tatsache, dass dieses Heilmittel in seiner konkreten Ausgestaltung die Grenzen von Normalunterricht nicht überschreitet (*Film*

schauen und *Hintergrundinformationen mir einholen über Shakespeare*), ist davon auszugehen, dass bestenfalls ein Placebo-Effekt eintritt. Die sachliche Tiefe, die mit der lebensfernen Form von Normalunterricht nicht erreicht werden kann, wird mit dem Abarbeiten an Wikipedia-Bildung realisiert. Die Heilung, die dann nicht eintritt, wird doch als solche deklariert. Aus dieser Perspektive zeigt sich eine Praxis von Unterricht und Bildung vermittelt *lebensbezogener Projekte* als eine Selbsttäuschung, die allein durch eine Umetikettierung des Althergebrachten und den Glauben, es werde damit sich etwas bessern, legitimiert ist.

Dabei trägt der Proband seine Konzeption *lebensbezogener Projektthemen* nicht im Brustton der Überzeugung vor, mit dieser Didaktik habe er die ideale Lösung gefunden, mit der man allseitig den unterschiedlichen Interessen und Ansprüchen gerecht werde. Vielmehr ist doch ein Moment der Defensive zu vernehmen, das zum einen an der Tatsache sich festmachen lässt, dass der Proband nicht aus der Erfahrung berichtet, sondern eine unsichere Prognose vorträgt. Zum anderen vermittelt er mit dem *eher* eine Unsicherheit. Er weiß nicht so genau, ob seine Rechnung aufgeht, ob nämlich seine Schüler sich wirklich *hinsetzen* werden, um an der Sache zu arbeiten. Denn mit dem *eher* ist ja auch die Vorstellung verbunden, sie könnten sich der Aufgabe gegenüber verweigern. Offenbar hat er ein intuitives Wissen darüber, dass der Zwang nicht aufgehoben ist, gegen den sich die Schüler richten könnten. Er trägt seine Ausführungen nicht als idealisierte Lösung einer in jedem Fall besseren Praxis vor, sondern als Möglichkeit, die Schüler überhaupt zur Bearbeitung von Aufgaben zu bewegen. Seine Vorstellungen sind allein deshalb denen des Kollegen Wassums vorzuziehen, weil jener scheitern muss, währenddessen der Proband selbst sein Gelingen zumindest für möglich halten kann.

Will man trotz der *Quadratur des Kreises*, ein Zeitungsprojekt realisieren, *so muss man an der Schule andere Wege finden*. *Andere Wege* führen einen nicht in den Unterrichtsraum, sondern an einen anderen Ort innerhalb der räumlichen Grenzen der Institution Schule. Der Proband verweist auf Lösungen, *die wir gefunden haben*. Die gefundene Lösung ist nicht die realisierte. Die gefundene Lösung ist die gedachte, die imaginierte Lösung, der man aber unterstellt, sie werde sich mit ihrer Umsetzung auch tatsächlich als Lösung bewähren. Die konkrete Darstellung der Lösung ist ebenfalls als eine imaginierte zu lesen, die zumindest einen Rest an Unsicherheit

beinhaltet, weil man eben nicht mit Sicherheit sagen kann, ob sie sich wirklich bewähren würde. Diese Lesart wird auch dadurch untermauert, dass der Proband nicht von einem an seiner Schule realisierten Zeitungsprojekt berichtet, sondern normative Überlegungen darüber anstellt, wie ein Zeitungsprojekt realisiert werden müsste.

Das äußere Format derjenigen Schüler, die seiner Vorstellung nach an einem Zeitungsprojekt teilnahmen, bezeichnet der Proband als *'ne Service-Gruppe*. Diese Bezeichnung verwendet man nicht für eine soziale Einheit, die dem Zweck schulischer Bildung dient. Eine Service-Gruppe erbringt primär eine Dienstleistung für Zwecke, Bedürfnisse oder Interessen anderer Menschen. Der eigene Zweck wird erst sekundär erfüllt über die Gegenleistung, die im Akt des Tauschgeschäfts mit dem Empfänger des Services der Service-Gruppe zukommt. In einem ökonomischen Tauschgeschäft wäre das die finanzielle Entlohnung. Im schulischen Kontext könnte die Gegenleistung durch menschliche Zuwendung des Pädagogen in Form eines Lobs erfolgen. Man kann sich auch ein Honorar in Form einer guten Note vorstellen. Deutlich wird mit dem Begriff der Service-Gruppe, dass die Tätigkeit, der die Schüler nachgehen müssen, um die Dienstleistung zu erbringen, keinem unmittelbar eigenen Zweck oder Interesse dient. Ein Auftragsschreiber schreibt eben nicht aus einem originär eigenen Bildungsinteresse. So verwandelt sich ein Zeitungsprojekt, mit dem eine Bildungskonzeption realisiert werden könnte, zu einem (didaktischen) Dienstleistungsprojekt. Bildung der Schüler, verstanden als unmittelbare Befriedigung eines eigenen geistigen Interesses der Welterschließung, ist also – geht man von dem Begriff der Service-Gruppe und seiner Implikation des Tauschgeschäfts aus – ausgeschlossen.

Die Zusammensetzung der Service-Gruppe besteht aus *interessierten Schülern*. Was man als Teil ihres Bildungsprozesses betrachten kann, wird bei ihnen vorausgesetzt: Sie haben schon ein Interesse an der Welterschließung im Medium des Zeitungsprojekts. Die pädagogische Aufgabe, den Schülern ein Angebot zu machen, damit sie in der Auseinandersetzung mit der Sache ein Interesse an ihr entwickeln können, ist mit dem Rekrutierungskriterium *interessierter Schüler* entsorgt. Aus der Perspektive des Probanden muss nur noch unterschieden und ausgewählt werden zwischen den interessierten und den uninteressierten Schülern. Das ist dann kein pädagogischer Vorgang, sondern ein organisatorischer. Der Pool, aus dem die Schü-

ler rekrutiert werden, ist der *Regelunterricht*. Gemeint sein kann nur eine soziale Formation, in der Regelunterricht durchgeführt wird, also ein Kurs oder eine Klasse. Ist dieser Schritt vollzogen, und die Schüler gehen ihrer Aufgabe nach, dann werden sie das außerhalb des Regelunterrichts, also im unregelmäßigen oder außerordentlichen Unterricht machen. Wie auch immer die formale Rahmung zu benennen ist, die uneinheitliche formale Bestimmung der *interessierten Schüler* – erst *Service-Gruppe*, dann eine nicht genauer bestimmte Form von Unterricht – deutet darauf hin, dass der Proband keine präzise Vorstellung davon hat, welche äußere Form die *interessierten Schüler* in seiner Konzeption haben sollen. Diese Unbestimmtheit deutet darauf hin, dass der Proband folglich die Rolle nicht bestimmt, die den *interessierten Schülern* zukommen soll. Sind sie Dienstleister, die ihr Können bereits erworben haben und es im Rahmen der Service-Gruppe anwenden, um eine nachgefragte Leistung zu liefern, oder sind sie Schüler, die das Schreiben von Zeitungsartikeln erst noch lernen sollen? Diese Unsicherheit ist auch erkennbar in Bezug auf die Frage der Selbst- oder Fremdbestimmtheit der Schüler bei der Zusammensetzung der Service-Gruppe. Lautet das Rekrutierungskriterium *interessierter Schüler*, dann ist dieses an die Freiwilligkeit zur Teilnahme gebunden. Der Modus der Zusammensetzung ist hingegen einer der Fremdbestimmung. Die Schüler finden sich nicht zusammen, die Service-Gruppe *ist* passivisch *zusammengesetzt*, also in ihrer Zusammensetzung durch eine übergeordnete Instanz bestimmt.

Der mögliche Empfänger der Dienstleistung der Service-Gruppe sind *die Schülerzeitung oder die Homepage oder die Kinderzeitung der Hohenfelder Post*. Das Zeitungsprojekt des Szenarios wird nun also gedeutet als ein Beispiel für verschiedene mediale Formen, deren Gemeinsamkeit darin zu sehen ist, dass sie Schreibanlässe bzw. die Möglichkeit der Veröffentlichung von Schülertexten bietet. Doch sind die Schüler nicht in der Lage, eigene Themen zu wählen, selbständig zu recherchieren und inhaltliche Entscheidungen zu treffen. Vielmehr: *Sie müssen mit Stoff versorgt werden, weil sie sich nicht jede Woche Themen raussaugen können*. *Raussaugen* muss man Dinge, die auf offener Fläche nicht zugänglich sind. Was rausgesaugt werden muss, befindet sich in einem höhlenartigen Raum oder einem Schlitz, dessen Öffnung so eng ist, dass man an den gewünschten Gegenstand gar nicht herankommt. Das *Raussaugen* verweist also auf besondere Schwierigkeiten bzw. auf einen besonderen Aufwand, wenn man unter erschwerten Bedingungen an

einen Gegenstand gelangen will. Und genau diese Schwierigkeit zu meistern, das wird den Schüler nicht gelingen (*können sich nicht raussaugen*), jedenfalls nicht in der Frequenz (*jede Woche*), die der Proband benennt. Aus diesem Grund sind die Schüler auf Unterstützung von anderen angewiesen. Sie können den *Stoff* nicht in hinreichender Menge unabhängig von anderen Themen finden. Es sind die Lehrer der gesamten Schule, die ihnen *Material, Bilder und Texte geben* müssen, damit die Schüler aus diesem Stoff Texte schreiben können. Und wenn diese Bedingungen erfüllt sind, dann sind die entsprechenden medialen Formate hinreichend mit Texten versorgt, dann sind sie *voll mit Themen*. Die Aufgabe der *interessierten Schüler* besteht offenbar darin, den von den Lehrern gelieferten Stoff in ein unbestimmtes Textformat zu verwandeln, dass sie für die verschiedenen medialen Formate verwendet werden können. Die Ausführungen des Probanden beziehen ausschließlich auf die Bewältigung einer quantitativ bestimmten Aufgabe. Der Zweck ist jener, dass Medien hinreichend mit Themen gefüllt werden. Die Themen werden nicht bestimmt, der Begriff hat die Funktion eines Platzhalters, der für irgendwelche Themen steht. Die inhaltliche Unbestimmtheit der Themen führt zu der Schlussfolgerung, dass ausschließlich das Volumen der Texte von Bedeutung ist, aber nicht ihr Inhalt. Hauptsache, die Medien sind dann *mit Themen voll*. Es gilt, ein Behältnis zu füllen, dessen inhaltliche Art und Güte nicht benannt wird – unabhängig von der Frage, was und wie man Schülern eine Sache vermittelt, die es ihnen ermöglicht, einem inhaltlichen Anspruch gerecht zu werden, dem sie vor der Teilnahme an dem Projekt noch nicht zu entsprechen in der Lage waren. Der Proband betrachtet also die Realisierung eines Zeitungsprojektes insgesamt als eine organisatorische, nicht aber als eine bildungskonzeptionelle Aufgabe. Der Schüler ist aus dieser Perspektive kein Lernender, sondern ein Dienstleister, dessen Interesse an keinen Gegenstand gebunden ist, weil es in der Konzeption keinen Bildungsgegenstand gibt. Der Ort, an dem ein Zeitungsprojekt realisiert werden könnte, ist zwar in der Schule, doch ist dieser aus dem Regelunterricht ausgelagert. Das ist pragmatisch die logische Folge der Sichtweise, dass die Realisierung eines Zeitungsprojekts im Rahmen des Regelunterrichts unmöglich ist.

Fallstrukturhypothese

Vertiefender Unterricht, der aufgrund seines generellen Zwangscharakters bei den Schülern nicht verfängt, kann nicht einlösen, was er verspricht. Er ist deshalb unvermeidbar *auch nur oberflächlich*. So wird die problemlösende Option, vertiefender Unterricht müsste verbessert werden, damit er doch bei den Schülern verfängt, aufgegeben. Stattdessen wird *vertiefender Unterricht* als fortwährende Gängelung der Schüler stigmatisiert (*gezwungenermaßen anhand des Lehrers geführt von Unterricht zu Unterricht vertieft*).

Auch gegenüber der modernistischen Bildungskonzeption, die mit dem Projektangebot der Zeitung repräsentiert wird, positioniert sich der Proband ablehnend. Zwar begegnet er dem Projekt zunächst noch ambivalent (*erst mal toll*), doch im weiteren Verlauf zeigt sich – nach widersprüchlichen Suchbewegungen – seine ablehnende Haltung. Jedes Projektangebot ist mit dem unzumutbaren Mangel behaftet, man müsse *immer erst um Ressourcen kämpfen*, damit es als ein *gutes* Angebot zu bezeichnen ist. Zudem ist jedes Projektangebot defizitär und muss daher modifiziert werden. Ein Projekt bleibt aber auch nach seiner Modifikation in Bezug auf den laufenden Betrieb von Schule ein Fremdkörper, der den laufenden Betrieb der Schule nicht pädagogisch bereichert, sondern organisatorisch stört. Letztlich ist die Integration eines Projektangebots in den Normalunterricht unmöglich, weil die curricularen Setzungen dies nicht zulassen (*Quadratur des Kreises*). So wird das Projekt schließlich in den *Ganztagsbereich* überwiesen. Die unsichere und widersprüchliche Suchbewegung des Probanden ist zugleich als Ausdruck einer Krise wie auch als deren Lösung zu verstehen.

Seine Alternative zu den durch Wassum und Brautner repräsentierten Bildungskonzeptionen skizziert der Proband unter dem Begriff der *lebensbezogenen Projektthemen*. Er orientiert sich dabei an einem affektiv-utilitaristischen Bildungsinteresse der Schüler, die den Wert von Bildung an ihrem gegenwartsbezogenem Nutzwert im Dienste ihres *röhrenden Lebens* messen, ohne dass sie ihr einen Eigenwert zuschreiben würden. Seine erlebte Rede, mit der er die Denkweise von Schülern imaginierend darbietet (*wenn ich ein motivierendes Projekt habe, in dem ich halt Kenntnisse zu Shakespeare brauche, weil ich den Film interpretieren muss, werde*

ich mich vielleicht eher hinsetzen und Hintergrundinformationen mir einholen), zeigt, dass er sich gemein macht mit dem utilitaristischen Bildungsanspruch der Schüler.

Die Konkretisierung seiner Unterrichts- und Bildungskonzeption bezieht sich auf das Medium Film als Motivator für das *Einholen von Hintergrundinformationen*. Die Qualität dieser Skizze ist in dem motivationalen Effekt des Mediums Film zu sehen. Demnach geht die pädagogische Perspektive in einer psychologischen auf. Die Frage der Bildung wird zu einer Frage der Motivation. Auf diese Weise wird der Anspruch, ein zusammenhängendes, in sich schlüssiges und elaboriertes Bildungskonzept darzulegen, unterlaufen. Weil er zugleich diejenigen des Szenarios verwirft, steht er in bildungstheoretischer Hinsicht mit leeren Händen da.

Der reformerische Diskurs, der im Szenario von dem Angebot der Zeitung bzw. dem Konflikt zwischen den Kollegen Wassum und Brautner ausgeht, läuft mit der Überweisung des Zeitungsprojekts an die Service-Gruppe ins Leere, weil damit der reguläre Pflichtunterricht als Reformgegenstand aus dem Blickwinkel gerückt wird. Am Ende des *anderen Wegs* wird mit der Überweisung des Projekts an die *Service-Gruppe* keine Art der Vermittlung und keine Güte der Bildung benannt. Die Service-Gruppe hat als Dienstleister bzw. mit dem Befriedigen von Interessen Dritter kein genuines Bildungsinteresse, sie bewältigt vielmehr mit dem *Vollmachen der Themen* verschiedener medialer Formate eine rein quantitative Aufgabe der *Textproduktion*. Das Zeitungsprojekt wird auf den Ganztagsbereich bzw. in die *Service-Gruppe* umgeleitet und damit als Anlass für einen bildungstheoretischen Diskurs über eine Reform des Regelunterrichts entsorgt.

Denn mit der Überweisung des Zeitungsprojekts an die Service-Gruppe im *Ganztagsbereich* werden Inhalt und Form schulischen Unterrichts nicht angetastet. Modifiziert werden muss das jeweilige Projektangebot, nicht aber Schule mit ihrer etablierten Praxis. Indem der Proband genau jene Strategien im Schulprogramm fest-schreiben will, nimmt er eine Umdeutung vor: Das Schulprogramm induziert keine Krise, die zur Neubestimmung der pädagogischen Arbeit führt; mit dem Schulprogramm wird vielmehr die Kriseninduktion abgewehrt und zugleich die bestehende Routine konserviert. Diese Konservierungslogik zeigt sich auch daran, wie der Proband den unauflösbaren Konflikt zwischen pädagogischer Norm und Funktion auf-

löst (*Quadratur des Kreises*). Denn der Proband orientiert sich letztlich an den curricularen Vorgaben, die keinen weiteren Stoff in Form eines Zeitungsprojekts erlauben. Damit bricht sich die von dem Szenario ausgehende Reformoptionen an den funktionalen Setzungen des etablierten Betriebs. Im Unterschied zu dem pädagogischen Konflikt des Szenarios, zu dem sich der Proband unsicher, suchend und widersprüchlich positioniert, steht der Proband in Bezug auf die Funktion von Schule auf festem Boden. Denn er orientiert sich letztlich am Realismus des Curriculums. Damit gilt allein die Aufrechterhaltung der funktionalen Rationalität der Institution. In dieser findet der Proband seine pragmatische Routine, die zudem mit seinem organisatorischen Reformverständnis vereinbar ist: Das Zeitungsprojekt wird zwar nicht in den Normalbetrieb des Unterrichts integriert, durchaus aber in die Institution. Aus der Überweisung des Projektangebots an die Servicegruppe folgt, dass die Pflicht des Unterrichts ergänzt wird durch eine Kür im *Ganztagsbereich*. So kann der Reformanspruch erfüllt werden, ohne dass es zu einer Störung des Unterrichts und zu einem Konflikt mit den curricularen Pflichten käme. Zwar begreift er das Curriculum durchaus als eine Limitierung pädagogischer Optionen, doch problematisiert oder kritisiert der diese Limitierung nicht, vielmehr konstatiert er sie und nimmt sie fraglos hin. Die Kritik bezieht sich allein auf das Zeitungsprojekt (zu groß dimensioniert) wie überhaupt auf Projektangebote (unzumutbarer Kampf um Ressourcen). Kältetheoretisch betrachtet entspricht der Proband daher dem Typus der „fraglosen Übernahme“.

Gleichwohl könnte man den Probanden insofern als Reformers seiner Schule in Anspruch nehmen. Er hat das Zeitungsprojekt ja nicht kategorisch abgelehnt. Die Reformaspiration des Probanden bezieht sich vor allem auf organisatorische Fragen von Schulen mit einem Ganztagskonzept. Er könnte sich dafür einsetzen, ein entsprechendes Projektangebot im Hinblick auf seine Ressourcenausstattung zu prüfen, für zusätzliche Ressourcen zu werben und im konkreten Fall in die Kür des Ganztagsbereichs zu integrieren.

Fallstudie 2

Typ „Der Dekomponierte“: „*Sind ja nicht doof alle, die Pläne, ja.*“, Bildung Gymnasium³¹

Die Probandin berichtet am Anfang des Interviews über Kollegen, die bereits an einem ähnlichen Zeitungsprojekt wie dem des Szenarios teilgenommen haben.

Dann aber in der Regel eben nur innerhalb eines Unterrichtsfaches, dann hat der Deutschlehrer das halt aufgegriffen und hat das im Fach Deutsch gemacht.

Sie vergleicht das Szenario mit dem Projekt an ihrer Schule. Im Unterschied zum Szenario (*dann aber*), in dem die Kollegin Brautner die Fächer Deutsch und Gemeinschaftskunde zusammenlegen wollte, wurde das Projekt an der Schule der Probandin in *nur* einem Unterrichtsfach durchgeführt. Das *nur* ist als ein bewertender Vergleich zu verstehen, die höherwertige Projektvariante ist die des Szenarios. Die Gründe für die Entscheidung des Kollegen, das Projekt in nur einem Fach durchzuführen, kennt sie nicht. Sie berichtet einfach über das ihr Bekannte (*eben*), ohne dass sie es erklären könnte. Das zeigt, dass sie auf einen Sachverhalt verweist, den sie aus der Distanz kennt.

Der Deutschlehrer ist nicht als der einzige Deutschlehrer der Schule zu verstehen, womit dann genau bestimmt wäre, welcher Kollege an dem Projekt teilgenommen hat. *Der Deutschlehrer* ist vielmehr der Fachlehrer der entsprechenden Kurse, der jeweils bei einem von mehreren Projekten teilnahm. Damit ist also nicht ein bestimmter Kollege gemeint, sondern allgemein der Deutschlehrer als ausgewiesener Vertreter des Faches Deutsch.

Das *Fach* macht die klare Abgegrenztheit des Projekts gegenüber anderen Fächern deutlich. Die Grenzen sind so deutlich gezogen, dass andere, die in das Projekt nicht unmittelbar involviert waren, keine genaueren Kenntnisse über das Projekt haben. In eigener Sache und in eigener Verantwortung, unbemerkt von der inner-schulischen Öffentlichkeit wurde das Projekt *vom Deutschlehrer aufgegriffen* und *im Fach Deutsch gemacht*. Wie genau das Projekt inhaltlich gestaltet wurde, berichtet

³¹ Das Interview ist im ApaeK unter der Datensatznummer 1282 zu finden.

die Probandin nicht. Das Projekt wurde *gemacht*. Sie weiß aber, dass die Teilnahme der Kollegen freiwillig bzw. aus eigener Motivation erfolgte (*aufgegriffen*). Mit dem Verweis auf die Grenzen des Faches wird außerdem deutlich, dass das Projekt in das bestehende Zeitbudget und –raster organisatorisch integriert wurde. Zeitlich und inhaltlich orientierte sich das Projektdesign der Kollegen an einem Modus der doppelten Eingrenzung, der die Probandin kritisch begegnet. Das heißt, dass sie über einen Gegenstand urteilt, zu dem sie keine genaueren Sachkenntnisse hat.

Das, was die Kollegin hier vorhat, ist natürlich viel interessanter und viel spannender, das als fächerübergreifend zu machen, ja.

Im Unterschied zu dem, was die Kollegen gemacht haben, ist das im Szenario skizzierte fächerübergreifende Projekt *natürlich viel interessanter und viel spannender*. Damit wird dessen Höherwertigkeit unterstrichen. Warum das fächerübergreifende Projekt *viel interessanter und viel spannender ist*, muss nicht erklärt werden, weil diese Behauptung *natürlich* zutrifft, demnach eine Selbstverständlichkeit zum Ausdruck bringt. Fächerübergreifende Projekte sind also per se *viel interessanter und viel spannender*, ohne dass diese Behauptung expliziert werden müsste. Wie ein Gütesiegel garantiert das Fächerübergreifende einen Qualitätsstandard. Damit erhebt sie den Anspruch, auf einen allgemein bestehenden Konsens zu verweisen. Mit der Steigerung *interessanter* und *spannender* wird zugleich gesagt, die fachgebundene Variante der Kollegen sei ebenfalls interessant und spannend. Projektunterricht ist offenbar grundsätzlich interessant und spannend. So wird deutlich, dass das Interesse und die Spannung von Unterricht nicht vom Inhalt abhängig sind. Das Gute unterscheidet sich demnach vom Besseren durch die äußere Form von Unterricht. Auf diese Weise wird das Dilemma des Szenarios, der Konflikt zwischen Vertretern verschiedener Bildungskonzeptionen und ihren unterschiedlichen inhaltlichen Setzungen, ausgeblendet. Die Qualitätsfrage ist eine reine Formsache. Diese Sichtweise vertritt die Probandin mit Nachdruck (*ja*).

Und da, da kommen dann aber so ganz typische Sachen.

Das *da* bezieht sich auf das fächerübergreifende Projekt. Offenbar sind die *typischen Sachen* als ein Einwand zu verstehen, weil ihnen ein *aber* vorangestellt ist. Sind die Einwände oder Gegenargumente *typische*, so heißt das, dass sie bekannt sind, sich

wiederholen, weil sie erst nach mehrmaligem Wiederholen als typische erkannt werden können. Die Probandin kennt diese Einwände gut. Sie sind nicht wortwörtlich, sondern in ihrer Typik identisch. Auf unterschiedliche Weise werden diese Einwände abgewertet: Indem sie nicht als Einwände, sondern nur als *Sachen* bezeichnet werden, versagt die Probandin ihnen den rationalen Gehalt bzw. die argumentative Stärke. Das Typische verweist nicht allein auf die Wiederholung der Sachen, sondern darüber hinaus auf den reflex- und leierhaften Charakter der Wiederholungen. Mit dem *so* wird ebenso auf die mangelnde Qualität des Einwands hingewiesen. Aus der Sicht der Probandin tragen also die Kritiker des fächerübergreifenden Unterrichts keine Argumente vor, sondern Stereotype. Zu diesem Schluss kann die Probandin aber nur dann gelangen, wenn man die Einwände differenziert, damit man das Typische vom Spezifischen unterscheiden kann. Dies geschieht aber in der Rede der Probandin nicht. Mit einer pauschalisierenden Behauptung ist also die Typik von Aussagen nicht auszuweisen. Erfahrungsreiche und spezifische Kenntnisse sind also vorauszusetzen, bezeichnet man Einwände als typische. In dem Moment aber, in dem die Probandin bekundet, sich kenntnisreich zur Sache zu äußern, offenbart sie die Distanz zum Gegenstand und damit ihre Unkenntnis über ihn. Das zeigt die Unbestimmtheit der *typischen Sachen*. Mit dem Anspruch aber, das Typische zu kennen, vermittelt sie in dieser Unbestimmtheit eine Idee oder Vorstellung über die Einwände – also eine Form der Fiktion über das, was Kollegen sagen. Diese Fiktion erlaubt ihr valide Aussagen über die Realität zu treffen, die sie aber offenbar nicht differenziert beschreiben kann. Wie oben bereits dargelegt, äußert sich die Probandin also im Modus der unbestimmten Bestimmtheit. Was die Probandin unter diesen Voraussetzungen vermitteln kann, sind ihrerseits Stereotype.

Also einmal dieses Argument: Ich muss doch meinen Stoff in meinem Fach vertieft durchbringen, das ist immer das Argument, wenn man versucht, fächerübergreifend zu arbeiten, weil dann immer gesagt wird: Dabei geht doch immer so viel Zeit verloren, ja.

In Form einer imaginierten Rede (*Ich muss doch*) berichtet die Probandin von einem Einwand, der von den Kritikern fächerübergreifender Projekte *immer* vorgetragen wird. Sie kennt dieses Argument demnach nicht aus Erzählungen Dritter, sondern aus dem unmittelbaren Gespräch mit denjenigen, die dieses Argument vortragen. Sie

weist sich also als Teilnehmerin des Diskurses aus. Mit diesem Zitat der Kritiker bestätigt sie die These, den Kritikern Stereotype im Modus der Stereotypisierung zuzuweisen. Denn *immer* kann man als Übertreibung bzw. als eine Form der Generalisierung bezeichnen. Welches Argument wird schon immer bzw. immer von jedem Kollegen vertreten? Die Kritik der Kontrahenten wird abgewertet, indem die Probandin sie als undifferenziert Argumentierende darstellt. Zugleich wird eine ambivalente Haltung der Probandin deutlich. Einerseits lässt sie das Argument nicht gelten, indem sie es als Stereotyp darstellt. Andererseits bezeichnet sie nun die *typischen Sachen* als *Argument*. Ein Argument ist ja mehr als nur ein Teil einer Widerrede, es hat einen rationalen Grund und eine diskursive Kraft. Die Probandin wertet also die *typischen Sachen* zu einem *Argument* auf. Die Kollegen sagen, sie müssten ihren Stoff *vertieft durchbringen*. Es geht hierbei wohl um das Durchnehmen des Stoffes, also um das Abarbeiten der curricularen Verpflichtungen. Die Ausdrucksgestalt vermittelt aber darüber hinaus eine Not. Das *durchbringen* verweist auf besondere, kaum zu bewältigende Schwierigkeiten. Der Begriff erinnert an Kinder, die man trotz größter Widerigkeiten großzieht, eben durchbringt. Die Not wird dadurch gesteigert, dass zusätzlich der Stoff auch noch *vertieft* durchgebracht werden muss. Unter den Bedingungen zeitlicher Knappheit muss curricular verpflichtender Stoff in besonderer Gründlichkeit bearbeitet werden. Ein Widerspruch wird erkennbar: Durchbringen suggeriert Eile und daher die Notwendigkeit zur Oberflächlichkeit, die aber nicht sein darf. Im Gegenteil, die Kollegen müssen bei aller Eile auch besonders gründlich oder umfassend den Lehrplan durcharbeiten. Was die Kollegen als Argument ins Feld führen, ist der Verweis auf eine dilemmatische Aufgabe, die extracurriculare Aufgaben nicht erlaubt. Doch die Probandin berichtet hier nicht von den tatsächlichen Schwierigkeiten der Kollegen. In der paradoxen Übertreibung des Arguments der Kollegen wird die ironische Distanzierung deutlich. Das Argument der Kollegen ist nur ein vermeintliches, das die Probandin ironisch kommentiert. Zugleich dient die Position der Kollegen der Plausibilisierung dafür, dass es im Bemühen der Probandin um fächerübergreifenden Unterricht bisher bei einem Versuch bleiben musste, der Versuch nie mehr als ein Versuch werden konnte, weil er an dem Widerstand der Kollegen scheiterte (*wenn man versucht, fächerübergreifend zu arbeiten*). Insgesamt weist die Probandin die Argumente der Kritiker von fächerübergreifenden Projekten zurück und bewertet Unterricht in Form eines Projektes als interessanter und spannender. Inso-

fern bezieht sie Position für die Kollegin Brautner, obgleich sie ihre Position stereotyp und ambivalent vorträgt.

Die Kritik der Kollegen zielt auf den Verlust von Zeit. Nun geht ja Zeit durch fächerübergreifenden Unterricht nicht verloren, wie Zeit generell nicht verloren gehen kann. Wird dieser Verlust von Zeit dennoch beklagt, so kann damit nur gemeint sein, dass Zeit für einen bestimmten Zweck verloren geht, sie also nicht effektiv für den ursprünglich ihr zugedachten Zweck genutzt werden kann. In diesen Fall handelt es sich um Unterrichtszeit, die im Dienste der Plansollerfüllung steht.

Das ist natürlich im Grunde ein unsinniges Argument, weil Lernen nur exemplarisch stattfinden kann und uns die Zeit, die da verloren geht, nur scheinbar verloren gegangene Zeit ist.

Einerseits bestätigt die Probandin ihre Position, indem sie die Kritik an fächerübergreifendem Projektunterricht als ein *unsinniges Argument* bezeichnet. Andererseits bringt sie damit erneut ihre ambivalente Haltung gegenüber dieser Kritik zum Ausdruck, weil sie ihr die Qualität eines Arguments zuspricht. Diese Ambivalenz wird nun dadurch bestätigt, dass sie das Argument nur bedingt als ein unsinniges bezeichnet. Das Argument ist nämlich nicht in jedem Fall und generell ein unsinniges, sondern bloß *im Grunde*. Daraus folgt, dass es Einzelfälle gibt, in denen das Argument der Kritiker kein unsinniges, folglich ein sinnvolles ist – obgleich offen bleibt, unter welchen konkreten Voraussetzungen von einem unsinnigen bzw. sinnvollen Argument zu sprechen ist.

Unsinnig ist das Gegenargument der Kollegen deshalb, weil *Lernen* ohnehin *nur exemplarisch stattfinden kann*. Das kann bedeuten, dass die Fülle der Bildungsinhalte des Curriculums einerseits und die Knappheit der Unterrichtszeit andererseits ohnehin dazu führen, dass aus der Gesamtheit der Bildungsinhalte diejenigen auszuwählen sind, die als Beispiel dienen für eine unbestimmte Menge anderer Bildungsinhalte, so dass auf die Bearbeitung der übrigen Bildungsinhalte, die durch den exemplarischen repräsentiert werden, im Unterricht verzichtet werden kann. Dass *Lernen nur exemplarisch stattfinden kann*, ist demnach keine Bedingung, die generell der Operation des Lernens selbst zuzuschreiben ist. Die exemplarische Auswahl der Bildungsinhalte ist vielmehr eine Methode der effizienten Bewältigung des curri-

cularen Solls. Widerspricht die Probandin also den Kritikern des fächerübergreifenden Projektunterrichts, indem sie behauptet, es ginge nur scheinbar Zeit verloren für die Abarbeitung des Curriculums, so folgt ihre Widerrede folgender Logik: Der Verlust von Unterrichtszeit, die für ein Projekt in Rechnung zu stellen ist, kann durch eine Steigerung der Effizienz-Methode des exemplarischen Lernens kompensiert werden. Für die Abarbeitung des Curriculums ergibt sich durch diese Effizienzsteigerung eine Nullsummenspiel, so dass eben *die Zeit, die da verloren geht, nur scheinbar verloren gegangene Zeit ist*. Die Probandin löst also den Konflikt zwischen Zeitknappheit einerseits und dem Anspruch der curricularen Sollerfüllung andererseits dadurch, dass sie ein methodisches Rationalisierungsprinzip zum obersten Entscheidungskriterium erhebt: Kann man ohnehin nicht alle Inhalte vermitteln und ist man sowieso dazu gezwungen, methodisch kontrollierte Lücken zu schaffen, dann ergibt sich daraus die Option, auf eine materielle bildungstheoretische Konzeption zu verzichten. Wenn aber der Methode des exemplarischen Lernens keine materielle bildungstheoretische Konzeption zugrunde liegt, dann dient das exemplarische Lernen als Schlagwort bloß noch als bildungstheoretische Legitimation für ein generelles „Weglassendürfen“. Konkret heißt das Folgendes:

Ich selbst kann gut leben, ohne den „Faust“ im Unterricht gelesen zu haben.

Die Möglichkeit des Verzichts auf die Lektüre des „Faust“ im Unterricht gilt für die Probandin (*Ich*). Sie erhebt mit dieser Position keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Die Beschränkung der Aussage auf die eigene Person wird zudem mit dem *selbst* unterstrichen. Sie spricht nachdrücklich nur für sich. Der Duktus der Aussage erinnert an einen Gegenstand, der als geradezu überflüssig und bedeutungslos anzusehen ist: „Ich selbst kann gut leben, ohne die Musik von Dieter Bohlen gehört zu haben.“ Das ist schon eine entschiedene Zurückweisung der Sache, die sich aus der selbstverständlichen und allseits anerkannten Tatsache ergibt, dass für das Leben im eigentlichen Sinne zunächst nur die physischen Bedürfnisse befriedigt werden müssen. Also ist der *Faust* irrelevant, zumal die Probandin nicht nur ohne ihn *leben* kann, sie kann es zudem *gut*. Das gilt nun aber für jeden Unterrichtsgegenstand. Keine Lektüre ist von lebensnotwendiger Bedeutung und daher ist in dieser Ausdrucksform eine rhetorische Übertreibung zu sehen, die in versachlichter Weise bedeutet. „Ich kann auf die Lektüre des „Faust“ im Unterricht problemlos verzichten.“ Nun

kann man es kaum als Zufall betrachten, dass die Probandin als Beispiel für die Effizienz-Methode des Weglassendürfens ausgerechnet den *Faust* nennt. Denn dieses Werk gilt als eines der höchsten Repräsentanten deutscher Hochkultur. Kann man auf ihn verzichten, dann kann man gleichsam auf jedes literarische Werk verzichten. Es gibt keine heiligen Kühe und damit keinen allseits anerkannten Literaturkanon. Bemerkenswert ist ihre Aussage vor allem insofern, als dass sie ihre Verzichtserklärung nicht bildungstheoretisch begründet, gerade so, als spräche sie tatsächlich über die Musik von Dieter Bohlen. Dies bestätigt nochmals, dass die Probandin auf die Rationalisierungsmethode zielt, sie diese aber nicht mit einem bildungstheoretischen Diskurs verbindet. Doch grundsätzlich sagt die Probandin von sich, sei sie der Literatur im Deutschunterricht zugewandt:

Ich möchte ungern auf den (den Umgang mit Literatur, D.N.) verzichten. Weil ich ihn für so, im Sinne von Identitätsfindung und auch im Ausweiten von Phantasie und Vorstellungsvermögen für einen wichtigen Punkt halte.

Die „Buchschiele“ ist ohne die Bearbeitung von Literatur im weitesten Sinne (also auch unter Einschluss von Sachtexten) gar nicht vorstellbar. Der Hinweis *Ich möchte ungern auf den (den Umgang mit Literatur) verzichten* ist demnach nur dann als eine wohlgeformte Aussage zu verstehen, wenn die Probandin mit dem Begriff der Literatur ästhetische Texte meint. Unter Normalitätsbedingungen kann man von der Annahme ausgehen, dass die Probandin ihre zentralen curricularen Pflichten kennt. Sie weiß, dass literarische Texte eine unvermeidbare Setzung des Lehrplans sind. Sie darf nicht auf diese *verzichten*. Im Unterscheid aber zur Pflicht erklärt sie den Umgang mit Literatur zu ihrem persönlichen Anliegen. (*Ich möchte gern...*) und damit als eine Pflicht, mit der sie sich identifiziert. Dabei wählt sie die negative Form (*ungern verzichten*). Das setzt voraus, es gäbe diese Möglichkeit des Verzichts auf Literatur, dem sie nun widerspricht. Dieser Widerspruch kann sich nur auf ihre vorherige Aussage beziehen. In der Langform teilt die Probandin mit: „Auch wenn ich ohne den *Faust* gut leben kann, das heißt nicht, dass ich Literatur generell für verzichtbar halte.“ Das setzt voraus, sie könnte eben jene Lesart des Interviewers antizipieren. Sie weiß also, dass sie sich sehr weit von allgemein hin anerkannten Verbindlichkeiten des Faches distanziert, sonst müsste sie sich nicht dazu veranlasst sehen, der von ihr antizipierten bzw. der dem Interviewer zugewiesenen Schlussfolgerung zu wider-

sprechen. Und zugleich teilt sie mit, dass sie das Kind nicht mit dem Bad ausschüttet: Der Faust ist verzichtbar, aber mit Augenmaß entscheidet sie dennoch, wenn sie auf einzelne Werke verzichtet. Generell erklärt sie ihre Verbindlichkeit gegenüber der Lektüre literarischer Texte im Deutschunterricht. Der Kontrast macht die Bedeutung dieser Aussage deutlich. Man stelle sich vor, ein Bäcker sagt: „Auf Mehl möchte ich beim Backen ungern verzichten.“ Die Probandin qualifiziert sich also, indem sie auf eine Selbstverständlichkeit verweist. Das zeigt zudem ihre Distanz gegenüber einem Bildungsgegenstand, ohne den Deutschunterricht nicht realisierbar ist. Dieses Deutungsmuster ist auch in der Konkretisierung der bisherigen Ausführungen zu erkennen. Sie zeugen von seelischen (*Identitätsfindung*), privaten und affektiven (*Vorstellungsvermögen und Phantasie*) Bedürfnissen, die durch den Umgang mit Literatur befriedigt werden können. Die Probandin weiß nicht, ob ihre Rede eine allgemeine Geltung beanspruchen kann, deshalb trägt sie ihre Vorstellungen im Modus der persönlichen Meinungsäußerung vor (*Weil ich ihn für ... einen wichtigen Punkt halte*). Während sie auf „Faust“, der ja verstehen will, was die Welt im Innersten zusammenhält, verzichten kann, dient aus ihrer Perspektive Literatur dem Zweck einer auf die Psyche des Subjekts bezogenen Erkenntnisgewinnung. Literatur im Unterricht ist demnach eher ein Mittel eines Therapeutikums und weniger ein Bildungsgegenstand. Pragmatisch vollzieht sich die Distanzierung von den durch das Curriculum gesetzten Inhalten aber offenbar schwieriger als die persönliche Verzichtserklärung gegenüber „Faust“.

Man muss halt versuchen, von seinem Programm, dem man sich so verpflichtet fühlt, sich ein Stück weit zu lösen.

Das Programm, das hier gemeint ist, ist das eigene (*seinem Programm*). Es ist jenes, das ein jeder Lehrer (*man*) im Zuge der bisherigen Exemplifizierung aus dem Curriculum abgeleitet hat. Von diesem Programm *muss man sich ein Stück weit lösen*. Doch ist dies offenbar gar nicht so einfach, denn der Versuch beinhaltet die Möglichkeit des Gelingens oder des Scheiterns. Und mehr als nur dieser Versuch ist wohl nicht machbar (*halt versuchen*). Das *halt* verstärkt die Ungewissheit des Versuchs. Wenn *halt* mehr nicht zu machen ist, dann hat der Versuch einen Beigeschmack der Aussichtslosigkeit. Die Probandin weiß nicht so recht, wie die Lösung von dem Programm gelingen kann. Die Handlungsfähigkeit der Lehrer, die sich von ihrem Pro-

programm *ein Stück weit lösen* wollen, ist beschränkt. Die Verbindlichkeit der Lehrer gegenüber diesem Programm ist nicht rational oder formal, sondern emotional bestimmt. Das Problem ist dabei aber nicht (oder jedenfalls nicht in erster Linie), dass man aus formalen Gründen dem Programm verpflichtet ist. Die Schwierigkeit besteht vielmehr darin, sich von der emotionalen Verbindlichkeit gegenüber dem Curriculum zu lösen. Ist aus dieser Perspektive das Curriculum ein Fetisch? Leiden Lehrer an ihrer Liebe zum Curriculum? Das wäre eine Lesart. Das würde aber bedeuten, dass die Probandin ihren Kollegen einen psycho-pathologischen Zustand zuschreiben wollte. Diese Lesart ist unter Normalitätserwartungen auszuschließen. Die zutreffende Lesart lautet: Lehrer nehmen ein Curriculum und die darin enthaltenen Vorschriften genauer als sie sie nehmen müssten. Sie nutzen Interpretationsspielräume nicht, die sie nutzen könnten. Sie sind ein wenig unflexibel und ängstlich in der Interpretation der curricularen Setzungen. Der Ablösung vom Programm steht nicht allein die Dienstordnung und die Pflicht ihrer Erfüllung im Wege, sondern auch die subjektive und emotionale Selbstverpflichtung. Die Pflicht ist auch eine gefühlte, über die objektiv bestehende hinaus. Das Programm ist deshalb das Eigene und das Fremde zugleich. Die in ein Programm gegossene Pflicht findet zudem ihre wiederkehrende Fortsetzung. Denn das Programm verweist ja nicht allein auf das Eigene im Fremden, auf die Spielräume innerhalb des festgelegten Rahmens, sondern auch auf die Routine. Sich von dieser zu lösen, ist nicht leicht, aber *man muss es eben versuchen*. Die Probandin geht also von der Annahme aus, dass Lehrer die formale Verbindlichkeit des Curriculums zu hoch ansetzen, sie deshalb ihre Handlungsspielräume nicht nutzen, was sie aber könnten, wenn sie sich von der gefühlten Pflicht distanzieren. Einerseits ist der Erfolg der Loslösung vom eigenen Programm ungewiss, denn mehr als ein Versuch mit offenem Ausgang ist nicht realisierbar, andererseits ergibt sich aus der Ablösung vom eigenen Programm ein curricularer Handlungsspielraum. Der Handlungsspielraum steht also unter dem Vorbehalt, dass seine Realisierung unsicher ist. Das Handlungskonzept der Probandin, das über die Möglichkeit der Teilnahme an einem Zeitungsprojekt entscheidet, steht auf tönernen Füßen. Das zeigt außerdem, dass dieses Konzept nicht auf einer positiven Erfahrung beruht, sondern auf einer prospektiven Annahme. Der Konflikt zwischen curricularer Pflichterfüllung und extracurricularen Bildungsangeboten hat sie in der Praxis nicht gelöst, sie hat aber eine Modellierung vor Augen, mit der ihr die Lösung dieses Konflikts möglich

erscheint. Deshalb ist der Adressat ihrer Rede nicht allein das Kollegium, sondern ebenso sie selbst. Sie ist betroffen und fordert sich selbst zur Ablösung von der gefühlten Pflicht auf. Ihre Ungewissheit über den Erfolg dieses Versuchs markiert in dem Interview eine aktuelle professionsspezifische Krise.

Zugleich wird diese Lesart dadurch relativiert, dass hier keineswegs von einer radikalen Revision des Programms die Rede ist. Es geht vielmehr um eine partielle Distanzierung (*ein Stück weit*) von einem nicht näher bestimmten Teil. Größtenteils können die Verbindlichkeit gegenüber und die Verbundenheit mit dem Programm bleiben, wie sie ist. Unklar bleibt außerdem, wohin denn die Ablösung führen könnte. Sie zielt allein auf die Negation des Bestehenden. Den Versuch zu postulieren, sich *ein Stück weit* von einer Sache abzulösen, kann zwar als eine Aufforderung zur Veränderung gelesen werden, doch bleibt diese inhaltlich unbestimmt, was zu der Frage führt, ob die Loslösung vom Programm im Interesse der Teilnahme an einem Zeitungsprojekt konstruktiv gewendet wird oder generell in einer Bildungskonzeption aufgeht.

Aber das ist gar nicht so ganz einfach, weil andererseits ja auch wiederum zum Beispiel die neuen Lehrpläne sind ja eher, machen ja eher mehr Programmvorschriften als unsere alten Rahmenpläne.

Mit *aber* wird das Dementi zur vorherigen Rede angekündigt. Es ist offenbar doch *nicht so ganz einfach* sich von seinem Programm abzulösen. Das kann nur als eine Form distanzierender Untertreibung verstanden werden, denn eine im Wortsinne *nicht ganz einfache* Loslösung von der Pflicht wäre ja immerhin noch eine weitestgehend einfache. Diese könnte aber zusammen mit dem durch das *aber* markierten Widerspruch nicht als wohlgeformte Rede gelten. Als logisch zutreffende Lesart bleibt deshalb nur die der distanzierenden Untertreibung, dass also das *nicht so ganz einfach* als ein „doch ganz schön schwierig“ zu verstehen ist. Diese Lesart wird mit dem *gar nicht* unterstrichen, mit dem die Probandin das *nicht so ganz einfach* steigert. Die „umständliche“ Umschreibung dessen, was die Probandin mitteilt, macht ihre Suchbewegung deutlich, die durch ein hohes Maß der Unsicherheit gekennzeichnet ist. Die Steigerung (*gar nicht*) einer negativen (*nicht einfach*) Unbestimmtheit (*nicht so ganz*) wird erst in ihrer logischen Umkehrung zu dem, was die Proban-

din mitteilen will. Diese Unbestimmtheit ist insofern eine bestimmte, als dass durch diese das Maß der Unsicherheit der Probandin zum Ausdruck kommt.

Das gilt auch für den Inhalt. Schrittweise nimmt die Probandin ihre Positionierung zurück und vollzieht schließlich eine Kehrtwende: Erst wertet sie die Einwände der Kritiker fächerübergreifender Projekte als *typische Sache* ab, wertet dann diese Einwände zu einem *Argument* auf, zu dem sie dann eine ambivalente Haltung einnimmt. Nun spricht sie diesem Argument *grundsätzlich* Geltung zu, das sie zuvor noch als ein unsinniges bezeichnete, indem sie erklärt, dass eben jene Bedingung für die Durchführung eines fächerübergreifenden Projekts *nicht so ganz einfach* erfüllt werden kann. Und diese Entgegensetzung zu den vorherigen Ausführungen wird mehrfach mit *andererseits ja auch wiederum* unterstrichen. Indem sie dem eingangs *unsinnigen Argument* nun Geltung zuschreibt, dementiert sie zugleich ihr Gegenargument bzw. die Rationalisierungsmethode der Exemplifizierung curricularer Inhalte. Diese Methode lässt sich offenbar nicht so weit ausreizen, als dass auch unter den Gegebenheiten der neuen Lehrpläne man genug Zeit gewinnen könnte, die für ein fächerübergreifendes Zeitungsprojekt erforderlich wäre. Und so wird aus dem emotionalen Problem des Curriculums (*dem man sich so verpflichtet fühlt*, s.o.), doch wieder ein formales (*machen ja eher mehr Programmvorschriften*).

Mit der Gegenüberstellung der *alten* und der *neuen Lehrpläne* löst die Probandin den Widerspruch in ihrer Rede auf – zwar nicht argumentationslogisch, sondern chronologisch: Unter den Voraussetzungen der alten Lehrpläne war das Curriculum-Argument gegen fächerübergreifende Projekte ein unsinniges, es ist aber mit der Novellierung der Lehrpläne bzw. der Zunahme der inhaltlichen Vorschriften zu einem gültigen geworden. Es besteht also ein Konflikt zwischen den pädagogischen Normen der Vergangenheit, die noch immer eine subjektive Gültigkeit haben, und den novellierten Lehrplänen, die die Probandin zwar kennt, die sie aber noch nicht in ihr bestehendes Normsystem integriert hat. Das ist Ausdruck einer Krise: Anspruch und Wirklichkeit stehen im Widerspruch zueinander; die pädagogische Norm kollidiert mit funktional bestimmten Aufgaben der Institution, nämlich der Erfüllung curricularer Vorschriften. Die pragmatische Auflösung dieses Konflikts ist offenbar nicht vollzogen.

Die inhaltlichen Verbindlichkeiten für den einzelnen Lehrer haben also zugenommen. Diese sind nicht als „weiche“ Empfehlungen, sondern als „harte“ Verpflichtungen zu verstehen. Man kommt nicht um sie herum. Diesen Grad der Verbindlichkeit hat es aber vorher auch schon gegeben. Programmvorschriften gab es in den *alten Lehrplänen* bereits, in den neuen Lehrplänen sind es *ja eher mehr*. In Bezug auf die Vorschriften gibt es demnach keine qualitative, sondern bloß eine quantitative Veränderung. Der Hinweis, es seien *eher* mehr Vorschriften, ist als eine Einschränkung der Aussage bzw. als Ausdruck einer Unsicherheit zu verstehen. Wenn man nicht präzise den Grad einer Veränderung, sondern nur eine Tendenz benennen kann, dann umschreibt man diese Ungewissheit mit dem Wort *eher*. Genau weiß es die Probandin also nicht. Zugleich ist zu erkennen, dass das Problem auf einer Ebene besteht, auf die Lehrer keinen Einfluss haben. Sie können Lehrpläne in Grenzen interpretieren, sie können sie aber nicht modifizieren oder gar suspendieren. Die Lösung für das Problem wird also externalisiert. Und umgekehrt wird die Absage an ein fächerübergreifendes Zeitungsprojekt – zumindest grundsätzlich – legitimiert. Setzt man ein Zeitungsprojekt nicht um, dann liegt es nicht an der Ängstlichkeit der Kollegen, sondern an der Rigidität des Lehrplans.

Also, bei den Rahmenplänen habe ich damals noch mitgearbeitet und das waren ja wirklich nur Rahmensetzungen, viel mehr Freiheit. Während wir da inzwischen ja viel gebundener sind.

Die Probandin unterstreicht zweierlei: Zum einen weist sie sich als Kennerin der Materie aus. Angesichts der Tatsache, dass sie an der Entwicklung der Rahmenpläne mitgewirkt hatte, weiß sie, wovon sie spricht. Gleichzeitig bestätigt sie die Aussage, die sie oben bereits vorgenommen hat: Inzwischen sei man *ja viel gebundener*. Das heißt, dass die Einschränkung nicht auf eine quantitative Zunahme der curricularen Setzungen zurückzuführen ist, sondern auf den Grad der Verbindlichkeit zur Einhaltung der Vorschriften. Es werden konkrete inhaltliche Vorgaben gemacht, die dann auch zu erfüllen sind.

Sie bezieht sich auf die Aussage, die neuen Lehrpläne würden mehr Programmvorschriften beinhalten bzw. geringere individuelle Handlungsspielräume ermöglichen. Damit wird deutlich, dass die Probandin von zwei Seiten eingeschränkt wird. Erstens, von den Kollegen, an denen Versuche zu fächerübergreifendem Unter-

richt scheiterten. Zweitens, von der Bürokratie, die die Freiheit für individuelle Entscheidungen weiter beschneidet.

Dabei ist außerdem ein spezifisches Verständnis des Freiheitsbegriffs zu erkennen. Freiheit ist aus der Perspektive der Probandin kein absoluter Begriff, sondern einer, der in verschiedenen Stufen besteht. Im Unterschied zur Dichotomie aus Freiheit und Unfreiheit betrachtet sie Freiheit als einen relativen Begriff, als Freiheit, die es in geringerem oder größerem Ausmaß gibt, als „kleine“ und „große“ Freiheit. Ob die Probandin ein kritisches Verhältnis zum Begriff der Unfreiheit hat, kann man nicht sagen, zum Begriff der Freiheit jedenfalls hat sie ein instrumentelles. Das heißt, Freiheit ist aus ihrer Perspektive ein Zustand, der ihr in einem spezifischen Kontext die durch sie selbst definierten und beanspruchten Handlungsoptionen ermöglicht. Die grundlegende Frage nach dem Verhältnis zwischen einem emphatischen Bildungsanspruch einerseits und der bürokratischen Setzung des Lehrplans andererseits thematisiert die Probandin nicht. Doch wird deutlich, dass die souveräne Entwicklung einer Bildungskonzeption, die als Ausdruck einer dem Anspruch nach professionellen emanzipatorischen Positionierung gegenüber einer bildungsbürokratischen Konzeption zu verstehen ist, unter den Voraussetzungen eines instrumentellen Freiheitsbegriff auszuschließen ist.

Was hingegen zu erkennen ist, ist, dass die Probandin zunächst eine „gute“ Vergangenheit bzw. eine „schlechte“ Gegenwart gegenüberstellt. Doch steht ihre Darstellung einer besseren Vergangenheit, in der *viel mehr Freiheit* herrschte, im Widerspruch zu der Tatsache, dass die Probandin über eine pragmatische Inanspruchnahme dieser Freiheit nichts berichtet. Sie teilt nichts darüber mit, was diese bessere Vergangenheit konkret auszeichnete, sie benennt kein Beispiel, mit dem sie nachvollziehbar würde. Ihre Ausführungen bleiben im Vagen und Allgemeinen, so dass die Zeit, in der es *viel mehr Freiheit* gab, als eine Idealisierung der Vergangenheit zu verstehen ist. Zugleich deutete sie im weiteren Verlauf des Interviews das Curriculum nicht mehr als Freiheit beschränkende Setzung, sondern als ein Regelwerk, dessen Existenz sie anerkennt und das einen unbestimmten Nutzen hat (*sind ja nicht doof alle, die Pläne, ja*). So bleibt einerseits die „bessere“ Vergangenheit im Vagen, und die „schlechtere“ Gegenwart restriktiver Lehrpläne wird relativiert. Der kind-

sche Duktus ist als ein Zeichen der Regression zu verstehen, mit dem die Probandin die Verbindlichkeit ihrer Rede als professionelle Vertreterin ihrer Zunft dementiert.

I: Nochmal hier die Frage: Wenn Sie Rahmenbedingungen von Schule verändern könnten, welche würden Sie verändern? Jetzt auch im Interesse dieser Sache?

P: Damit solche Dinge möglich wären? Ja, wenn ein wie man es hinkriegen kann nicht so gefesselt zu sein. Von diesen Stundenplänen, das wäre das Entscheidende, ja.

Die Probandin bringt in doppelter Weise ihre Distanz zum Ausdruck. Zum einen gegenüber einem Zeitungsprojekt, das sie in unspezifischer und namenloser Weise als *solche Dinge* bezeichnet. Zum anderen gegenüber *diesen* Stundenplänen. Zwar ist sie reformpädagogisch inspiriert und positioniert sich grundsätzlich positiv gegenüber dem Zeitungsprojekt. Doch erscheint ihr dessen Realisierung angesichts der Rigidität des Lehrplans kaum möglich zu sein. Ein Zeitungsprojekt ist der wunde Punkt der Probandin, in den man seinen Finger legt, wenn man sie nach einer besseren, aber unerreichbaren pädagogischen Praxis befragt. Die konjunktivische Frage *Damit solche Dinge möglich wären?* ist nur dann Ausdruck einer wohlgeformten Rede, wenn die Probandin von der Annahme ausgeht, dass ein Zeitungsprojekt nicht gegenwärtig, sondern erst nach entsprechenden Veränderungen realisiert werden kann. Auf der anderen Seite ist sie gefesselt von *diesen Stundenplänen*. Das ist eine Bildsprache, mit der ein Zustand der Gewalt vermittelt wird. Der Stundenplan ist ein Instrument zu zeitlichen Organisation der Arbeit innerhalb der Schule. Es wird angewandt, um den Lehrern in einem wohl geordneten Raster ihr Unterrichtsdeputat zuzuteilen. Es schafft Ordnung, wo andernfalls Unordnung herrschen würde, weil mit dem Stundenplan alle Teilnehmer einer unterrichtlichen Veranstaltung darüber informiert werden, wer wann wo sich einzufinden hat, damit Unterricht stattfinden kann. Vor diesem Hintergrund ist die Aussage frappierend, dass diese Stundenpläne als ein Werkzeug der Gewaltausübung bezeichnet werden. Wer gefesselt ist, ist bewegungs- und damit handlungsunfähig. Diese Beschreibung kann sich jedoch kaum auf den beruflichen Alltag und den planmäßigen Unterricht beziehen. Gemeint ist die Handlungsunfähigkeit in Bezug auf Vorstellungen einer anderen und besseren unterrichtlichen Praxis. Was einen daran hindert, muss durch einen äußeren Umstand hervorgerufen sein. Denn gefesselt sein kann man im physischen Sinne nur durch einen

anderen Akteur oder im metaphorischen Sinne durch eine formale Instanz, die diese Fesselung vornimmt. Die Probandin ist einem massiven Zwang ausgeliefert. Dieser Zwang dauert seit längerer Zeit an, da sie ja vom Stundenplan im Plural spricht. Damit vermittelt die Probandin eine jahrelange Kontinuität von Halbjahr zu Halbjahr aufeinander folgender Stundenpläne. Ausgeliefert ist die Probandin, ein wehrloses Opfer stundenplanerischer Fremdbestimmung. Zu Beginn des Interviews bezeichnet sie die Einwände der Kritiker von fächerübergreifendem Projektunterricht als *typische Sachen* und *unsinnige Argumente*. Nun trägt sie mit ihrer Kritik an den Stundenplänen eigene Gründe dafür vor, warum die Realisierung eines fächerübergreifenden Zeitungsprojekts nicht möglich ist. Das ist Ausdruck einer Krise: Anspruch und Wirklichkeit stehen im Widerspruch zueinander, der nicht zu überwinden ist; die pädagogische Norm der Profession kollidiert mit einem organisatorischen Instrument (Stundenplan). Die pragmatische Auflösung dieses Konflikts ist offenbar nicht vollzogen, obwohl ihr die Probandin die entscheidende Bedeutung zuspricht (*das wäre das Entscheidende*). Sie nimmt diesen Zustand nicht einfach hin, sie stellt vielmehr die Frage danach, wie *man es hinkriegen kann nicht so gefesselt zu sein*. Die Frage bleibt unbeantwortet und insofern herrscht Ratlosigkeit. Diese wird auch durch das *hinkriegen* zum Ausdruck gebracht. Dieser umgangssprachliche Operator steht anstelle eines professionell zielgerichteten und souveränen Vorgehens. Man weiß nicht so recht, wie man zum Ziel kommen soll, man kann nur fragen, wie man es – auf welche Weise auch immer – *hinkriegen* will.

Und, äh, wobei ich höre wie mein Stunden-, unser Stundenplanmacher, der sich ja sowieso immer so quält, aufseufzen würde, wenn er das hört.

In der Imagination der Probandin hört sie bereits das *Aufseufzen* des Stundenplanmachers, dem offenbar schon zu viel zugemutet wird und dem man deshalb nicht mehr als die ohnehin bestehende Routine des Stundenplanmachens aufbürden darf. Verlangte man dies doch von ihm, um die durch seinen Plan angelegten Fesseln der Lehrer zu lockern, damit sie unter den Voraussetzungen eines vergrößerten Handlungsspielraums ein fächerübergreifendes Projekt durchführen könnten, so hätte das für ihn menschenverachtende Folgen. Die bestehende Qual würde gesteigert werden zur Folter. Dass der Kollege sich immer so quält, könnte auf sein Unvermögen zurückzuführen sein. Er quält sich, weil er der Aufgabe des Stundenplanmachens kaum ge-

wachsen ist. In diesem Fall würde die Probandin Kollegenschelte betreiben, was mit dem Duktus eigener Hilfslosigkeit nicht vereinbar ist. Er quält sich, weil er über das Pflichtprogramm hinaus darum bemüht ist, für alle Kollegen einen möglichst optimalen Stundenplan zu erstellen. Damit ist die Grenze des Zumutbaren überschritten, einen noch größeren planerischen Aufwand kann man ihm nicht abverlangen. Damit hat die Probandin ihr Frage beantwortet: Der verantwortliche Kollege hat seine Kapazitäten ausgeschöpft, es gibt kein Mittel, mit dem man die stundenplanerischen Fesseln lockern könnte. Und angesichts der Tatsache, dass die Probandin dies ja als die entscheidende Maßnahme zur Realisierung eines fächerübergreifenden Zeitungsprojekts nannte (*das wäre schon das Entscheidende*), ist ein derartiges Vorhaben zu Grabe getragen. Es lässt sich nicht realisieren.

Die Unmöglichkeit der Durchführung eines Zeitungsprojekts ist aber nicht allein mit den unzumutbaren Folgen für den Stundenplanmacher zu erklären. Der fächerübergreifende Unterricht bedarf eines besonderen organisatorischen Aufwandes und *da bräuchte es sehr viel Phantasie und es bedarf mehr Phantasie als ich sie habe*. Offenbar scheitert ein Zeitungsprojekt nicht an einer professionsspezifischen Kompetenz der Probandin oder dem Fehlen der entsprechenden Mittel, sondern bereits an ihrer mangelnden Vorstellungskraft darüber, welche organisatorischen Aufgaben wie zu bewältigen wären. Indem sie ihr Defizit selbstironisch vorträgt, weist sie den Anspruch von sich, das Defizit der Phantasielosigkeit zu kompensieren. Der Aufgabe, die Voraussetzungen für ein Zeitungsprojekt zu schaffen, entledigt sie sich mit Ironie.

Fallstrukturhypothese

Die Fürsprache für ein fächerübergreifendes Projekt begründet die Probandin nicht mit einer materialen Bildungskonzeption, sondern mit einer formalen Rahmung von Unterricht. So erklärt sie 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. Die Qualität fächerübergreifenden Unterrichts ist also eine reine Formsache. Die Unbe-

stimmtheit ihrer Ausführungen deutet darauf hin, dass die Probandin fächerübergreifenden Unterricht vor allem als ein Etikett für innovativen bzw. besseren Unterricht versteht (*natürlich viel interessanter und viel spannender*). Ähnlich ist der Befund im Hinblick auf ihre bildungstheoretischen Überlegungen zu dem Sinn und Zweck von Literatur im Deutschunterricht. Im emphatischen Sinne ist Bildung nach außen gerichtet, damit der Schüler ein Ich-Welt-Verhältnis aufbauen kann. Bildung durch Literatur konzeptualisiert die Probandin hingegen weltabgewandt als eine quasi-therapeutische Erschließung von Innerlichkeit. Eine bildungstheoretische Synthese – das Ich begreift sich über den Prozess der Welterschließung – ist nicht erkennbar. So sind in dem Interview zwar Versatzstücke einer inhaltlichen Begründung für den *Umgang mit Literatur* zu erkennen, jedoch keine im emphatischen Sinne bildungstheoretische Begründung für Literatur im Deutschunterricht.

Die Rationalisierungsmethode des *exemplarischen Lernens* enthält 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“ legitimiert ist. Mit dieser Methode kann sie die zeitlichen Ressourcen schaffen, die für ein Zeitungsprojekt erforderlich sind. Und dadurch kann der Konflikt zwischen der Norm einer besseren Unterrichtspraxis und der Funktion der curricularen Setzungen pragmatisch aufgelöst werden.

Welcher Bildungsgegenstand für welchen anderen exemplarisch steht und welches Exempel in besonderem Maße eine Bildungskategorie repräsentiert, ist dem rein formal bestimmten Rationalisierungsprinzip 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, mit denen eine materiale Bildungskonzeption zu legitimieren wäre.

Zwar spricht sich die Probandin für ein fächerübergreifendes Zeitungsprojekt aus, doch sieht sie andererseits unüberwindbare Hürden für dessen Realisierung (mangelnde zeitliche Handlungsspielräume aufgrund zu großer curricularer Verpflichtungen, die Unzumutbarkeit eines größeren planerischen Aufwandes für den

Stundenplanmacher, Insuffizienz der Probandin). 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 sie artikuliert 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 Entlastungsstrategien der Externalisierung (das Curriculum, das der Zuständigkeit der Kultusadministration untersteht), der kollegialen Protegierung (des überforderten Stundenplanmachers) sowie der Ironisierung (in Bezug auf die eigene Insuffizienz der mangelnden 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 den Mangel hin, ohne dass sie einen Anspruch artikuliert, sich im Rahmen der Schulprogrammentwicklung um dessen Beseitigung zu bemühen. Ihre professionelle Krise ist deutlich vernehmbar. Sie resultiert vor allem aus der Vorstellung formaler Restriktionen (Curriculum, Stundenplan), an denen Optionen einer besseren pädagogischen Praxis scheitern. 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 Exemplifizierung eine Methode, mit der Zeit für ein Zeitungsprojekt gewonnen werden kann, dann wiederum wird diese Methode angesichts der neuen Lehrpläne für schwer umsetzbar erklärt (Die *Ablösung* von den *neuen Lehrplänen* ist gar nicht so *einfach*). Und dann wiederum ergreift sie in regressivem Duktus Partei für die Lehr-

pläne, indem sie auf deren Nutzen verweist (*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.

Ähnlich verhält sie sich in Bezug auf die Frage des Interviewers, was sie denn an den Rahmenbedingungen von Schule verändern würde, wenn sie keinen Einschränkungen unterliegen würde (wenn sie *freie Hand* hätte). Sie wollte in einem solchen Fall von den Stundenplänen *nicht so gefesselt sein*. Direkt daran anschließend erklärt sie, dass die Entfesselung von den Plänen nicht gelingen kann, weil dem Stundenplanmacher nicht noch mehr Arbeit zugemutet werden kann (*armer Stundenplanmacher*). Das zeigt, dass sie ihren eigenen Veränderungsvorschlag umgehend dementiert. Außerdem wird deutlich, dass sie über die konkreten Gegebenheiten ihrer Situation hinaus keine Vorstellung und keine Idee entwickelt, was sie ändern würde, wenn man ihr *freie Hand* ließe. Der zaghaft vorgetragene Wunsch einer Entfesselung von den Stundenplänen – sie spricht nicht von einer gänzlichen Entfesselung, sondern nur von einer partiellen (*nicht so gefesselt zu sein*), was also bedeutet, dass sie das Organisationsinstrument Stundenplan gar nicht suspendieren, sondern nur flexibilisieren will – wird sofort wieder mit dem Hinweis auf einen überforderten Stundenplanmacher widerrufen. Die reflexhafte Selbstzensur deutet darauf hin, dass die bewusste Beeinträchtigung funktionaler Abläufe tabuisiert ist. Der formale Betrieb darf auf keinen Fall beeinträchtigt werden. So wird die Funktion, der sie hilflos ausgesetzt ist, gegen die Norm verteidigt. Rede und Widerrede werden aber nicht plausibilisiert, indem sie zu einer höheren Einsicht überführt werden. So vermittelt die Probandin ein weiteres Mal ein Bild, das vor allem durch ein diffuses Lavieren gekennzeichnet ist. Die widersprüchliche Einheit aus Rede und Widerrede ist das strukturbildende Element ihres Deutungsmusters: Es existiert die etikettartige Vorstellung einer besseren Praxis, doch findet die Probandin keinen praktikablen Zugang zur Realisierung dieser besseren Praxis. Mit dem Dementi tritt sie umgehend den Rückzug von ihrer eigenen Position an. Ihr Deutungsmuster zeigt eingehend, wie

sehr die Probandin an dem Versuch der Selbstpositionierung scheitert. Sie sitzt regelrecht zwischen zwei Stühlen. Legitimiert wird das Dementi der eigenen Position, indem die Probandin den Kollegen vor einer Überforderung schützen will (*armer Stundenplanmacher*). So bringt sie gegen eine Flexibilisierung des Stundenplans nicht eine kalte Rationalität der Ressourcenknappheit, sondern eine gesellschaftspolitische Norm in Stellung, nämlich diejenige kollegialer Solidarität. Doch ist nicht davon auszugehen, dass diese Solidaritätsbekundung das Unbehagen an der bestehenden pädagogischen Praxis heilen und aus ihrer Paralyse herausführen kann.

Fallstudie 3

Typ „fraglose Übernahme“: *„Das ist so ein Stück weit Angst von Lehrern, dass sie die Kontrolle verlieren.“*,

Bildung, Gesamtschule³²

Der Proband begreift das Zeitungsprojekt des Szenarios als eine *Öffnung von Unterricht*, bei der sich generell die Frage stellt, ob diese mit den curricularen Pflichten vereinbar ist.

P: Immer dann, wenn – diese Schule heißt ja „Offene Schule“, immer dann, wenn es um die Öffnung von Unterricht geht, sprich, wenn ich mit meinen Schülerinnen und Schülern Projekte mache, äh, wenn ich mit meinen Schülerinnen und Schülern außerhalb von Schule arbeite, dann ist immer die gleiche Frage: Äh, kommt der Stoff nicht zu kurz?

Der Proband verweist auf einen konditionalen Zusammenhang (wenn/dann). Dieser wird zunächst nicht inhaltlich ausgeführt. Vielmehr wird die Konditionalität selbst in den Vordergrund gestellt (*dann, wenn ...*) und mit dem *Immer* verstärkt. Es gibt demnach keine Ausnahme, *immer* greift der konditionale Zusammenhang zwischen A und B (ohne dass A oder B benannt würden). Der Proband verweist also auf einen Automatismus.

Bevor er diesen inhaltlich ausführt, fügt er eine Ergänzung ein. Sie enthält den Hinweis, dass die Schule des Probanden „Offene Schule“ heißt. Die Namensgebung beschränkt sich auf einen adjektivischen Zusatz (*offen*). Damit weicht sie von der üblichen Namensgebung ab (Erich Kästner-Schule, IGS Nordend etc.). In diesem Fall ist die Offenheit so bedeutsam, dass sie zum Namen der Schule erhoben wurde. Über die Namensgebung wird die Offenheit der Schule so weit hervorgehoben, dass jeder, der mit dieser Schule zu tun hat, nicht umhin kommt, dieses Charakteristikum zur Kenntnis zu nehmen. Damit bekommt die Offenheit eine zentrale Bedeutung, und zwar nicht nur für jeden Außenstehenden, sondern auch für diejenigen, die die Schule täglich besuchen. Jeder ist von dieser Offenheit betroffen, derart, dass die Namensgebung Verbindlichkeit einfordert, sich nicht nur als offen zu bezeichnen, son-

³² Das Interview ist im ApaeK unter der Datensatznummer 1281 zu finden.

dem auch offen zu sein, der Redensart folgend: *Nomen est omen*. Die Schule exponiert also mit ihrer Namensgebung nach innen und außen den Anspruch der Offenheit. Und dieser Anspruch ist nicht nur einer unter mehreren, sondern so herausragend, dass allein dieser Anspruch (neben möglicherweise anderen) mit dem Namensschild ausgewiesen wird.

Es ist auszuschließen, dass der Interviewer nicht weiß, wie die Schule heißt. Deshalb ist der Hinweis auf die Namensgebung nicht als Aufklärung zu verstehen, sondern vielmehr als der Verweis auf einen ohnehin bekannten Sachverhalt. Darauf weist das *ja* hin. In der Langform sagt der Proband: „Wie Sie ja wissen, heißt unsere Schule „Offene Schule“. Der Verweis auf das bereits Bekannte ist demnach als eine Erinnerung und damit als eine Hervorhebung dessen zu verstehen, das auf das *wenn* folgt. Dieses ist aus dem Namen „Offene Schule“ unmittelbar abzuleiten. Deshalb steht der Einschub hinter dem *wenn* und nicht hinter dem *dann*.

Der Wenn-dann-Automatismus wird wiederholt. Sollte der Interviewer wegen des Einschubs des Wenn-dann-Automatismus‘ abgelenkt worden sein, dann wird er ihm durch diese Wiederholung erneut vergegenwärtigt. Sodann wird die Voraussetzung des Automatismus inhaltlich ausgeführt: *wenn es um die Öffnung von Unterricht geht ...* Zunächst fällt auf, dass einerseits von der *Schule* und andererseits von *Unterricht* die Rede ist, einerseits von *Offene* und andererseits von *Öffnung*. Die Öffnung des Unterrichts verweist nicht auf eine Schule, die bereits offen ist, sondern sich im Prozess der Öffnung befindet. Ist das eine übliche Praxis? Man weist mit der Namensgebung auf einen Prozess hin, an dessen Ende erst der Zustand hergestellt wird, der mit dem Namen beansprucht wird? Eine derartige Praxis ist beispiellos und deshalb auszuschließen. Vielmehr verweist die Differenz zwischen dem Namen der Schule und ihrer bestehenden Praxis auf einen uneingelösten Anspruch und dieser auf einen Konflikt: Trotz des Namens ist sie keine oder noch keine vollends Offene Schule. Ist die Öffnung des Unterrichts – nicht im ausnahmslosen Dauermodus, aber doch zumindest als jederzeit realisierbare Option – vollzogen, dann kann man von einem offenen Unterricht sprechen. Und dieser wäre – zumindest in diesem Bereich – zu verstehen als eine Einlösung des Anspruchs einer Offenen Schule. Eine Schule mit offenem Unterricht könnte also als Umsetzung des Anspruchs einer Offenen Schule gelten.

Dass die Schule nachts nicht verschlossen ist, damit sie 24 Stunden am Tag von Schülern und Lehrern besucht und genutzt werden kann, ist aus rechtlichen und praktischen Gründen auszuschließen. Diese Lesart von *Offene Schule* kann also nicht zutreffen. Die Attribuierung offen bezieht sich in einer anderen Lesart zuweilen auf einen Sachverhalt, der (noch) nicht bestimmt ist: „Was wir heute machen, ist noch offen.“ Was das Programm oder Konzept der Schule ist, müsste dieser Lesart folgend, noch geklärt werden. Auch diese Lesart ist auszuschließen, da eine Schule eine öffentliche Einrichtung mit hoheitlichen Befugnissen ist. Diese formale Bindung schließt eine Offenheit im Sinne einer inhaltlichen, organisatorischen oder pädagogischen Unbestimmtheit aus, zumal diese nicht vorübergehend, sondern dauerhaft gelten müsste. Einer pädagogischen Lesart folgend kann sich die Offenheit auf verschiedene Sachverhalte beziehen. Es könnte eine räumliche (das Aufsuchen außerschulischer Lernorte), eine personale (Experten werden in den Unterricht eingeladen) oder eine zeitliche Offenheit gemeint sein (flexible Anfangszeiten) – und zwar nicht als Ausnahmefall (denn die Ausnahme gibt es bereits an vielen „Normalschulen“, zumal diese nicht die Namensgebung rechtfertigen würde), sondern als Regelfall. Möglicherweise bezieht sich die Öffnung auf alle drei Dimensionen. Und diese wiederum könnten in einem pädagogischen Konzept aufgehen, mit dem man die Trennung zwischen Schule und Welt bzw. die zuweilen beklagte Weltfremdheit des schulischen Lernens durch symbolische Zeichen überwinden will. Insofern würde die Namensgebung weniger auf eine technische oder organisatorische Praxis einer Offenen Schule verweisen, sondern auf eine pädagogische. Von dieser Lesart ist auch deshalb auszugehen, weil mit der Namensgebung häufig ein pädagogischer Anspruch vermittelt wird. Die Berufsschule für Mode und Design teilt mit ihrem Namen ihre fachliche Ausrichtung mit, die Kurt-Schumacher-Schule würdigt nicht den Sozialdemokraten, sondern den Politiker, der sich für demokratische Werte eingesetzt hat und der ein erzieherisches Vorbild für Schüler sein soll.

Liest man den Wenn-dann-Automatismus zunächst ohne die Einschübe, dann lautet er folgendermaßen: *Wenn es um die Öffnung von Unterricht geht (...), dann ist immer die gleiche Frage: Äh, kommt der Stoff nicht zu kurz?* Die Fraglichkeit unterstreicht die Lesart, dass der Zustand der „Offenen Schule“ nicht hergestellt ist. Die Frage ist *immer die gleiche*. Die Frage hat nicht zu einer Antwort geführt. Vielmehr dauert der Zustand der Fraglichkeit bereits seit längerer Zeit an. Die Frage ist eine

Dauerfrage. Sie verweist auf ein seit langem ungelöstes Problem. Die Öffnung der Schule, die dauerhaft in einem problematischen Verhältnis zum Stoff steht, ist demnach nicht ein kontinuierlich fortschreitender Prozess, sondern einer, der fest steckt.

Der Proband nennt die Frage. Bemerkenswerter Weise beginnt er mit einem *Äh*. Ist die Frage *die immer gleiche*, dann setzt dies voraus, dass der Proband Zeuge oder zumindest Kenner der Historie der Frage ist. Sie muss ihm also wohl vertraut sein, so sehr, dass sie ihm als die *immer gleiche* bekannt ist, er sie womöglich schon als „alte Leier“ oder als erschlafte Automatismus bezeichnen kann. Doch steht diese Lesart im Widerspruch zu dem *Äh*. Das deutet darauf hin, dass ihm die Frage doch nicht so vertraut ist, wie er dies mitteilt. Zu der Frage und zu der anschließenden Diskussion steht er in Distanz. Er hat demnach Kenntnis von der Existenz dieser Frage, doch gehört er nicht zum harten Kern derjenigen, die die Frage schon *immer* stellen und zu beantworten versuchen. Oder: Die Verzögerung seiner Rede ist auf den Umstand zurückzuführen, dass er die unterschiedlichen Formen der vielzählig wiederholten Frage paraphrasiert. Das *Äh* wäre in diesem Fall nicht Ausdruck einer Distanz, sondern Ausdruck einer leicht verzögerten Abstraktionsleistung. Gegen die erste Lesart spricht, dass der Proband auf den Automatismus verweist, obwohl er danach nicht gefragt wurde. Die Wenn-dann-Rede ist eine eigene Initiative des Probanden, weil er jenen Automatismus mit dem Inhalt des Szenarios assoziiert. Dieser Reflex deutet nicht auf eine Distanz zur Frage des zu kurz kommenden Stoffs hin. Für die zweite Lesart spricht: Man kann kaum annehmen, dass mehrere Kollegen eine Fraglichkeit im identischen Wortlaut zum Ausdruck bringen. Der Proband muss also die einzelnen sprachlichen Ausdrucksweisen paraphrasieren, wenn er sie mit einer Frage zusammenfassend wiedergeben will. So ist das verzögernde *Äh*, auf eben jene Paraphrasierung zurückzuführen.

Kommt der Stoff zu kurz, dann ist damit nicht eine mangelnde Qualität eines Bildungsprozesses gemeint. Vielmehr zielt die Frage auf eine quantitative Größe. Mit der Frage wird also das Bedürfnis nach Aufklärung über einen fraglichen Sachverhalt zum Ausdruck gebracht. *Zu kurz* impliziert die Möglichkeit bzw. den Anspruch des Gegenteils: lang genug. Mit dem *zu kurz* markiert der Proband also die Differenz zwischen einer Ist- und einer Sollgröße. Man kann sich dazu analog einen Schal vorstellen, der zu kurz oder lang genug ist. Der Stoff, aus dem er gestrickt ist,

ist in der ersten Reihe der gleiche wie in der letzten. Das Material unterscheidet sich demnach nicht zwischen dem einen und dem anderen Ende des Schals. Im übertragenen Sinne ist damit auf die Menge der Bildungsgegenstände des Curriculums verwiesen, die nicht in qualitativer Differenzierung aufgeführt werden. Es umfasst vielmehr eine Anzahl von Positionen, die innerhalb eines bestimmten Zeitquantums verbindlich zu bearbeiten sind.

Die Frage *Kommt der Stoff nicht zu kurz?* könnte als authentische Frage, als rhetorische Frage als Zweifel oder als Kritik gemeint sein. Die Lesart, die Frage als Frage zu deuten, ist auszuschließen. Denn die Voraussetzungen, sie auch zu beantworten sind leicht zu erfüllen. Deshalb bestehen keine Voraussetzungen dafür, dass die Frage dauerhaft auf eine Fraglichkeit verweist. Als rhetorische Frage verliert sie auf Dauer (*immer*) ihren Reiz für den Empfänger, den rhetorisch chiffrierten Aussagegehalt der Frage zu dechiffrieren. Und als Dauerfrage kann sie nur gemeint sein als Ausdruck eines fortdauernden Zweifels oder einer fortdauernden Kritik daran, dass die Öffnung von Unterricht die notwendige Bearbeitung des Curriculums verhindert oder zumindest behindert. Die Kritik ihrerseits ist an die Voraussetzung gebunden, es gäbe fortdauernd Kollegen, die die Öffnung des Unterrichts betrieben und wiederum andere, die dieses Ziel nicht oder zumindest nicht sonderlich engagiert verfolgten. Die Öffnung des Unterrichts ist demnach prozessual nicht nur unvollendet. Die Auseinandersetzung darüber kann keine produktiven Ergebnisse vorweisen. Zwischen den Befürwortern der Öffnung und ihren Gegnern sind die Fronten verhärtet, weil Letztere von der Annahme ausgehen, es gäbe einen Konflikt zwischen den curricularen Verbindlichkeiten einerseits und dem pädagogischen Interesse der Öffnung des Unterrichts andererseits. Der Proband nimmt also eine Umdeutung vor. Er verarbeitet das Szenario nicht als einen Konflikt zwischen zwei einander konkurrierenden Bildungskonzeptionen, sondern als einen Strukturkonflikt: Ein pädagogischer Anspruch (*Öffnung von Unterricht*) steht im Widerspruch zu funktionalen Setzungen der Institution (*Kommt der Stoff nicht zu kurz?*). Dabei unterscheidet der Proband nicht zwischen diesen beiden unterschiedlichen Konflikten, sondern setzt beide Konflikte gleich (*..., weil es genau die Debatten bei uns gibt.*) Diese Umdeutung ist als ein Hinweis darauf zu verstehen, dass der Proband den pädagogischen Konflikt entweder nicht kennt oder für ihn keine Relevanz hat. Und umgekehrt bedeutet dies für

den Strukturkonflikt, dass er das pädagogisch motivierte Anliegen vor allem aus funktionaler Perspektive bewertet.

Mit dem Einschub übersetzt bzw. erläutert der Proband seine Vorstellungen zu dem, was er unter der *Öffnung von Unterricht* versteht (*sprich*): Die Schülerinnen und Schüler könnten Projekte machen oder sie könnten sie mit ihrem Lehrer machen. Der Proband stellt das eigene Verhältnis zum *Projekte machen* und das der Schülerinnen und Schüler anders da. Der Hauptakteur ist der Lehrer, die Rolle der Schüler ist eine untergeordnete, denn sie machen das Projekt nicht, sie machen nur mit. Im Vergleich zum Normalmodell von Unterricht, in dem die Instruktionen des Lehrers das Geschehen dominieren, ändert sich nichts an dem sozialen Gefüge zwischen Lehrer und Schülern. Die traditionelle Rollenzuweisung impliziert, dass die Durchführung eines Projektes nicht zwischen Lehrern und Schülern verabredet wird, sondern vom Lehrer einseitig beschlossen wird. Denn das *machen* lässt erkennen, dass es sich bei einem Projekt gerade nicht um eine alternative Arbeitsform, sondern um ein Objekt handelt, das primär der Lehrer macht. Der eigentliche Gegenstand der Bearbeitung (beispielsweise Bau, Anwendung und Funktion eines Flaschenzugs sowie das Verstehen der entsprechenden physikalischen Gesetze) ist offenbar nicht relevant, an seine Stelle tritt die Form selbst. Unter diesen Voraussetzungen, unter denen ein Projekt gemacht wird, ohne dass seine inhaltliche Relevanz ausgewiesen wird, ist von einer Verdinglichung dieser Arbeitsform auszugehen. Statt eines inhaltlichen Zwecks dient es der begrifflichen Konkretisierung dessen, was der Proband unter der *Öffnung von Unterricht* versteht. Angesichts der Tatsache, dass mit dem *Projekte machen* noch nicht ausgesprochen ist (*sprich*), in welcher Weise damit die *Öffnung von Unterricht* betrieben ist, sieht sich der Proband dazu veranlasst, in einem zweiten Anlauf seine Ausführungen zu konkretisieren. *Projekte machen* bedeutet, mit den Schülern *außerhalb von Schule zu arbeiten*. Die Auflösung der Grenze zwischen Schule und Welt bezieht sich demnach auf den Aspekt der Territorialität. Was außerhalb der Schule passiert und welchem pädagogischen Zweck das Lernen außerhalb des Ortes Schule dient, ist nicht dargelegt. Der Konflikt zwischen dem, was der Proband zunächst unter einem Projekt versteht, und dem widerstreitenden Interesse, der Stoff möge nicht zu kurz kommen, manifestiert sich offenbar dann, wenn das Lernen nicht in den angestammten Räumen stattfindet, wenn also die Raum- bzw. die territoriale Ordnung nicht mehr aufrecht erhalten bleibt. Das zeigt

(nochmals), dass der Konflikt innerhalb des Kollegiums ein grundlegend anderer als im Szenario ist, derart, dass er sich nicht auf eine materiale Bildungskonzeption, sondern auf eine Form des Unterrichts bezieht, die im Widerspruch zu curricularen Anforderungen steht.

(...)

P: Das ist so ein Stück weit Angst von Lehrern, dass sie die Kontrolle verlieren, was im Unterricht gemacht wird (...), dass ich nicht ständig alles in den Fingern hab' und äh, dann sind das für mich auch so Scheinargumente, ne, dass die Oberflächlichkeit gefördert wird.

Das *Das* verweist auf einen zuvor benannten Gegenstand oder Sachverhalt. Dieser ist mit der *Angst* nicht identisch, sondern dieses repräsentiert jenes. Man kann an ihm die *Angst von Lehrern* erkennen, ohne dass er sie selbst ist. Doch gilt diese Repräsentanz nur *ein Stück weit*. Das *Das* ist über diesen Teil hinaus noch etwas anderes. Was es ist, teilt der Proband nicht mit. Daher ist das, was der Sachverhalt oder Gegenstand über die Angst hinaus repräsentiert, zwar existent, aber – angesichts der Tatsache, dass der Proband es nicht benennt – von untergeordneter Relevanz. Auf welchen Sachverhalt könnte sich der Proband mit dem *Das* beziehen? Das kann nur die zweifelnde Frage sein, ob mit einer Öffnung von Unterricht, *der Stoff nicht zu kurz kommt*. Der Zweifel erweist sich demnach in dramatisierter Form als Angst. Darüber klärt der Proband auf. Sie ist nicht diffus, sondern manifestiert sich konkret an der Möglichkeit, *dass sie die Kontrolle verlieren, was im Unterricht gemacht wird*. Damit kann kaum die Auswahl des Unterrichtsthemas gemeint sein. Mit Projekten kann Lehrern nicht die Entscheidungsbefugnis über schulische Themen entzogen werden. Formal werden sie ohnehin nicht durch ihn, sondern durch das Curriculum bestimmt. Dort, wo jenseits des Curriculums inhaltliche Spielräume bestehen, kann er sich gegenüber den Schülern auf seine übergeordnete Position berufen. Die Angst vor dem Kontrollverlust kann sich demnach nur auf das beziehen, was im „informellen Teil“ des Unterrichts getan wird und einen Zusammenhang zur veränderten Territorialität von Unterricht aufweist. Im Rahmen des Normalformats von Unterricht ist die Kontrolle über Schüleraktivitäten, die nichts mit der Unterrichtssache, sondern mit einer anderen zu tun haben, im Vergleich zu Projekten, die die Auflösung der Raum- und Territorialordnung zur Folge hat, hoch. Die Schüler sitzen dann möglicherweise

nicht mehr an ihrem Platz, der ihr einziger Platz ist. Sie kommunizieren gegebenenfalls in einem Setting, in dem der Lehrer ein Gespräch nicht leitet und in dem er nicht beurteilen kann, ob die Schüler „Privatgespräche“ oder solche zur Sache führen. So zeigt sich, dass aus der Perspektive des Probanden hinter der Frage der Didaktik (*Kommt der Stoff nicht zu kurz?*) sich tatsächlich ein erzieherisches Motiv verbirgt, nämlich die *Angst von Lehrern*, sie könnten die Schüler nicht mehr hinreichend dazu anhalten, sich der Sache zuzuwenden. Der Proband nimmt mit dieser Motivklärung gegenüber seinen Kollegen eine Metaperspektive ein. Denn er selbst ist mit seiner aufklärenden Rede ausgeschlossen, weil er nicht erst sein Motiv kaschieren kann, um anschließend selbst darüber aufzuklären. Zugleich wird mit der Aufklärung über das tatsächliche Motiv (*Kontrolle verlieren*), das von den Kollegen genannte Argument (*Kommt da nicht der Stoff zu kurz?*) zu einem nur vorgeschobenen abgewertet. Die Debatte über das pädagogische Konzept der Schule ist demnach nicht nur festgefahren. Die Debatte ist keine Debatte, weil die eigentlichen Motive derjenigen, die gegen eine Öffnung des Unterrichts sind, nicht vorgetragen werden.

Der Kontrollverlust ist ein neurotischer Verlust. Das zeigt sich an der Zuschreibung, die Kollegen hätten Angst. Können sie die Schüler nicht mehr kontrollieren, dann resultiert daraus die Möglichkeit, die Schüler könnten sich einer Aufgabe entziehen. Was aber wäre die Voraussetzung dafür, dass ein Mangel an Kontrollmöglichkeiten zu einem Gefühl der Angst führt? Die Voraussetzung wäre eine emotionale Abhängigkeit des Lehrers von der Möglichkeit, Schüler zu kontrollieren. Und im Umkehrschluss bedeutet das, der Lehrer hat nur dann keine Angst, wenn er seine Schüler hinreichend kontrollieren kann. Die Neurose bestätigt sich mit der Introspektive des Probanden, seine Kollegen hätten Angst, *dass ich nicht ständig alles in den Fingern hab*. Die erlebte Rede vermittelt eine Unmittelbarkeit und damit eine Zeugenschaft der Angst. Sie resultiert aus dem Bedürfnis *alles in den Fingern* zu haben. Das Bedürfnis nach Kontrolle ist so groß, dass sie alles umfasst, jede Regung, jede Kommunikation, jeder Arbeitsschritt eines jeden Schülers. Das Bedürfnis der Kontrolle ist allumfassend, dass jede Distanz zwischen dem, was der Lehrer tut, und dem, was Schüler machen, aufgehoben sein muss. *Alles in den Fingern* zu haben, bedeutet, einen unmittelbaren physischen Zugriff auf die Handlungen der Schüler zu haben. Die Abwertung dessen, was die Kollegen im Kontext der Öffnung von Schule vortragen, ist demnach eine doppelte: Sie kaschieren nicht nur das Motiv der Erziehung,

sie kaschieren ihre Neurose. Damit sind sie als Teilnehmer eines rationalen Diskurses über die *Öffnung von Unterricht* zweifach disqualifiziert.

Was ist das *Scheinargument*, das der Proband seinen Kollegen zuschreibt? Es ist die rhetorische bzw. kritische Frage *Kommt da nicht der Stoff zu kurz?* Die Kollegen rechtfertigen mit diesem Einwand ihre Position gegen eine Öffnung von Unterricht. Und sie werten ihren Einwand als Argument. Damit weisen sie ihm die Qualität einer rationalen Begründung zu. Der Proband spricht diesem Einwand zwar nicht diese Qualität ab. Man könnte sich über dieses Argument seriös auseinandersetzen. Er bezeichnet es jedoch deshalb als ein *Scheinargument*, weil mit ihm nicht der tatsächliche Grund gegen die Öffnung von Unterricht vorgetragen wird. Das Scheinargument ist demnach das nur vorgeschobene Argument, hinter dem sich die Angst vor dem Kontrollverlust verbirgt. Belege oder zumindest Hinweise, mit denen er diese These stützen könnte, trägt der Proband nicht vor. Daher sind seine Ausführungen ihrerseits nicht als Argumente zu bezeichnen, sondern als undifferenzierte Behauptungen. Und insofern bleibt sein Anspruch, über die Debatte der Öffnung von Unterricht aufzuklären, uneingelöst.

Die Behauptung über seine Kollegen bezieht er sodann auf den Diskurs des Szenarios. Wie seine Kollegen Scheinargumente vortragen, *so sind das für mich auch so Scheinargumente, ne, dass die Oberflächlichkeit gefördert wird.* Mit dieser Kritik bezieht er sich auf diejenigen, die innerhalb des Szenarios ihre Kritik an dem Zeitungsprojekt darlegen. Es geht hierbei konkret um den Kollegen Wassum. Seine Kritik bewertet der Proband genauso wie er auch die Kritik seiner Kollegen bewertet (*Kommt da nicht der Stoff zu kurz?*) – obwohl Wassum ein inhaltliches Argument vorträgt, wohingegen die Kollegen des Probanden ein formales Argument nennen. Auf diesen objektiv bestehenden Unterschied geht der Proband in seiner Bewertung nicht ein. Die Behauptung, das Argument sei tatsächlich ein Scheinargument, wird undifferenziert auf jeden bezogen, der ein Projekt bzw. die *Öffnung von Unterricht* kritisch kommentiert. Dass der Proband das Gegenargument des Kollegen Wassum nicht als solches betrachtet und einer genaueren Analyse unterzieht, ist auch an der Pluralform zu erkennen. Wassum trägt nur ein Argument vor, doch bezeichnet der Proband dieses als auch *so Scheinargumente*. Offenbar sieht der Proband in Wassums Argument einen Argumenttypus, den er an seiner Schule in unterschiedlicher

Gestalt schon mehrfach vernehmen konnte und der zudem demjenigen Typus entspricht, den die Kollegen des Probanden vortragen, wenn es um die Öffnung des Unterrichts geht. Wassums Argument repräsentiert also den vielstimmigen Chor derjenigen, die sich in ihrer Typik darin gleichen, dass mit diesem Argumenttypus eine Kritik an der Öffnung von Unterricht vortragen wird. Doch Wassums Argument unterscheidet sich grundsätzlich von demjenigen, das die Kollegen des Probanden vortragen. Wassum geht es darum, einer befürchteten Oberflächlichkeit entgegenzutreten. Den Kollegen des Probanden geht es darum, dass der curricular verordnete Stoff abgearbeitet wird. Gemeinsam ist Wassum und den Kollegen des Probanden aber nur, dass sie Widerstand gegen Innovationen leisten. Ihre Argumente haben aber eine völlig verschiedene Qualität. Wassum orientiert sich an einer pädagogischen Norm, die Kollegen des Probanden an einer formalen Setzung. Was man als das Typische ausweisen könnte, ist eben nur ihre Kritik an Innovationen. Eine argumentative Typisierung ist aber sachlich nicht gerechtfertigt. Der Proband weist also die Kritik seiner Kollegen und diejenige Wassums nicht inhaltlich zurück, sondern nur deshalb, weil sie eben Kritik ist. Sie sind die Nörgler, die immer was zu kritisieren haben. So umgeht der Proband eine sachliche Auseinandersetzung mit Argumenten.

I: Und jetzt von Herrn Wassum das Argument mit dem, äh, Kant und dem Shakespeare gelesen und so weiter...

P: Das ist ein klassisches Bildungs-, äh, bürgerliches Argument, ne.

Der Proband folgt nun der Redeweise des Interviewers. Wassums Einwand ist kein Scheinargument, sondern ein Argument. Dieser Wechsel ist bereits in der Vorrede angelegt, in der dem Argument der Kollegen nicht per se die rationale Qualität abgesprochen wurde. Es sei vielmehr ein vorgeschobenes Argument. Es wird über das andere geschoben um es zu kaschieren. Ein vorgeschobenes Argument bleibt aber ein Argument. Es unterscheidet sich gegenüber einem „normalen“ Argument durch die ihm zugrunde liegende Motivierung. Das Argument dient der Begründung eines Standpunktes, das vorgeschobene der Kaschierung desselben.

Wie ist nun die Korrektur der Rede zu verstehen? Aus pädagogischer Perspektive ist das Argument mit der Klassifizierung *klassisches Bildungsargument* hinreichend gewürdigt, ist doch die zentrale Perspektive der Pädagogik die Bildung des

Zöglings. Das *klassische* Bildungsargument ist das immerfort gültige. Es ist kein veraltetes Argument, aber doch eines, das seit langer Zeit besteht, und daher seinen rationalen Grund in vergangener Zeit hat. Das klassische Argument ist das immer noch gültige, aber doch auch „angestaubte“ und mit der Zeit auch „abgegriffene“ Argument, weil es ja schon so oft vorgetragen wurde. In dieser dialektischen Lesart zeigt sich die ambivalente Einstellung des Probanden zu Wassums Argument. In der Korrektur wird jedoch die positive Konnotation zurückgenommen. Das Argument ist nun ein *bürgerliches Argument*. Es wird nicht mehr pädagogisch gewürdigt, sondern soziologisch klassifiziert. Mit dieser Klassifizierung markiert der Proband eine Distanz zu dem Argument- obgleich er dessen grundsätzliche Geltung nach wie vor nicht zurückweist.

Also Schule ist dazu da, äh, ja es hat so mit Alltag nichts zu tun.

Das *Also* könnte verstanden werden als Beendigung des vorherigen Gedankens und als Neuaufakt einer Rede. Das würde bedeuten, dass die angekündigte Zweckbestimmung von Schule im zweiten Teil des Satzes folgte. Die wohlgeformte Rede in Langform lautete in dieser Lesart: „Schule ist dazu da, nichts mit dem Alltag zu tun zu haben.“ Diese Lesart ist aus Gründen der Sparsamkeit nicht zulässig, weil diese Pragmatik auf die willentliche Abwendung von den alltäglichen Dingen der Welt zielen würde. Die andere Lesart lautet: Mit dem *Also* kündigt der Proband eine Schlussfolgerung aus dem vorher Gesagten an (*Das ist ein klassisches Bildungs-, äh, bürgerliches Argument, ne.*). Diese Schlussfolgerung ist die Darlegung des instrumentellen Zwecks der Schule (*Schule ist dazu da*). Schule ist kein Selbstzweck, sie dient vielmehr einem, der über den Erhalt der Institution hinausweist. Sie erhält erst dadurch ihre Legitimation. Und diese Legitimation ist eben nicht die Abwendung vom Alltag. Sie bezieht sich vielmehr auf die Gültigkeit des bürgerlichen Arguments bzw. die Vermittlung derjenigen Inhalte, die aus dem Argument pragmatisch abzuleiten sind: nämlich die Lektüre von Kant und Shakespeare. Dazu ist Schule da. Der zweite Teil dieser Rede wäre dann nicht zu lesen als die Schlussfolgerung, sondern als eine Kommentierung des Probanden. Er bescheinigt dem bürgerlichen Argument bzw. der Lektüre Kants und Shakespeares *so mit Alltag nichts zu tun* zu haben. Von dieser Lesart ist auch deshalb auszugehen, weil das *äh, ja* als eine Interpunktion zwischen der Zweckbestimmung (*Also Schule ist dazu da*) und der Kommentierung ver-

standen werden kann. Sie markiert die Trennung zwischen einerseits denjenigen, die das bürgerliche Argument vertreten, und andererseits der kritischen Positionierung des Probanden zu diesem Argument.

Hier pflegen wir die alten Philosophen und die alten Schriftsteller, was ja sicher kein Fehler ist, was über Kant zu wissen, ...

Hier kann sich nicht auf den Ort des Interviews beziehen, auch nicht auf die Schule des Probanden, denn das würde voraussetzen, dass der Proband die Kollegen seiner Schule als exponierte Vertreter traditioneller Bildungssachen ausgewiesen hätte. Vielmehr hat er sie beschrieben als diejenigen, die sich aus einem formal-curricularen Grund gegen die Öffnung von Unterricht ausgesprochen haben. *Hier* bezieht sich deshalb noch immer auf das Szenario als den Ort, an dem das *bürgerliche Argument* vorgetragen wird. Doch wird diese Position nicht paraphrasierend wiedergeben, sondern in Form eines Introjekts, wie es sich der Proband vorstellt. Die Pflege des Alten dient dem Zweck, es vor seinem nahenden Zerfall zu bewahren. Es hat seine Halbwertszeit überschritten. Denn die Philosophen und Schriftsteller sind nicht immerfort aktuell oder gar zukunftsweisend. Dann müsste man sie ja nicht pflegen, weil sie aus sich selbst heraus fortwährende Gültigkeit beanspruchen könnten bzw. zugesprochen bekämen. Wird der Zerfall des Alten durch die Pflege verhindert, so erinnert das an amerikanische Autos aus den fünfziger Jahren, die in Kuba intensiv gepflegt werden, um ihre drohende Verschrottung möglichst lange hinaus zu zögern. Zugleich sind sie Museumsstücke, die aus Mangel an Alternativen noch immer benutzt werden. Und insofern sind sie ein Anachronismus. Diese Autos haben ihre Legitimität, weil sie über das gewöhnliche Verfallsdatum hinaus Mobilität gewährleisten. Doch sind sie zugleich ein Kuriosum einer abseitigen Welt. Das Introjekt zeigt, dass der Proband Wassums eindeutige Position als zweideutige und ambivalente Position verarbeitet. Diese Ambivalenz schreibt er den Vertretern der Wassum'schen Position zu. Sodann folgt erneut eine Kommentierung dieser Position (*was ja sicher kein Fehler ist*). Diese rhetorische Formel verweist auf die Möglichkeit, Wassums Position könnte als Fehler betrachtet werden. Diese Lesart mag zwar von anderen vertreten werden, doch schließt sich der Proband dieser Position nicht an. Bei aller Ambivalenz positioniert sich der Proband also – wenn auch zurückhaltend – zugunsten des Bildungsarguments. Und er verleiht seiner Aussage, mit Au-

genmaß zu urteilen, besonderen Nachdruck (*sicher*). Und die Parteinahme für Kant ist zudem insofern eingeschränkt, als dass sie sich nur auf den Fall bezieht, *was über Kant zu wissen*. Mit dieser Stellungnahme bleibt der Inhalt unbestimmt. Was man über Kant wissen könnte, wird nicht benannt. Die Unbestimmtheit könnte eine eher größer dimensionierte sein (zum Beispiel: einiges wissen). Doch gilt die Aussage für einen eher geringen Wissensumfang (*was*, als Kurzform von *etwas*). Die Ambivalenz zu dem Bildungsargument wird auch dadurch deutlich, dass nach der rhetorischen Formel *was ja sicher keine Fehler ist* regelgeleitet ein Dementi, eine Kritik oder zumindest eine Relativierung folgt, die gewöhnlich mit einem *aber* eingeleitet wird. Die ohnehin zurückhaltende Fürsprache wird demnach nochmals abgeschwächt.

*...aber das ist ja, wir lesen nur noch Kant und wir lesen nur noch Goethe und drau-
ßen verändert sich die Welt so schnell.*

Der Widerspruch wird begonnen, aber nicht explizit ausgeführt. Stattdessen wird eine Situation imaginiert, die darauf zielt, nichts anderes mehr im Unterricht zu lesen als Kant und Goethe (*nur noch Kant, ... nur noch Goethe*). Es wird also eine Situation angenommen, von der der Proband in Bezug auf die Unterrichtspraxis seiner Schule nichts zu berichten hat, die aber auch nicht im Szenario dargestellt wird. Der Proband problematisiert eine Situation, die es nicht gibt bzw. eine Position, die keiner vertritt. Er dramatisiert also Wassums Position, indem er sie sich als eine Extremposition vorstellt. Problematisch ist diese Extremposition deshalb, weil sie im Widerspruch zur Welt steht, die *sich so schnell verändert*. Es ist *ja sicher kein Fehler, was über Kant zu wissen*, aber allein die Lektüre der Schriften Kants und Goethes ist keine bildungskonzeptionelle Antwort auf die sich schnell verändernde Welt. Der Proband bezieht sich in seiner Positionierung demnach nicht ausschließlich auf die geistige Grundlage der Kultur (und damit auf das fortwährend Gültige), sondern auf das aktuell pragmatisch Relevante. Denn die Dynamik dieser Welt erhebt ihre spezifischen Ansprüche an schulische Bildung: Die Halbwertszeit des Wissens verringert sich zusehends. Die relevante Bezugsgröße ist deshalb nicht fachliche Bildung, sondern die Vermittlung von Kompetenzen, mit denen Schüler in die Lage versetzt werden, im Strudel der Zeit irrelevant gewordenen Wissen durch zeitgemäßes zu ersetzen, um trotz der schnellen Veränderungen auf der Höhe der Zeit zu bleiben. In dieser Rede scheint das Paradigma der Kompetenzorientierung durch. Allein

Kant in der Schule zu lesen, heißt, dieser Dynamik der Welt nicht Rechnung zu tragen, sondern die Abgeschiedenheit zwischen Schule und Welt zu festigen (die Welt *draußen*). Eine materiale Bildungskonzeption hat der Proband demnach nicht, mit der er die einander ausschließenden Standpunkte inhaltlich vermittelt, aber eine formale hat er. Sie zielt auf eine Vermittlung modernistischen-utilitaristische Kompetenzen mit einer traditionellen Bildungskonzeption.

Also, ich denke auch, da muss es in irgendeiner Form beides geben.

Die Ansprüche der einen Bildungskonzeption sind also mit den Ansprüchen der anderen Bildungskonzeption zu vermitteln (*da muss es beides geben*). Steht die eine Position unverbunden neben der anderen? Oder wird das Moderne mit dem Klassischen synthetisiert?

Das kann man den Ausführungen des Probanden nicht entnehmen. Das Gegebene (*da muss es ... geben*) ist dasjenige, das man nicht selbst herbeiführt. Das Gegebene ist ein Produkt einer höheren oder äußeren Instanz, für die man keine Verantwortung zu übernehmen hat, an dessen Herbeiführung man nicht teilhaben konnte. Das Gegebene ist das Produkt des Schicksals oder das Gottgegebene. Der Proband trägt demnach keine Pragmatik vor, mit der seine Befriedungsformel realisiert werden könnte. Ungeklärt bleibt auch, in welcher Form *es beides geben muss*. Denn in *irgendeiner Form* ist ein Ausdruck der Unbestimmtheit und Beliebigkeit. Die Befriedungsformel des Probanden ist deshalb als ein rhetorisches Bekenntnis, nicht aber als eine pragmatische Lösung zu betrachten, mit der konkret zwischen beiden Ansprüchen vermittelt werden könnte. Wie die rhetorische Formel in eine pragmatische Lösung übersetzt werden kann, möchte der Interviewer wissen:

I: Und wie könnten Sie, also, wenn Sie sagen, dass das das Bildungsproblem ist, hätten Sie eine Idee, wie man so was verbinden könnte? Also es gibt die Lehrplangeschichte, also dass der Lehrplan irgendwie durchgemacht wird...

Der Proband erklärt daraufhin, dass der Lehrplan in hinreichendem Maße einen Spielraum lasse, unterschiedliche Bildungsansprüche zu realisieren (*der Lehrplan wird weit gefasst*).

P: Und da passt natürlich so was, bei einer normalen Zeitung mitzuarbeiten, passt da in den Deutschunterricht ohne Frage rein.

Mit dem *da* ist auf den Lehrplan verwiesen. Wenn die Mitarbeit bei einer normalen Zeitung *in den Deutschunterricht passt*, dann könnte damit gemeint sein, dass die vorgesehenen Themen weniger umfangreich bearbeitet werden und dadurch ein zeitliches Kontingent entsteht, das für das Zeitungsprojekt genutzt werden kann. Oder der Deutschunterricht beinhaltet schon programmatische Platzhalter. Es sind in dem bestehenden Programm entsprechende Positionen vorgesehen, die mit einem Zeitungsprojekt konkret umgesetzt werden können. In der ersten Lesart ist ein Zeitungsprojekt als ein Additiv zu dem bestehenden Programm zu betrachten. Mit der zweiten Lesart wird eine andere Passungslogik vermittelt. Es ist eine Zuordnung vorzunehmen: Programmpunkt X des Lehrplans wird mit Y des Zeitungsprojekts realisiert. Beide Lesarten folgen der Vorstellung, dass das bestehende Programm grundsätzlich bestehen bleibt. Denn unabhängig davon, ob der Proband einer Lücken- oder einer Zuordnungslogik folgt – der Deutschunterricht soll bleiben, wie er ist. Denn er ist programmatisch schon so gefasst, dass er die Möglichkeit bietet, ein Zeitungsprojekt zu realisieren (*passt da ... rein*). Der Stoff kommt demnach nicht zu kurz. Das etablierte Programm kann abgearbeitet werden, ohne dass man auf ein Zeitungsprojekt verzichten müsste. Die Öffnung von Unterricht steht demnach nicht im Widerspruch zu den curricularen Pflichten.

Denn da wird eigentliche sprachliche Kompetenzerweiterung tradiert.

Die Begründung und der Verweis auf eine Ortsangabe (*Denn da*) müssen sich auf das Zeitungsprojekt beziehen, weil dieses im Hinblick auf die curricularen Vorschriften des Deutschunterrichts zu legitimieren ist. Die Rechtfertigung bezieht sich nicht auf einen spezifischen Inhalt des Faches Deutsch, sondern auf die Erweiterung der *sprachlichen Kompetenz*. Die Erweiterung setzt logisch voraus, dass bereits im „normalen“ Unterricht sprachliche Kompetenzen erworben werden. Das Zeitungsprojekt ist also die Fortsetzung des herkömmlichen Deutschunterrichts mit anderen Mitteln. Und diese Mittel müssen der entsprechenden Position des Lehrplans zugeordnet werden. Ein Zeitungsprojekt ist kein Additiv zum bestehenden Curriculum, es ist ein spezifisches Mittel, mit dem das Curriculum realisiert werden kann. Insofern beinhaltet ein Zeitungsprojekt keinen eigenen materialen Bildungsgehalt, sondern einen formalen. In materialer Hinsicht wird mit einem Zeitungsprojekt dasjenige fortgesetzt und festgeschrieben (*tradiert*), was ohnehin Gegenstand des Deutschun-

terrichts ist: sprachliche Kompetenzerweiterung. Sie ist seit jeher eine Domäne des Deutschunterrichts, und das bleibt sie auch im Rahmen des Zeitungsprojekts.

Einen Hinweis findet man jedoch, dass der Proband einem Zeitungsprojekt potentiell einen Reformimpuls zuspricht: Erst mit einem Zeitungsprojekt wird das geleistet, was der herkömmliche Unterricht vorgibt zu leisten. Dort wird nicht eine minderwertige Variante der *sprachlichen Kompetenzerweiterung*, sondern da wird sogar *eigentliche* sprachliche Kompetenzerweiterung realisiert. Ein Zeitungprojekt ist demnach nicht nur Deutschunterricht mit anderen Mitteln, mit einem Zeitungsprojekt kann sogar ein besserer Deutschunterricht realisiert werden. Und indem ein Zeitungprojekt den Anspruch sprachlicher Kompetenzerweiterung tradiert, verbindet es den althergebrachten Anspruch mit den Ansprüchen einer Welt, die sich *so schnell verändert* (s.o.).

Doch bleibt offen, in welcher spezifischen Weise, ein Zeitungprojekt als der bessere Deutschunterricht gelten kann. Das so artikuliert Interesse des Probanden an der Integration des Zeitungsprojektes in den etablierten Betrieb der Schule eröffnet grundsätzlich die Möglichkeit, an diese formale Bildungskonzeption eine materiale anzuschließen, doch kann die Rede des Probanden nur als eine allgemeine Formel gelten, derart, dass ein Zeitungprojekt Anlass für verbale Kommunikation oder für das Verfassen von Texten bietet. In dieser Allgemeinheit ist aber nicht die spezifische Leistung eines Zeitungsjekts ausgewiesen, vielmehr wird auf einen Bildungsanspruch rekuriert, der eben nicht an das Unterrichtsfach Deutsch und dessen curricularen Vorgaben gebunden wäre. Sprachliche Kompetenzerweiterung findet im allgemeinen Sinne, wie der Proband sie benennt, auch in Erdkunde oder Religion statt. Die Synthetisierung des Zeitungsjekts mit den curricularen Vorgaben beruht demnach nicht auf einer materialen Bildungskonzeption, mit der der Proband auf die Emergenz des Neuen zielte. In der Allgemeinheit der Formel sprachlicher Kompetenzerweiterung zielt der Proband auf den kleinsten gemeinsamen Nenner eines formalen Bildungsanspruchs, auf dem die Ansprüche des Projekts und die Ansprüche des Lehrplans miteinander vermittelt werden können.

Vor diesem Hintergrund ist für das *eigentliche* eine andere Lesart heranzuziehen: Wenn nämlich mit der *sprachlichen Kompetenzerweiterung* eine fachliche Spezifik nur in der allgemeinsten Weise und diese wiederum nur im Sinne einer forma-

len Vorstellung von Bildung benannt ist, dann kann damit die bessere gegenüber der bestehenden Praxis des Deutschunterrichts nicht konkret ausgewiesen werden. Dies setzt aber die Detailanalyse voraus, mit der die bloß vermeintliche sprachliche Kompetenzerweiterung oder ihre minderwertige Variante von der *eigentlichen* zu unterscheiden ist. Weil dieser Anspruch aber nicht eingelöst wird, vielmehr die formelhafte Allgemeinheit der Ausführungen auf das Gegenteil einer differenzierten Analyse hindeutet, ist das *eigentliche* nicht als eine sachliche begründete, sondern allein als eine rhetorische Aufwertung zu verstehen, mit der keinesfalls eine grundlegend andere oder gar bessere pädagogische Praxis ausgewiesen wäre. Diese Lesart wird auch dadurch gestützt, dass – wie oben bereits dargelegt – mit der Tradierung eben nicht die Emergenz des Neuen und Besseren gemeint sein kann, sondern die Fortsetzung des Bestehenden und Bewährten.

Fallstrukturhypothese

Zunächst reflektiert der Proband das bildungskonzeptionelle Dilemma des Szenarios als einen Strukturkonflikt, in dem es um die Vereinbarkeit curricularer Vorgaben mit der Öffnung von Unterricht im Sinne einer Auflösung der räumlichen und territorialen Ordnung geht (*Immer dann, (...) wenn es um die Öffnung von Unterricht geht (...) dann ist immer die gleiche Frage: Äh, kommt der Stoff nicht zu kurz?*). Dass es jenen Strukturkonflikt gibt, ist aber nicht die Sichtweise des Probanden, sondern die seiner Kollegen. Denn aus seiner Sicht können beide Ansprüche problemlos erfüllt werden, sofern der Kunstfehler der Kollegen Wassum und Brautner behoben wird. Im Unterschied zu dem einseitigen Votum von Wassum und Brautner müssen die Anforderungen des Lehrplans mit denen eines Zeitungsprojektes synthetisiert werden. Hierfür ist erforderlich, dass mit dem Zeitungsprojekt die *sprachlichen Kompetenzen* erweitert werden. Das Curriculum ist also einerseits keine Instanz, die der Proband als Quelle der Inspiration betrachtete, die seine pädagogischen Handlungsoptionen erweiterte. Sie ist andererseits aber auch keine, die er als Einschränkung seiner pädagogischen Präferenzen begreift. Das Curriculum ist eine Setzung, die zu erfüllen ist und die problemlos erfüllt werden kann – auch dann, wenn man ein Zeitungsprojekt in den etablierten Betrieb der Schule integrieren will. In struktureller

Hinsicht besteht demnach zwischen pädagogischen und funktionalen Ansprüchen kein Konflikt, so dass dieser Proband dem Kältetypus der „fraglosen Übernahme“ entspricht. Diese Typisierung zeigt sich auch darin, dass die Problematisierung seiner Kollegen (*Äh, kommt der Stoff nicht zu kurz?*) nicht rational verarbeitet, sondern stigmatisierend zurückgewiesen wird. Die Voraussetzung hierfür ist, dass der Proband den Konflikt mit seinen Kollegen nicht als einen pädagogischen, sondern als einen sozialen deutet.

Die Offenheit der Schule, die diesen programmatischen Anspruch mit ihrer Namensgebung exponiert (*Offene Schule*), ist nicht nur unvollendet, sondern innerhalb des Kollegiums umstritten. Der Streit ist bereits so weit eskaliert, dass die Fronten zwischen den Befürwortern und den Gegnern einer *Öffnung von Unterricht* verhärtet sind. Auf diese Situation könnte sich nicht nur, sondern müsste sich ein reformerisches Bemühen beziehen, damit die Schule dem mit der Namensgebung postulierten Anspruch gerecht werden könnte. Gelänge dies nicht, so wäre mit der Namensgebung nicht ein Anspruch, sondern im Falle der Nichteinlösung des Anspruchs das eigene Scheitern dokumentiert. Der Reformbedarf ist aus der Perspektive des Probanden einerseits durchaus offenkundig, hat er doch ein Bewusstsein von der notorischen Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit an seiner Schule (*Öffnung von Unterricht* versus *Offene Schule*). Doch ist in dem Interview andererseits nicht zu erkennen, dass unter den Kollegen eine konstruktive Kommunikation wieder hergestellt wäre. Das deutet darauf hin, dass die Schulprogrammarbeit in diesem zentralen Konflikt des Kollegiums, in dem es um die Schule als Ganze und um die Schule als Ganze geht, keine positive Wirkung entfalten konnte. Die administrative Kriseninduktion wurde offenkundig unterlaufen, das heißt, die Schulprogrammarbeit wurde zwar „absolviert“, dabei aber an der offenkundigen Krise vorbeigelenkt. Schulentwicklung fiel dort aus, wo ihre Notwendigkeit objektiv bestand bzw. die Krise nicht zu leugnen war. Der Proband problematisiert dieses Paradoxon nicht, er konstatiert es. So wird der Konflikt zwischen den Kollegen nicht gelöst, sondern hingenommen. Er trägt für die Hinnahme der Misere keine explizite Begründung vor, doch lässt seine Deutung des Verhaltens der Kontrahenten Rückschlüsse zu: Der Gegenseite geht es nicht um die Sache, sondern darum, die eigene Neurose zu kaschieren – um den Preis, die pädagogische Reformaufgabe zu verhindern. Es ist ihre Angst vor einem erzieherischen Kontrollverlust, der sie dazu veranlasst, sich gegen ein Zeitungs-

projekt zu positionieren (*Das ist so ein Stück weit Angst von Lehrern, dass sie die Kontrolle verlieren*). So wertet der Proband weniger die Argumente seiner Kollegen ab, sondern diese selbst als ganze Person. Mit dieser Abwertung überantwortet der Proband den neurotischen Kollegen die Zuständigkeit für Reformgespräche: Erst wenn sie ihre Neurosen nicht mehr hinter *Scheinargumenten* verstecken, ist ein konstruktives Gespräch über die *Öffnung von Unterricht* möglich. Mit dieser Schuldzuweisung delegiert der Proband die Verantwortung für die Krise bzw. ihre Lösung an die Kontrahenten. Damit wird auch deutlich, dass kein pädagogisches, sondern ein psychologisches Problem vorliegt. Es sind die Neurosen derjenigen, die sich mit dem *Scheinargument* „*Kommt da nicht der Stoff zu kurz!*“ gegen eine Öffnung von Unterricht richten und damit die Schulentwicklung blockieren.

So zeigt sich, dass zumindest indirekt der Strukturkonflikt den Reformdiskurs maßgeblich beeinflusst. Denn indem der Proband dessen Relevanz negiert (*Scheinargument*), bleibt die Perspektive verschlossen, diesen mit den Kollegen diskursiv zu bearbeiten. Fällt diese Option aber aus, so können die widerstreitenden Ansprüche – den entsprechenden pädagogischen Präferenzen folgend – pragmatisch nicht neu justiert werden. So festigt der Proband den Status quo. Und deshalb korrespondiert seine Einschätzung über seine Kollegen mit der kältetheoretischen Typisierung der „fraglosen Übernahme“.

Diese Hinnahme zeigt sich in der Indifferenz zu Fragen materialer Bildung. Als entauratisierte curriculare Einzelposition unter vielen ist es *sicher kein Fehler, was über Kant zu wissen*, wie auch das Zeitungsprojekt eine Fortsetzung des Deutschunterrichts mit anderen Mitteln darstellt. So wird mit dem Anspruch der Tradierung sprachlicher Kompetenzerweiterung der eigene Anspruch dementiert, die Schule als Ganze könnte werden, was sie zu werden beansprucht: Eine *Offene Schule*. Indem die Diskontinuität zwischen Normalunterricht und Zeitungsprojekt einge ebnet bzw. zur Kontinuität erklärt wird, zeigt sich die Distanz zum Anspruch und zur konkreten Möglichkeit zur Reform, die mit pragmatischer Kälte weggearbeitet wird. So wird die Gelegenheit zur Reform verspielt, die entweder darin hätte bestehen können, ein Bildungskonzept darzulegen, mit dem der Proband (eher) auf die Position Wassums zielt, oder (eher) die Position der Kollegin Brautner zu verteidigen. Doch die kritiklose Pragmatik, mit der der pädagogische Anspruch nur auf dem

kleinsten gemeinsamen Nenner vertreten wird, um auf diesem Level den Konflikt mit den funktionalen Setzungen der Institution zu vermeiden, zeigt den Typus der fraglosen Übernahme, der die Lösung für den Konflikt in der indifferenten bzw. fachlich unbestimmten Zustimmung zum Klassischen wie auch Neuen mitteilt. Machbar ist alles, auch wenn man nicht näher erläutert, warum alles machbar sein sollte und wie man diese Machbarkeit realisiert.

So bleibt der Proband mit seinen Bestrebungen der Öffnung von Unterricht auf den eigenen beschränkt. Denn angesichts der Hinnahme des im Kollegium ungelösten Konflikts ist Unterrichtsentwicklung dann nur noch Sache des einzelnen Lehrers und nicht mehr die Sache aller Lehrer für die Schule als Ganze. So kann der Proband zwar die Öffnung seines Unterrichts vorantreiben, aber nicht die Öffnung des Unterrichts der Schule insgesamt. Erst dadurch würde die Schule ihrem Anspruch einer Offenen Schule gerecht werden, den sie mit ihrer Namensgebung vermittelt. Insofern ist die Öffnung seines Unterrichts – wo es dem Probanden doch um die Einlösung des Anspruchs einer *Offenen Schule* geht – eine Kompensation für die Krise der Schule, die nach Öffnung strebt, diese aber aufgrund der Krise des Kollegiums nicht realisieren kann. Wo die Öffnung der Schule nicht gelingt, betreibt der Proband die Öffnung des Unterrichts, die freilich als ein partikulares Vorgehen immer nur die Öffnung des eigenen Unterrichts sein kann. Von dieser Limitierung hat der Proband ein Bewusstsein. Er weiß, dass er mit dieser Strategie den Konflikt und den daraus resultierenden Partikularismus nicht überwinden kann. Dies nicht nur, weil er seinen neurotischen Kollegen die Verantwortung für die Blockade zuschiebt.

Käme es dennoch zu einem Gespräch zwischen den Befürwortern und Gegnern der *Öffnung von Unterricht*, so wäre nicht davon auszugehen, dass sich dieses auf eine materiale bildungskonzeptionelle Frage beziehen würde. Denn die Positionierung des Probanden zugunsten eines Zeitungsprojektes beruht nicht auf materialen bildungskonzeptionellen Erwägungen oder Argumenten. Ein derartiger Diskurs ist auch deshalb nicht erforderlich, weil mit einem Zeitungsprojekt, an dessen Realisierung ihn ja nichts hindert – sofern er nicht den Kunstfehler der Kollegen Wassum und Brautner begeht – der Anspruch eingelöst wird, den er einfordert: Die Fortsetzung des konventionellen Unterrichts mit anderen Mitteln, um die *eigentliche sprachliche Kompetenzerweiterung* im Rahmen eines Zeitungsprojekts zu tradieren.

Einerseits ist der geringstmögliche Anspruch sprachlicher Kompetenzerweiterung ganz unproblematisch einzulösen. Auf dieser Ebene stellt sich der Konflikt des Szenarios gar nicht. Auf der anderen Seite wird eine entauratisierte Minimalverbindlichkeit gegenüber traditionellen Bildungsgütern (*was ja sicher kein Fehler ist, was über Kant zu wissen*) erklärt.

Indem der Proband auf materieller Ebene keinen Konflikt zwischen beiden Bildungskonzeptionen des Szenarios sieht bzw. die entsprechenden Argumente von Wassums ungeprüft abwertet (*auch so Scheinargumente*), kann er die dilemmatische Brisanz des Konflikts des Szenarios entsorgen. Daher besteht auch kein Anlass jenseits des kleinsten gemeinsamen Nenners (der allgemeinen Formel sprachlicher Kompetenzerweiterung + Kant zu lesen, ist kein Fehler) einen Bildungsanspruch in Rechnung zu stellen. So kann er auf pragmatischer Ebene die Ansprüche von Wassum wie auch von Brautner in sein Deutungsmuster integrieren. Dabei bleibt aber offen in welcher inhaltlichen Weise dies geschehen könnte.

Jenseits eines emphatischen Bildungsanspruchs und eines entsprechenden kollegialen Diskurses könnte der Proband im Kontext schulischer Reformanstrengungen eine pragmatisch motivierte Lesart anbieten, mit der er eine Übereinstimmung zwischen curricularen Kompetenzansprüchen einerseits und den entsprechenden formalen Anforderungen eines Zeitungsprojekts andererseits konstruiert. Die Reformaspiration würde also auf einer formalen Zuordnungslogik beruhen, um jene Übereinstimmung zu legitimieren bzw. um die kritische Rückfrage zu entkräften, ob mit der Öffnung von Unterricht *der Stoff nicht zu kurz kommt*. Damit wäre dann auch die Grenze der Reformaspiration markiert, die sich weniger auf die materiale, sondern vielmehr auf die formale Dimension von Bildung bezieht.

Der Proband nimmt zwar hin, dass aufgrund des Konflikts im Kollegium die Öffnung von Unterricht für die Schule als Ganze nicht vorangetrieben werden kann, doch hält er partikularistisch diesen Anspruch aufrecht. Mit diesem Partikularismus ist auf ein Potential verwiesen, das er zur Entfaltung bringen könnte, wenn die Kollegen seiner Schule zu einem pädagogischen Diskurs finden könnten.

Fallstudie 4

Typ „Der Dekomponierte“: „*Was natürlich eine Frage ist, wie man das, ähm, in Übereinstimmung bringt mit den Anforderungen ...*“ Bildung Gymnasium³³

In dem folgenden Interviewauszug geht es um die Frage, wie die formalen Setzungen des schulischen Betriebs mit den Modalitäten eines Zeitungsprojekts in Übereinstimmung gebracht werden können.

P: ... wir müssen kombinieren, die Anforderungen des Plans, der Stundentafel, der Notwendigkeit Klausuren zu schreiben, das wird hier ja von den Kollegen zur Sprache gebracht, und dem meines Erachtens berechtigten Interesse dieser Frau Brautner, nennen wir sie mal so-

Das Problem besteht darin, dass die organisatorisch-technischen *Anforderungen* des alltäglichen Schulbetriebs mit dem *Interesse* derjenigen Lehrer, die an einem solchen Projekt teilnehmen möchten, zunächst nicht vereinbar sind. Gelöst werden kann dieses Problem durch die Kombination der *Anforderungen*. *Kombinieren* meint die Ermöglichung bzw. Realisierung von beidem in gleichem Maße. So stehen sich Projektinitiative einerseits und die formalen Setzungen der Institution gleichberechtigt gegenüber. Zugleich wird deutlich, dass es sich beim *Kombinieren* um eine Pflicht handelt (*wir müssen kombinieren*). So ist zu erkennen, dass der Proband beide Interessen – die eines Projekts (*dem meines Erachtens berechtigten Interesse dieser Frau Brautner*) und diejenigen der Institution (*Anforderungen des Plans, der Stundentafel, der Notwendigkeit Klausuren zu schreiben*) – als gleichberechtigte anerkennt. Der Proband zeigt eine präsidial-integrative Sowohl-als-auch-Position. Im Hinblick auf das im Szenario dargestellte Dilemma ist festzustellen, dass der Proband zwar grundsätzlich auf den Konflikt eingeht, indem er beide Ansprüche miteinander kombinieren will, er dabei aber das Strukturdilemma wegarbeitet, indem er den dilemmatischen Konflikt zu einer Verbindung umdeutet. Das sich widersprechende Bildungsverständnis der Protagonisten des Szenarios wird vom Probanden durch seine pazifizierende Deutung bereits am Anfang des Interviews entsorgt, indem er den Konflikt

³³ Das Interview ist im Apaek unter der Datensatznummer 1343 zu finden.

frei von allen inhaltlichen Erwägungen als einen technisch lösbaren verarbeitet. Er wird beinahe zu einem alltäglichen, zumindest zu einem regelmäßig wiederkehrenden deklariert. Der Konflikt ist eine Routineangelegenheit, auf die man ebenso routiniert mit einem *Kombinieren* gleichberechtigter Interessen reagieren kann. Dass der Konflikt zwischen der Einhaltung des formalen Rahmens des Schulehaltens und den Anforderungen eines Projekts doch nicht so einfach zu lösen ist, scheint dem Probanden im weiteren Verlauf des Interviews bewusst zu werden.

P: Was natürlich eine Frage ist, wie man das. ähm. in Übereinstimmung bringt mit den Anforderungen, was die Klausurtermine angeht, was - die ja festgelegt sind, in den Oberstufen jedenfalls- hier handelt es sich um eine Klasse 10, da haben wir auch festgelegte Termine, die werden ja auch vorher vereinbart.

Die *Übereinstimmung* bedeutet, dass Termine der Leistungsüberprüfung mit Terminen eines Projektes nicht kollidieren dürfen bzw. abgestimmt werden müssen, dass also beide Termine realisiert werden können. Während zu Beginn des Interviews noch mit dem *Kombinieren* eine pragmatische Vereinbarkeit zwischen einem Projekt und den formalen Anforderungen des alltäglichen Betriebs von Schule angenommen wurde, ist inzwischen eine *Frage* daraus geworden. Der Unterschied zu diesen Ausführungen ist der, dass am Interviewanfang das *Kombinieren* schon als Antwort auf die Frage gelten konnte, während die hier gestellte Frage als eine unbeantwortete und damit wohl als ein ungelöstes Problem zu verstehen ist. Fraglich scheint dem Lehrer zu sein, ob eine Leistung im Projekt wie eine Klassenarbeit behandelt werden kann und was überhaupt in der fachlichen Klassenarbeit geprüft werden kann, wenn doch die Schüler im Projekt arbeiten. Die Problematisierung einfachen *Kombinierens* als *Passend-Machen* weist darauf hin, dass sich der Proband in seiner Position unsicher ist. Nach welchem Verfahren die widerstreitenden Interessen miteinander in Einklang gebracht werden können, ist offenbar doch nicht geklärt. Nach seinen Überlegungen zur organisatorischen Verträglichkeit der beiden Ansprüche wendet er sich den Argumenten für und wider das Projekt zu.

P: Am schwächsten finde ich das Argument von diesem Herrn- wie heißt er? - Was sum. Der mit der Oberflächlichkeit, das ist (...) sehr, sehr traditionelles Argument, weil, äh, es eigentlich(...) (bläst lachend Luft aus)(...) über die Tatsache hinweg schwindelt, dass wir immer oberflächlich sind in der Schule.

Das Argument des Kollegen wird als gültig anerkannt, aber als das *schwächste* kategorisiert. Ein Argument beansprucht inhaltliche Ausgewiesenheit, als ein traditionelles Argument ist es zugleich eines, das man kennt, weil es seit längerer Zeit immer wieder vorgetragen wird. Innerhalb eines entsprechenden Diskurses (der nicht bezeichnet wird) hat es einen besonderen Rang, Denn es ist ein *sehr, sehr traditionelles Argument*. Mit dieser doppelten Steigerung bringt der Proband freilich nicht seine positive Würdigung, sondern sein ambivalentes Verhältnis zu dem Argument zum Ausdruck. Er räumt ein, dass das Argument seit längerer Zeit Geltung beansprucht. Aber schon weil es immer wieder vorgetragen wurde, scheint es für ihn keinen neuen Beitrag zum Diskurs beizusteuern. Das "sehr, sehr traditionelle Argument" ist bereits mit dem Makel des Abgegriffenen behaftet. Es verwandelt sich im Laufe der Zeit in tote Rede. Es ist die „alte Leier“, man kann es nicht mehr hören!

Das Argument bewahrt zwar seinen Status, aber in der konkreten Situation fungiert es als Totschlagargument. Da will jemand etwas Neues tun, und dann kommt der Kollege wieder mit diesem ewigen Gegenargument: Das Argument sei sodann das schwächste, weil es *über die Tatsache hinweg schwindelt*, dass man immer *oberflächlich* in der Schule unterrichte. Darin kann man einen logischen Bruch in der Argumentation des Probanden entdecken: Hat eine Aussage die Qualität eines Arguments, dann kann man mit ihm nicht über eine Tatsache *hinwegschwindeln*. Erfüllt eine Aussage den Zweck des Schwindelns, kann es sich nicht zugleich um ein Argument handeln. Es entpuppt sich als vorgeschoben. Argumentiert der Kollege Wassum des Szenarios oder schwindelt er - zwischen diesen beiden Einschätzungen laviert der Proband. Worin sieht der Proband den Schwindel des Kollegen? Wassum beziehe seine Kritik an der Oberflächlichkeit allein auf das Zeitungsprojekt, womit er die Tatsache leugne, dass die Gesamtheit der Lehrer in der Schule oberflächlich agiere.

Das ließe sich auch anders verstehen, nämlich dass Wassums Argument nicht das schwächste, sondern ein doch sehr starkes Argument sein muss, weil es nicht nur auf ein Zeitungsprojekt, sondern generell auf das Unterrichten in der Schule bezogen werden kann. Das Problem macht der Proband an den Lehrern fest. Sie *sind oberflächlich*. Lehrer arbeiten nicht oberflächlich (was ja implizit auch die Möglichkeit des Gegenteils in Aussicht stellt), sie *sind* es in ihrer beruflichen Rolle *immer*. Diese

Zuweisung kennzeichnet die vermeintliche Alternativlosigkeit. Sie haben keine Wahl. Selbst wenn sie es wollten, sie könnten nur oberflächlich arbeiten, weil sie oberflächlich *sind*. Was Lehrer in der Ausübung ihres Berufs generell und unvermeidbar zu oberflächlichen werden lässt, kann möglicherweise Ausdruck eines institutionellen Zwanges sein, den der Proband aber nicht näher bestimmt. Wasmust gesteht sich diesen Zwang zur Oberflächlichkeit nicht ein. Weil nun die Oberflächlichkeit in der Schule generell existiert, kann sie nicht als ein Argument für oder gegen ein Projekt ins Feld geführt werden. Indirekt ist der Proband demnach ein Befürworter des Zeitungsprojekts. Denn es fügt der Schule keinen Schaden zu, den die Schule nicht ohnehin schon hinnehmen muss. Kann nun auf diesem Argument eine Bildungstheorie oder eine didaktische Konzeption gegründet werden? Mit seiner Fundamentalkritik an der Oberflächlichkeit der Schule zielt der Proband nicht auf eine Nebensächlichkeit. Man stelle sich vor, es würde nicht mehr der Anspruch erhoben, in der Schule sei die Sache gründlich zu klären, sondern sie werde immer nur oberflächlich abgearbeitet. Ein derartiges Selbstverständnis würde sofort und von allen Seiten in die Kritik geraten. Denn der Anspruch der Gründlichkeit stellt ein Konstituens der Schule dar. Auch wenn in ihr (zuweilen) oberflächlich gearbeitet werde, dürfe das nicht zu ihrem Wesen erklärt werden, vielmehr ist es eine Erscheinung, die bekämpft werden muss, im Fachunterricht wie im Projekt. Würde der Anspruch aufgegeben, wäre der Institution ihre Legitimation entzogen – und zugleich auch denjenigen, die diesen Anspruch zu repräsentieren und zu postulieren haben. Bildung im Modus der Oberflächlichkeit ist von vornherein zum Scheitern verurteilt. Das mag auch der Proband letztlich so sehen, aber er stellt affirmativ wie als Entschuldigung die Allgegenwart der Oberflächlichkeit fest, womit sie letztlich als unveränderbare Fatalität hingenommen wird. Das Katastrophale der Feststellung wird implizit zum Normalfall erklärt. Nun könnte man erwarten, dass der Proband weitere Überlegungen folgen lässt, mit denen er seine Diagnose erklärt, beklagt oder kritisiert. Im weiteren Verlauf des Interviews greift er diesen Aspekt tatsächlich nochmals auf.

P: Kant können Sie in der Schule nicht gründlich im strengen Sinne lesen.

Kant ist der prominenteste Repräsentant der Philosophie der Aufklärung. Das bereits verpflichtet zur gründlichen Lektüre. Wer Kant oberflächlich liest, kann es auch gleich sein lassen. Die Anrede "Sie" bezieht sich nicht auf den Interviewer als Per-

son, sondern auf eine beliebige, die Allgemeinheit repräsentierende Person und das bedeutet dann, dass niemand in der Schule Kant gründlich lesen kann. Der interviewte Lehrer postuliert einen Unterschied zwischen dem Schulischen und einer Lektüre außerhalb der Schule. Damit wird die Schule als ein Bildungsort charakterisiert, an dem es unmöglich sei, *im strengen Sinne* zu Einsicht und Verstehen zu gelangen. Wenn man aber die Schule nicht mit dem philosophischen Oberseminar vergleicht, so eröffnet sich die Notwendigkeit einer didaktischen Vermittlung zwischen strenger Gründlichkeit und Oberflächlichkeit. Es geht dabei um die Auslegung des Sinns schulischer Propädeutik. Von der aber weiß der Lehrer nichts zu berichten. Ohne die Vermittlung ginge es in der Schule um alles oder nichts und nach Auffassung des Lehrers wäre die Realität des Schulischen dieses Nichts der Oberflächlichkeit. Damit würde beliebig, was in der Schule und vor allem: wie es unterrichtet werde. Es reichte nie an ein Verstehen der Sache heran. Auch wenn es in der Klasse 10 nicht zu einer wissenschaftlichen Lektüre von Texten kommen kann, so bedeutet das noch nicht, dass diese nicht auf verbindliche Einsichten abheben kann. Insofern käme es darauf an, die Grade der Verbindlichkeit zu bestimmen. Auch kann es nicht unerheblich sein, an welchen Texten im Fachunterricht gearbeitet wird, d.h. ob ein Artikel über das Schützenfest oder ein Theaterstück geschrieben wird. Aber auch hier positioniert sich der Lehrer nicht, sondern steht ganz im Banne seiner eigenen, hoffnungslosen Diagnose. Wenn das Gute als nicht erreichbar deklariert wird, ist zugleich die Wahl des Schlechten legitimiert. Der Oberflächlichkeit ist damit Tür und Tor geöffnet, ohne dass man sich dafür verantworten müsste. Weil der Proband mit der Oberflächlichkeit keinen veränderungswürdigen und veränderungsmöglichen Zustand beklagt, artikuliert er als Bildungstheorie die Apologie unbestimmter Oberflächlichkeit.

I: Hmhm.

P: Das wird immer so sein. Ich unterrichte ja nun Religion. Ich weiß, wovon ich spreche. Das ist-

I:- Ja-

P: - immer ein Problem

Die Behauptung, *das wird immer so sein*, zeigt noch einmal, dass in seinen Augen die Oberflächlichkeit ein nicht veränderbarer Zustand ist. Der Proband bringt demnach nicht seine eigene Ohnmacht oder sein eigenes Unvermögen zum Ausdruck. Das Unveränderbare der Misere schreibt er auch nicht anderen Lehrern zu. Vielmehr zielt die Rede auf die Institution. Die Oberflächlichkeit, die ihr eingepägt ist und daher *immer so sein wird*, kann nicht verändert werden. Als Beleg für seine These führt der Proband seine besonderen Erfahrungen als Fachlehrer für Religion an. Er unterrichte *ja nun Religion*. Der Hinweis auf sein Fach ist mehr als eine Illustration, sondern eine Schlussfolgerung. Die Richtigkeit der Feststellung resultiert aus der Tatsache, dass der Proband Religionslehrer ist. Hier müsste es eigentlich um geoffenbarte Wahrheiten gehen, die sich einer strengen Lektüre, vor allem der heiligen Texte verdanken. Der Hinweis, er wisse, wovon er spreche, deutet auf eine Leidensgeschichte und eine Not aus der Erfahrung hin. Diese Erfahrung musste er so oft machen, dass er sich keine Illusionen mehr mache, es könnte einmal besser werden. Nun gesteht er, dass die Oberflächlichkeit *immer ein Problem ist*. Erstmals wird im Interview deutlich, dass das Alltägliche und Normale keineswegs das Gelungene oder Optimale darstellt, sondern ein Grundproblem des Schulischen markiert. Dieses Problem beschränkt sich nicht auf das Fach Religion. Als Religionslehrer kann er bloß auf ein Fach verweisen, mit dem das Problem in besonderer Weise evident wird. Mit seinem Fach kommt die Diskrepanz zwischen Tiefgründigkeit und Oberflächlichkeit besonders gut zum Ausdruck. Die Oberflächlichkeit ist ein chronisches Problem, das vom interviewten Lehrer nicht als Herausforderung wahrgenommen wird. Als Lehrer, der gegen aktuelle didaktische Moden wie das Zeitungsprojekt opponiert und der für die verbindliche Arbeit an Texten eintritt, kann der Proband nicht gelten. Viel zu deutlich wird die Hinnahme und Resignation gegenüber der allseitigen und unüberwindbaren Oberflächlichkeit. Aber ein inhaltlich begründetes Plädoyer für das Zeitungsprojekt ist ebenfalls nicht zu erkennen. Seine Zustimmung beruht allein auf dem Zugeständnis, dass ein derartiges Projekt die Misere der Oberflächlichkeit nicht verschlimmern wird und deshalb akzeptiert werden kann. Wie kommt es aber zur impliziten Zustimmung zum Zeitungsprojekt?

P: Die (Situation; D.N.) tritt ja immer wieder ein, dass wir von außen angesprochen werden, in diesem Fall von einer Zeitung, und uns damit auseinandersetzen müssen.

Der Proband versteht unter der *Situation* den Brief der Zeitung und die darin enthaltene Anfrage, ob die Lehrerin an dem Projekt teilnehmen möchte. Dabei bezieht er sich zunächst auf die Regelmäßigkeit bzw. die unbestimmt hohe Frequenz eines derartigen Angebots (*tritt ja immer wieder ein*). Doch versteht der Proband die Situation nicht als willkommene Abwechslung oder als einen didaktischen Impuls, sondern sieht hierin vielmehr einen Zwang zur Auseinandersetzung mit einem Angebot einer außerschulischen Institution (*damit auseinandersetzen müssen*). Der Zwang kann aber kein dienstlicher sein, da es für Schulen keine formelle Verpflichtung gibt, mit außerschulischen Institutionen zusammenzuarbeiten. Außerdem ist auszuschließen, dass der Proband den Zwang als Erfüllung sozialer Konventionen versteht. „Wer uns so höflich und freundlich bittet, den kann man nicht mit Ablehnung vor den Kopf stoßen.“ Die Auseinandersetzung ist also eine aufgezwungene. Das könnte der Proband als heilsamen Zwang (Beine machen) verstehen oder als lästige Pflicht (schon wieder ein Angebot). Sich mit dem konkreten Inhalt des Angebots zu befassen, würde bedeuten, es pädagogisch zu deuten und zu bewerten. Doch das Interview enthält keinen Hinweis auf die pädagogische Dignität des Projektes, weder im positiven Sinne seiner Chancen noch im negativen seiner Problematik. So wird hier das Angebot gleichsam untergepflügt wie eine der vielen immer wieder auftretenden Verpflichtungen, sich mit Reformansprüchen auseinanderzusetzen.

Fallstrukturhypothese

Die von außen erzwungene Modernisierung ist als ein Reflex auf eine objektive Lage wie einen subjektiven Zustand zu verstehen. Der Lehrer erlebt einen sich in neuen Parolen, Formeln und Formen ausdrückenden Veränderungsdruck und zugleich eine subjektive Erschöpfung durch immer mehr Ansprüche, die untereinander nicht verträglich sind, aber dennoch *kombiniert* werden müssen. Damit wird die pädagogische Arbeit entropisch, entkonturiert und alles ergießt sich in oberflächliche Aktivität. Der Proband fühlt sich doch verpflichtet, dem pädagogischen Mainstream zu folgen. Hier geht es um die *Öffnung von Schule*, um neue Felder handlungs- und praxisorientierten Lernens. Bekommt man also fortwährend Angebote wie das der Zeitung, kann man diese nicht einfach ablehnen. Der Zwang geht von dem gesellschaftlichen An-

spruch aus, Schule möge gegenwärtigen Maßstäben einer modernen Bildungseinrichtung gerecht werden. Der Proband betont die Vorstellung, dass ein Zeitungsprojekt seine Berechtigung hat und trotz der organisatorischen Schwierigkeiten in den laufenden Betrieb von Schule integriert werden sollte. Der Zwang, durch den diese Positionierung entscheidend bestimmt ist, führt aber nicht zu einer Identifikation mit dem Zeitungsprojekt. Der Proband stimmt dem Zeitungsprojekt beinahe reflexhaft zu, indem er sich den Ansprüchen der Gesellschaft beugt. Diese Reaktion spiegelt seine Unsicherheit. Die allgemein herrschende Kritik an Schule und ihren unzulänglichen Leistungen wird nicht mit Vorschlägen zur Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit beantwortet, sondern mit Kooperationsbereitschaft. Kaum ein Etikett ist besser dazu geeignet als das allseits gelobte "fächerübergreifende Projekt". Dabei ordnet er sich äußeren Ansprüchen unter und verliert dabei seine professionelle Souveränität, die es ihm ermöglichen könnte, eine selbstbestimmte professionelle Position zu der ihm angedienten Frage der Bildung seiner Schüler einzunehmen. Es ist eben diese fortwährende Unsicherheit des Probanden im gesamten Interview, die ihn als Typus des Dekomponierten ausweist. Diese Unsicherheit bezieht sich nicht auf Marginalien der Profession, sondern auf den zentralen Anspruch schulischer Lehre: auf Bildung. Dieser Anspruch, der allgemein noch in seiner Schrumpfstufe Anerkennung findet („Man lernt nicht für die Schule, man lernt für das Leben!“) ist mit der Hinnahme der Oberflächlichkeit aufgekündigt. Denn Bildung im Modus des Oberflächlichen existiert nicht. Zwar kann sich der Proband in diesem Modus durch den Alltag lavieren, aber auf ein pragmatisches Konzept, mit dem er Sein und Sollen vermittelt, kann er in diesem Modus nicht zurückgreifen. Lavierend bewegt sich der Proband durch die Fragen des Interviewers, ohne dass er zu einer pädagogischen Selbstverortung käme. Erst ist das *kombinieren* eine Option für die Vermittlung zwischen Sein und Sollen, dann wird im weiteren Verlauf des Interviews daraus eine Frage, die erst noch zu beantworten ist. Was bleibt, ist ein Festhalten an den formalen Setzungen der Institution (*Anforderungen des Plans, der Stundentafel, der Notwendigkeit Klausuren zu schreiben*). Zu diesen Setzungen, mit denen der Betrieb u. a. den funktionalen Ansprüchen gerecht wird, nimmt der Proband keine problematisierende oder distanzierte Position ein. Sie stehen zwar in Konkurrenz zu den pädagogischen Ansprüchen (das zeigt die Fraglichkeit des Kombinierens), doch werden sie deshalb nicht in Frage gestellt. Die Dekomposition des Probanden ist Ausdruck

einer längst bestehenden Krise. Sie wurde also nicht erst durch die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit induziert. Doch trotz aller Hinnahme der Oberflächlichkeit könnte der Proband seine Krise positiv wenden. Denn die Beschreibung eines Mangels ist nie neutral zu deuten. Er stellt immer auch eine Kritik dar. Und aus einer Kritik ergibt sich – wenn sie auch unbestimmt und implizit ist – eine zumindest diffuse Vorstellung darüber, wie die bestehende Praxis eine bessere sein könnte. Aus der Klage über die Oberflächlichkeit ergibt sich immer auch der Anspruch, die Sache des Unterrichts müsste grundlegend geklärt werden. Die Frage, wie konkurrierende Ansprüche miteinander kombiniert werden können, verlangt implizit immer nach einer Antwort. Aus der Kritik am Bestehenden könnte innerhalb eines kritisch-produktiven Gremiums der Anspruch erwachsen, eine Bildungskonzeption zu entwickeln, in die die pädagogischen Ansprüche der „Modernisierer“ integriert oder zurückgewiesen werden könnten. Darüber hinaus könnte der Proband im Rahmen eines entsprechenden Gremiums fordern, äußere Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass im Unterricht eine gründlichere Bearbeitung der Unterrichtssachen realisiert werden kann. Zwar weist der Proband keine reformerische Pragmatik aus, doch jenseits dessen verweist seine Kritik auf ein Reformpotential. Fragte man den Probanden explizit, welche Fragen im Rahmen einer pädagogischen Reform beantwortet werden müssten, ist es durchaus vorstellbar, dass er zumindest als Kritiker des Bestehenden auftreten könnte. Dass er über eine derartige Rolle nichts berichtet, kann Gründe haben, die über die Rekonstruktion des Interviews nicht erschlossen werden konnten (generelle Krisenabwehr innerhalb des Gremiums der Schulprogrammarbeit, Angst sich gegenüber den Kollegen als Gescheiterter zu offenbaren etc.). Festzustellen bleibt also, dass jenes Reformpotential im Rahmen der Schulprogrammarbeit nicht entfaltet wurde. Viel zu sehr hat sich die Fatalität des Probanden in dem Interview durchgesetzt, als dass man von dieser positiven Lesart ausgehen könnte. Doch auf alle Zukunft festgelegt ist damit nichts. Geht man von der Annahme aus, dass der Zustand der Dekomposition kein psycho-pathologischer ist, der Proband also durchaus einen Einfluss darauf hat, seine kognitiven Strukturen zu verändern bzw. den Zustand der Dekomposition zu überwinden, dann könnte er möglicherweise innerhalb eines selbstkritischen und selbstaufklärenden Gremiums der Schulprogrammarbeit einen produktiven Beitrag leisten.

Fallstudie 5

Typ „der Dekomponierte“: „...*aber aufgrund meiner Erfahrung und das ist leider, leider so, dass ich in so einer Phase bin, wo einiges zu kippen beginnt.*“ Erziehung Gymnasium³⁴

In dem Interview hat der Proband mitgeteilt, dass ihm der Konflikt des Szenarios *vom Prinzip her bekannt* vorkommt und dass es unter den Kollegen seiner Schule keinen Konsens darüber gibt, wie man mit einem Konflikt wie dem des Szenarios umgeht. Daraufhin fordert der Interviewer den Probanden dazu auf, seine Ausführungen zu konkretisieren, indem er ihn fragt, worin er den Dissens in dem Szenario sehe.

P: In der Frage der Übertragung von Verantwortung, in der Frage der, ja, auch direktiven Eingriffsverantwortung durch die Schule. Äh, erzieherisch tätig zu sein, muss ja nicht unbedingt direktiv erfolgen.

Das zweimalige *in der Frage* könnte als eine Selbstkorrektur zu lesen sein. Aber aufgrund des *auch* ist davon auszugehen, dass der Proband von zwei Varianten der Verantwortung ausgeht, nämlich die Art von Verantwortung, die auf Schüler übertragen werden kann, und die Art von Verantwortung, die er als *direktive Eingriffsverantwortung* bezeichnet. Anhand dieser Differenzierung wird deutlich, dass der Proband einen Dissens in Bezug auf zwei verschiedene Modi des Umgangs mit Verantwortung benennt, er demnach nicht dogmatisch auf einen „Generalmodus“ hinweist. Die Fraglichkeit der Sache deutet darauf hin, dass diesbezüglich an der Schule des Probanden keine festgefahrenen Befürworter und Gegner der beiden Verantwortungsmodi einander gegenüberstehen. Die Fraglichkeit zeigt vielmehr einen aktuell andauernden Diskurs an.

Im Hinblick auf den ersten Modus der Verantwortung, die Übertragung von Verantwortung, fällt auf, dass die Schüler qua Rolle keine originär eigene Verantwortung tragen. Sie verfügen nur über diejenige, die ihnen übertragen wird. Und diese Übertragung ist gebunden an die Voraussetzung einer hierarchischen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Das Übertragen der Verantwortung seitens des Leh-

³⁴ Das Interview ist im ApaeK unter der Datensatznummer 1353 zu finden.

ers führt zweifelsfrei zu einer Übernahme der Verantwortung seitens des Schülers. Deshalb kann der Proband darauf verzichten, die Annahme der übertragenen Verantwortung darzulegen. Der Schüler ist demnach festgelegt auf die Rolle des Verantwortungsempfängers, der ohne Eigensinn die an ihn übertragene Verantwortung annimmt. Verantwortung von Schülern ist demnach die Folge einer heteronomen Setzung.

In Bezug auf den zweiten Verantwortungsmodus hat die Schule eine *Eingriffsverantwortung*, also eine, die die handfeste Intervention begründet. Läuft etwas schief mit den Schülern, muss nicht verhandelt, sondern eingegriffen werden. Eine robuste Vorstellung der Intervention kommt mit diesem Begriff zum Ausdruck. Hinzu kommt, dass diese Verantwortung als eine *direktive* attribuiert wird, also als eine offiziell und autoritär anweisende. Der Proband greift zurück auf Rüstzeug einer schulischen Ordnungsmacht. Dabei klassifiziert er das autoritäre Eingreifen als erzieherische Tätigkeit. So legitimiert er autoritäres Eingreifen, indem er es als eine professionsspezifische Handlung begreift. Andererseits wird dem Probanden während seiner Rede bewusst, wie massiv seine Wortwahl ist. Das erklärt das Stottern (*äh*) wie auch die Selbstkorrektur: *Die Eingriffsverantwortung durch die Schule muss ja nicht unbedingt direktiv erfolgen*. Er deutet damit an, es gäbe auch weniger robuste Interventionsmöglichkeiten. Doch zweierlei legt die Annahme nahe, dass er trotz der Selbstbeschwichtigungsformel (*muss ja nicht unbedingt*) eher die autoritäre Anweisung schulischer Verantwortung bevorzugt: Erstens, die nicht direktive Ausübung von Verantwortung wird nicht expliziert, zweitens, der Zusatz *nicht unbedingt* legt die Lesart nahe, dass ein Verzicht auf diesen Modus der Verantwortung tatsächlich doch noch eine legitime Option darstellt. Deshalb wird trotz der Abschwächung deutlich, dass der Proband für eine autoritäre ordnungspolitische Ausübung von Verantwortung durch die Schule plädiert.

Für beide Verantwortungsmodi gilt, dass nicht die erzieherisch intendierte Wirkung auf der Seite des Zöglings dargelegt wird. Offenbar muss diese nicht expliziert werden bzw. durch diese legitimiert werden. Außerdem sind beide Modi Ausdruck erzieherischer Fremdsteuerung und daher Varianten einer einzigen Konzeption des Umgangs mit Verantwortung im Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling.

Herr Hoffmann offenbar hier in der Geschichte verfolgt eher die, oder vertritt eher die Auffassung, dass pädagogische Leistung darin besteht, dass man die Schüler die eigene Verantwortung spüren lässt und sie aus ihrer eigenen Verantwortung auch handeln lässt und sie darin eben auf die Motivationskraft für das eigene Handeln und damit auch mehr Erfolg dafür.

Der Proband nimmt eine Bestimmung der Position des Kollegen Hoffman vor. Im Szenario ist er der Repräsentant einer Erziehung zur Selbstregulation und er vertritt damit die Gegenposition zu seinem Kollegen Leinweber, der der Repräsentant einer Erziehung durch Fremdregulation ist. Aus der Sicht des Probanden besteht Hoffmanns *pädagogische Leistung* darin, dass er *die Schüler die eigene Verantwortung spüren lässt*. Das Spürenlassen verweist auf ein pädagogisches Arrangement. Denn es setzt voraus, dass die Schüler trotz des vorläufigen Gewährenlassens des Pädagogen (als Bedingung für das Spürenlassen) durch diesen beobachtend kontrolliert werden, damit jener sich davon überzeugen kann, dass die Schüler ihre Verantwortung auch tatsächlich spüren. Andernfalls wäre ja der Erfolg dieses Konzepts nicht überprüfbar und man könnte die diesem Konzept unterstellte *pädagogische Leistung* nicht bestimmen. Nun ist an den Ausführungen des Probanden bemerkenswert, dass er nicht das Erziehungskonzept von Herrn Hofmann beschreibt, sondern jenes, das der Proband in Hoffmans Äußerungen zu erkennen meint, das sich aber de facto von demjenigen Herrn Hoffmanns grundlegend unterscheidet. Denn Herr Hoffmann verzichtet in seinen Vorstellungen zur Selbstregulation der Schüler auf jede Form der beobachtenden Kontrolle und auf jedes Arrangement, das zu einem Spürenlassen der Verantwortung führen könnte. Im Gegenteil: Er geht vielmehr von der Annahme aus, dass die Schüler möglicherweise gar keinen Handlungsdruck verspüren und zudem auch der Kollege Hoffmann keine Handlungsabsicht in Aussicht stellt (*Ich denke schon, dass sie damit klarkommen. Erst mal fühlen sie sich wohl darin.*) Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der Proband dem Kollegen Hoffmann ein Konzept der Kontrolle und damit der Fremdregulation zuweist, obwohl dieser tatsächlich ein Konzept der Selbstregulation vertritt.

Es ist denkbar, dass Proband die Hoffmann'sche Position problematisieren wollte, indem er auf den Widerspruch jeder Erziehung hinweist: dass die Freiheit, eigene Erfahrungen zu machen, keine ist, über die der Schüler autonom verfügt, weil

sie ihm nur gewährt wurde. Der Schüler ist in dem, was er unter den Voraussetzungen der Hoffmann'schen Präferenzen tut, nicht frei, er verfügt bloß über Handlungsspielräume relativer Autonomie, die beispielsweise durch das Hausrecht der Lehrer und der Schulleitung objektiv begrenzt sind. Daher ist pädagogisch arrangierte Freiheit eine kontrafaktische. Gleichzeitig ist sie im pädagogischen Setting de facto gar nicht anders denkbar, denn wäre sie eine umfassend autonome, dann hätte sie die Auflösung des pädagogischen Bündnisses zur Folge. Vor dem Hintergrund dieses pädagogischen Dilemmas könnte man also die erzieherische Naivität Hoffmanns problematisieren, indem man auf die kontrafaktische Freiheit der Schüler hinweist. Die Problematisierung dieses Widerspruchs eines pädagogischen Bündnisses nimmt der Proband aber nicht vor. Vielmehr scheitert er an seinem eigenen Anspruch das Hoffman'sche Erziehungskonzept als eines der Selbstverantwortung zu reproduzieren, indem er es als eines der Fremdregulation darstellt. Erziehung zur Fremdregulation deutet er als Erziehung zur Selbstregulation. Eine derartige Umdeutung ist an die Voraussetzung geknüpft, dass der Proband ausschließlich über ein fremdregulatorisches Erziehungskonzept und über Varianten dazu verfügt. Über ein Konzept der Selbstregulation verfügt er offenbar nicht.

Ein anderer Aspekt des Spürenlassens ist folgender: Man kann als Pädagoge den Zögling seine Erfahrungen machen lassen. So „harmlos“ drückt sich der Proband hier nicht aus. Es geht eben nicht um Erfahrungen, sondern um Verantwortung, also um die Last einer Pflicht, die nicht zu tragen, sondern zu spüren ist, nach dem Motto: „Wer nicht hören will, muss fühlen“. Die physische Erfahrbarkeit einer Verantwortung, die innerhalb des pädagogischen Arrangements zu spüren ist, verweist auf ein Verständnis der Unmittelbarkeit: Zwischen dem Schüler und der Verantwortung für eine Sache steht kein vermittelnder Pädagoge. Stattdessen kommt der Schüler in Körperkontakt mit der Verantwortung bzw. den Folgen im Falle einer misslungenen Ausübung seiner Verantwortung. Es wird deutlich, dass der Proband für die unmittelbare Konfrontation des Schülers mit der Realität plädiert. Dass man anschließend die Schüler *aus ihrer eigenen Verantwortung auch handeln lässt*, macht deutlich: Aus der Unmittelbarkeit der physischen Begegnung mit der Verantwortung folgt – gleichsam automatisch – das Handeln. Gespürte Verantwortung versetzt Schüler also unmittelbar in den Modus des Handelns. Wenn's ein bisschen weh tut, regelt sich das von selbst. Andernfalls stört man nur den Automatismus, der das Handeln herbei-

führt. Ungeklärt bleibt bei diesem Automatismus aber, welche Verantwortung die Schüler wie zu spüren bekommen sollen. Diese inhaltliche Unbestimmtheit legt die Lesart nahe, dass der Akteur des Spürenlassens nicht genannt werden soll und dass die Art des Spürens nicht von Bedeutung ist. Hauptsache, es schmerzt ein wenig. Wer oder was lässt den Schüler seine Verantwortung spüren? Es ist doch wahrscheinlich, dass dies der kontrollierend beobachtende Pädagoge zu machen hat, der sich erst im Hintergrund des Geschehens hält, um dann doch im Falle einer Normverletzung zu intervenieren. Das motivationale perpetuum mobile beinhaltet neben dem Handeln auch die *Motivationskraft* und den *Erfolg*. Gleichsam „all inclusive“ wird die Motivationskraft mit dem Handeln „mitgeliefert“. Statt zu explizieren, wie das eine aus dem anderen folgt, liefert der Proband motivationale Worthülsen. Der unsichere Status seiner Rede wird auch am falschen Satzbau ersichtlich.

Während Herr Leinweber offenbar nach vielen Jahren seiner Tätigkeit oder wie auch immer jedenfalls der Auffassung ist, dass das so nicht funktioniere, sondern dass man da als Schule regulieren müsse.

Hoffmann und Leinweber werden als einander widersprechende oder zumindest als im Kontrast zueinander stehende Figuren dargestellt (*Während*). Im Unterschied zu Hoffmann vertritt Leinweber die Auffassung, *dass man da als Schule regulieren müsse*. Ein Regulieren ist eine Form der justierenden Korrektur. Im Unterschied zum bloßen Verbot verweist ein Regulieren auf eine Einflussnahme auf die Schüler, damit diese ihre Normabweichung korrigieren. Tatsächlich aber stellt Leinweber eine Schließung der Cafeteria in Aussicht. Was der Proband als ein Regulieren bezeichnet, läuft im Szenario auf ein Verbot hinaus. Der Proband verharmlost also Leinwebers Standpunkt. Indem er ihm die „Härte“ nimmt, verhilft er ihm zu Akzeptanz. Zudem plausibilisiert der Proband die Genese der Leinweber'schen Rede. Leinweber ist deshalb für einen Eingriff in das Tun der Schüler, weil er nach vielen Jahren der pädagogischen Arbeit zwangsläufig zu einer unnachsichtigen Position gekommen ist (*offenbar nach vielen Jahren seiner Tätigkeit*). Bemerkenswert ist aber, dass im Szenario nichts zu lesen ist über die Dauer der beruflichen Tätigkeit von Leinweber und seinen Erfahrungen. Und der Proband hat auch keine Gewissheit darüber, dass Leinweber seine Position tatsächlich nach vielen Jahren der Berufserfahrung eingenommen haben muss (*oder wie auch immer*). Doch scheint ihm dies die einzig plausible

Erklärung zu sein: Wer rigide ist, muss schon länger im Geschäft sein. Denn früher oder später wird das jeder Lehrer. Leinweber ist nicht einfach nur ein Hardliner, er ist erst durch die Ernüchterungen des alltäglichen Geschäfts einer geworden. An diesen Ausführungen wird das Motiv der Legitimation nochmals deutlich. Mit den Jahren schwindet die Zuversicht, die Schüler würden eigenständig zur Einsicht kommen, Verantwortung übernehmen zu müssen. Folglich kommt der Pädagoge zur Einsicht, dass nur ein Eingreifen hilft.

Unabhängig von einem bestimmten Konzept geht der Proband grundsätzlich auf Distanz zur Erziehungsaufgabe. Er beschreibt Leinwebers Sichtweise nicht mit den Worten, man müsse da gemeinsam als Schule regulieren, sondern Leinweber delegiert das Regulieren an die anonyme Instanz Schule (*als Schule*). Mit der Plausibilisierung und Legitimierung der Leinweber'schen Position erklärt sich der Proband selbst für unzuständig. Die Aufgabe des Regulierens obliegt anderen innerhalb der Schule. Leinweber wird nicht als Teil der Schule beschrieben und deshalb trägt er für das Regulieren keine Verantwortung. Die Sache der Erziehung ist keine, die gemeinschaftlich von allen Kollegen zu leisten ist, sondern Erziehung ist eine Aufgabe, die durch formale Zuständigkeitsverteilung zu organisieren und zu erledigen ist.

Das Dilemma aller Erziehung, wie es durch den Widerstreit zwischen Leinweber und Hofmann im Szenario dargestellt wird, wird vom Probanden simplifiziert. Er begreift beide Positionen nicht als einander ausschließende, sondern als kontrastierende Varianten einer Erziehung durch Fremdregulation. Hoffmann ist der beobachtende Kontrolleur der Schüler, Leinweber fordert im Falle eines anhaltenden Regelübertritts die Schließung der Cafeteria. Es ist davon auszugehen, dass der Proband Vorstellungen einer selbstregulatorischen Erziehung nicht kennt oder zumindest in der Reproduktion der beiden Positionen für eine selbstregulatorische Erziehungskonzeption keine eigene sprachliche Gestalt findet.

I: Welcher Position würden Sie sich eher zugeneigt fühlen, wenn Sie in der Situation wären oder in einer vergleichbaren Situation.

Der Interviewer stellt eine Entscheidungsfrage, doch fordert er keine Einseitigkeit in der Beantwortung der Frage, sondern bloß eine Zuneigung, die nochmals dadurch relativiert wird, dass er den Probanden dazu auffordert, seine Zuneigung nur annähe-

rungsweise zu bestimmen (*eher zugeneigt*). So besteht das Angebot des Interviewers darin, mit „Zwischentönen“ zu antworten.

P: Ja, das ist, das ist schwierig, aber sympathischer ist mir die Haltung des Herrn Hoffmann, ähm, natürlich irgendwie, aber aufgrund meiner Erfahrung und das ist leider, leider so, dass ich in so einer Phase bin, wo einiges zu kippen beginnt.

Obwohl der Interviewer dem Probanden eine relativierende Sowohl-als-auch-Antwort ermöglicht, der Proband demnach nicht eine distinkte und vollends elaborierte Position referieren muss, bezeichnet er diese als eine schwierige (*Ja, das ist, das ist schwierig*). Das nachfolgende *aber* deutet darauf hin, dass er die weniger sympathische, aber die im Widerspruch zu Hoffmann stehende Position vertritt: Das kann logischerweise nur diejenige Leinwebers sein. Aber was könnte schwierig daran sein, dessen Position zu vertreten? Dass er seine Position zu diesem Konflikt nicht explizit mitteilen will, ist evident, aber was ihn daran hindert, dies auch auszusprechen, ist nicht zu sagen. Einen Hinweis zumindest ist in dem *natürlich irgendwie* zu sehen. In welcher Weise Hoffmanns Position sympathischer ist, kann er nicht bestimmen (*irgendwie*), aber dass diese Position die selbstverständlich sympathischere ist, wird deutlich (*natürlich irgendwie*). Offenbar repräsentiert Hoffmanns weniger rigide Position des Gewährenlassens, des Beobachtens und des Spürenlassens das pädagogische Selbstverständnis des Probanden in bekannter und vertrauter Weise. Mit dem zweiten *aber* leitet der Proband über zu der weniger sympathischen Position, die er allmählich einnimmt, als werde er dazu genötigt, diese *leider, leider* einzunehmen. Diese Position wird weiterhin nicht expliziert, mit dem zweiten *aber* eindeutig bestätigt. Aufgrund seiner Erfahrung muss er notgedrungen die Position Leinwebers vertreten. Seine Klage macht nun verständlich, weshalb er nun die Position Leinwebers vertreten muss. Es spricht aus dem Probanden der Pädagoge, der gerne einen nachsichtigeren Umgang mit den Schülern pflegen wollte, aber aufgrund seiner Erfahrung zu der Einsicht gelangen musste, dass Hoffmanns Liberalismus nicht zu dem gewünschten Erfolg führt und er deshalb ohne die Rigidität von Leinweber seine erzieherischen Aufgaben nicht zu bewältigen in der Lage ist. Es ergeht ihm selbst wie Leinweber, der *nach vielen Jahren seiner Tätigkeit* beinahe automatisch zu einer rigideren Gangart finden musste. So muss es Leinweber ergangen sein, denn so erging es ihm. Seine Krise als Erzieher ist demnach keine persönliche Krise,

sondern eine musterhafte, berufsbiografisch determinierte Krise. Der pädagogische Idealismus ist nach den ersten Jahren des Berufs zu begraben, inzwischen kann er seine Augen vor der Realität nicht verschließen: Erziehung bedarf der autoritären Rigidität. Und der Proband befindet sich gerade im Übergang zwischen liberalem Idealismus und autoritärem Realismus. Diesen Übergang bezeichnet er als ein *kippen*. Hinter diesem Begriff ist eine handfeste Krise auszumachen. Was kippt, verliert seinen Halt und seine Bodenhaftung. Materiale Schäden können die Folge sein. In diesem Kontext dürfte sich der Schaden eher auf das erzieherische Konzept des Probanden beziehen, mit dem er nicht mehr auf festem Boden steht. Der Proband will nicht der „autoritäre Sack“ sein, er weiß sich aber nicht mehr anders zu helfen als Leinwebers Position zu vertreten. Die Beantwortung der Frage des Interviewers ist also nicht sachlich gesehen schwierig, sondern emotional schwierig, weil er einen Widerspruch zwischen Wunsch und Wirklichkeit zur Kenntnis nimmt, für den er keine andere Lösung weiß als sich der Wirklichkeit zu beugen.

I: Okay.

P: Also vor fünf Jahren hätte ich wahrscheinlich noch eindeutig gesagt, Herr Hofmann ist mein Favorit. Inzwischen, ja, also ich merke das auch, die, die Eigenregulation der Schüler funktioniert doch häufig nicht und dann leiden die Schüler selber darunter.

Vor fünf Jahren konnte er sein Wunschbild als Pädagoge noch aufrechterhalten, weil es zu dieser Zeit noch nicht im Konflikt zu seinen Erfahrungen stand. Dessen ist er sich zwar nicht ganz sicher, aber für *wahrscheinlich* hält er diese Einschätzung. Zugleich wertet er seine frühere Haltung ab, indem er erklärt, vor fünf Jahren wäre Herr Hofmann sein *Favorit* gewesen, deutet doch diese Wortwahl auf eine flüchtige Mode oder eine vorübergehenden Geschmack hin. Ein *Favorit* ist eine Wahl, die aus der Lust und Freude an der Sache resultiert. Eine innere Haltung als das Resultat eines professionellen Reifeprozesses würde man wohl kaum mit der Begrifflichkeit des *Favoriten* bezeichnen. So erhält das Urteil, zu dem der Proband vor fünf Jahren gekommen wäre, den Beigeschmack der Naivität. Mit dem *inzwischen* markiert er die Distanz zu seinem *Favoriten*. Nun ist er reifer geworden, doch steht das Urteil in seiner revidierten Form noch auf instabilen Füßen. Denn er hat nichts festgestellt, er ist auch nicht zu der Überzeugungen gekommen, er hat bloß *gemerkt*, dass die Eigen-

regulation der Schüler *doch häufig nicht funktioniert*. Dabei fällt auf, dass er in Bezug auf das Funktionieren der Eigenregulation keine Differenzierung vornimmt. Offenbar gibt es eine Eigenregulation, die funktioniert, und eine, die nicht funktioniert. Unterschiedliche Formen oder qualitative Abstufungen der Eigenregulation werden in den Ausführungen des Probanden nicht erkennbar. Diese dichotome Darstellungsweise lässt den Schluss zu, dass der Proband altersspezifische, experimentelle, suchende, alternative oder vorläufige Formen der Eigenregulation nicht kennt. Die Aufteilung der Eigenregulation, in eine, die funktioniert, und eine, die nicht funktioniert, ist kompromisslos gegenüber dem Zögling, weil ihm aus der Sicht des Erziehenden nur die Option bleibt, die Regulationsweise des Erwachsenen zu imitieren, ohne dass er eine andere Form der Regulation etablieren dürfte. Denn diese ist ja automatisch mit dem Urteil des Nicht-Funktionierens belegt. Und mit dieser Kompromisslosigkeit wird deutlich, dass der Proband bloß eine Form der Eigenregulation hinzunehmen bereit ist, die den Zögling in den Zustand des funktional Mündigen zwingt. Dass Leinwebers Position erforderlich ist, liegt aber nicht nur an dem Erziehungsverständnis des Probanden. Auch das Leiden der Schüler im Falle des Versagens der Eigenregulation dient als Legitimation für die Position des Probanden. Greift der Pädagoge also nicht regulierend ein, so wird damit nicht nur eine erzieherische Norm durchgesetzt, sondern auch das Leiden der Schüler verhindert. In welcher Weise dieses Leiden besteht, bleibt aber unklar.

Die Krise des Probanden ist eine Dauerkrise. *Vor fünf Jahren hätte* der Proband *noch eindeutig gesagt, Herr Hoffmann sei sein Favorit*. Wenn der Zeitpunkt einer eindeutigen Positionierung fünf Jahre zurückliegt, dann heißt das, dass anschließend die erste Unsicherheit zu verzeichnen war. Die Krise hat sich inzwischen verstetigt und dramatisiert, derart, dass *einiges zu kippen beginnt*. Der Proband steht nicht mehr auf festem Grund. Das Kippen ist der Anfang des Rutschens oder Fallens. Die Krise ist eine chronische und dramatisch eskalierende. Sie manifestiert sich in der Einsicht, dass die Hoffmann'sche Position nicht zu halten ist und der Proband zu rigiden Formen der Erziehung *leider, leider* greifen muss.

I: Wie sieht denn Ihre Rolle dann konkret aus, in so einem Fall, wo die Schüler, sagen wir mal offensichtlich nicht zu einem Konsens kommen, wo die Schüler nicht zu einem Konsens kommen. Ihre Rolle als Lehrer.

P: Naja, also, wenn ich mit den Schülern zu tun habe, vorausgesetzt (unverständliches Wort) als Tutor zum Beispiel oder vielleicht auch als Oberstufenkoordinator. Naja gut, da könnte man, der erste Schritt wäre wohl, den ich auch schon praktiziert habe in vergleichbaren Situationen, dass man die Schüler zusammenruft und äh, zunächst eine moderierende Rolle übernimmt.

Die Rolle als Erzieher in einem derartigen Konfliktfall ist an die Bedingung einer bestimmten Funktion gebunden (*vorausgesetzt*), die über die Aufgabe des Unterrichtens hinausgeht. Beispielsweise als Tutor oder als Oberstufenkoordinator müsse er *mit den Schülern zu tun habe(n)*. Auf Konflikte, die außerhalb eines Klassensettings bestehen, ist also nur dann zu reagieren, wenn es eine funktionale Zuständigkeit gibt. Ein pädagogisches Selbstverständnis, das außerhalb eines Klassensettings liegt und allein schon durch die Lehrerrolle definiert wäre, ist bezogen auf den im Szenario beschriebenen Konflikt (oder einen vergleichbaren) nicht zu erkennen, ja geradezu ausgeschlossen. Der Proband dokumentiert damit ein funktionales Verhältnis zu der Aufgabe der Erziehung. Als Pädagoge hat er nur dann aufzutreten, wenn es darum geht, zu unterrichten. Hätte er eine offiziell ausgewiesene Erziehungsfunktion, dann wäre wohl *der erste Schritt, dass man die Schüler zusammenruft und, äh, eine moderierende Rolle übernimmt*. Das oben erklärte Eingreifen wird konkretisiert. Der erste Schritt impliziert, es könnte weitere geben. Möglicherweise liegt diesem Vorgehen eine Vorstellung als Erziehung in einzelnen Schrittfolgen zugrunde – eine vorbestimmte Schrittfolge, die linear zu befolgen ist, als ginge es um ein Programm, das abzuarbeiten ist. Die Alternative könnte sein, nach dem ersten Schritt, die Situation neu zu bewerten, um anschließend darüber zu befinden, was der nächste Schritt sein könnte. In diesem Fall würde der Proband kein Programm abarbeiten, sondern sich in einen Prozess der Auseinandersetzung mit den Schülern begeben. Doch weist die Pragmatik des Probanden nicht auf ein Selbstverständnis als „Prozesspädagoge“, sondern auf eines als „Programmpädagoge“ hin, würde er doch dirigistisch, die Schüler zusammenrufen. Sie hätten seinen Anweisungen Folge zu leisten. Sie müssten kommen, wenn er sie ruft. Ob nach einem Zusammenrufen mit einem Diskurs zu rechnen ist, erscheint als unwahrscheinlich, zumindest aber als fraglich.

Die Distanz zur Aufgabe der Erziehung kommt also in der Bedingung zum Ausdruck, er wäre erst dann zuständig, wenn er eine Funktion zu erfüllen habe. Dar-

über hinaus wird diese Distanz in der Unsicherheit seiner Rede deutlich: Die lineare Schrittfolge seines Vorgehens deutet darauf hin, dass er ein rationales Konzept anwenden würde. Doch mit dem *da könnte man* und dem *wohl* wird keine Gewissheit, sondern eine Vermutung oder Annahme vermittelt. Diese bezieht sich nicht auf den ersten Schritt, sondern auf die Frage, ob dieser *erste Schritt, den er auch schon praktiziert* hat, auf den konkreten Fall des Szenarios übertragen werden kann. Diese Unsicherheit ist zu verstehen als Ausdruck eines situationsbezogenen Handelns. Der Proband bewertet, urteilt und handelt von Fall zu Fall. Er trifft seine Entscheidungen in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation. So generiert er kein verallgemeinerungsfähiges Erfahrungswissen, das ihn dazu befähigen würde, die Erfahrung des einen Falles auf den anderen zu übertragen. Das ist aus seiner Sicht auch nicht notwendig, weil er ohnehin sich nicht als Adressat derartiger Erziehungsaufgaben betrachtet. Dieses Selbstverständnis ist vereinbar mit der Rolle, die sich der Proband im Falle eines Konflikts zwischen Schülern zuschreibt. Als Moderator (*zunächst eine moderierende Rolle*) nimmt er eine vermittelnde Rolle zwischen den Konfliktparteien ein. Diese Rolle ist an die Voraussetzung der eigenen Neutralität gebunden. So definiert der Proband seine Aufgabe als Erzieher zwar organisatorisch bzw. dirigistisch (Schüler zusammenrufen), formal (als Moderator) und pragmatisch (als Programmpädagoge) – als neutraler Moderator positioniert er sich aber nicht inhaltlich. Die neutrale Rolle als Moderator eröffnet dem Probanden eine legitime Handlungsoption, ohne dass er dadurch mit der ganzen Ambivalenz seiner professionellen Krise konfrontiert wäre. Die Moderatorenrolle ist der pragmatische Fluchtpunkt aus der Krise. Als Moderator umgeht er die Notwendigkeit, seine Krise zu lösen.

Das ist der erste Schritt, dass der Proband *zunächst eine moderierende Rolle übernimmt*. Offenbar betrachtet er die Aufgabe des Moderators als eine nicht hinreichende. Denn er geht davon aus, dass nach dem ersten Schritt (*zunächst*) ein zweiter erforderlich ist, der erste Schritt also nicht zu dem erwünschten Resultat führt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche pragmatischen Schritte der Proband für den Fall vorsieht, dass die Rolle als Moderator tatsächlich nicht die erwünschte Wirkung entfaltet.

Dahingehend gibt der Proband Auskunft, nachdem der Interviewer in fragt, ob er sich selbst nun eher eine Laissez-faire-Haltung zuschreibt, oder ob er *eher interventionistisch orientiert ist*:

P: Ja, also, sehr unterschiedlich, das kann ich so als eine Tendenz, glaub ich, gar nicht so wiedergeben. Also die , es gibt manche Dinge, die mich sehr stören und wo ich denke, dass wir interventionistischer agieren sollten, äh, das ist die Verwahrlosung von Räumen, Klassenräume, Treppenhaus, Müll, Beschädigungen, bis hin zu Beschädi-, also so Glastüren, die zertreten werden dann auch mal (...).

Die Frage des Interviewers, in welcher Weise er erzieherisch eher agiert, ist nicht auf den Einzelfall bezogen, sondern auf eine summarische Tendenz. Eine Tendenz bestimmt der Proband hingegen nicht. Er agiert *sehr unterschiedlich*. Das große Spektrum seines Handelns könnte man wohlwollend als eine flexible und undogmatische Haltung verstehen. Er variiert sein Handeln nicht in Nuancen, er agiert *sehr unterschiedlich*: In der einen Kategorie von Fällen handelt der Proband nach dem Prinzip Laissez-faire, in der anderen Kategorie von Fällen interventionistisch. Eine derartige Flexibilität könnte ihrerseits auf eine Haltung, auf ein Konzept oder eine Theorie verweisen, mit der der Proband erklären könnte, wie er die Verschiedenheit seiner Handlungsorientierungen begründet. So könnte er der kritischen Lesart entgegenwirken, er sei konzeptionslos und sein Handeln sei beliebig. Doch bestätigt der Proband implizit die durch die Frage des Interviewers vermittelte Normativität, man müsse sich eher an einer der beiden Optionen (und eben nicht an einander ausschließenden Optionen) orientieren, indem er das Fehlen einer Tendenz nicht offensiv mit einem Gegenkonzept beantwortet, sondern defensiv auf sein Unvermögen verweist (*das kann ich so als eine Tendenz, glaube ich, gar nicht so wiedergeben*). Stattdessen bezieht sich der Proband auf konkrete Fälle, von denen der Proband zwar weiß, dass sie existieren, von denen er aber nicht mitteilt, woher sie kommen (*es gibt*) und die begrifflich unbegriffen sind (*manche Dinge*). Die nähere Bestimmung dieser Dinge findet dadurch statt, dass ihre Wirkung auf den Probanden genannt wird (*Dinge, die mich sehr stören*). Der Proband personalisiert das Problem, indem er die Reichweite der Störung auf seine Person einschränkt. Die *Dinge, die ihn stören*, sind keine, die auf einen normativen Verstoß hinweisen. Im Unterschied zum Rasenmähen während der Mittagsruhe (das ist eine justifiable Ruhestörung), sind Dinge, die *mich stören*,

solche, deren Störungsgrad von der eigenen Wahrnehmung abhängen. Während der eine Windräder als willkommenen Fortschritt nachhaltiger Energiepolitik betrachtet, stören sie den anderen, weil mit ihnen die Schönheit der Landschaft beeinträchtigt wird. Dieser eingeschränkte Geltungsanspruch der Störung gilt auch mit der Steigerung *sehr*. So wird deutlich, dass der Proband die Frage des Interviewers nicht in Bezug auf allgemeingültige erzieherische Normen beantwortet, sondern in Bezug auf Dinge, die er allein in Bezug auf seine Person bewertet. Doch *Glastüren, die zertreten werden*, sind objektiv als Sachbeschädigung zu bezeichnen. Diese als persönliche Störung zu bezeichnen, deutet darauf hin, dass der Proband in der Bewertung eines Normverstoßes unsicher und verharmlosend reagiert.

Es ist nicht so, als würde an der Schule des Probanden auf Sachbeschädigung nicht interventionistisch reagiert werden, doch sollte der Grad der Intervention gesteigert werden (*interventionistischer*). In welcher Weise interveniert wurde, bleibt offen, ungeklärt bleibt auch, in welcher Weise die Intervention gesteigert werden sollte. Fest steht, dass die Dosis des Bisherigen gesteigert werden soll. Der Proband vertritt dabei eine spontane und persönliche Position (*ich denke*). Er beruft sich demnach nicht auf einen professionsspezifischen bzw. einen pädagogischen Anspruch. Einerseits stellt er eine persönliche Forderung auf, andererseits legt der Proband keinen fachlichen Grund dar, der ein konzertiertes Handeln der Kollegen zwecks Beseitigung der persönlichen Störung legitimeren würde. So operiert der Proband im Modus der Verharmlosung und der Unsicherheit. Er laviert dabei zwischen privatistischem Anspruch und kollektiver Einlösung des Anspruchs. Als Vertreter seiner Zunft, der auf eine fachliche Begründung für eine bestimmte Handlungsoption zurückgreifen würde, tritt er nicht auf.

Mit der Kollektivierung der Forderung, *dass wir interventionistischer agieren sollten*, überweist der Proband die Erfüllung dieser Forderung von sich an das Kollegium. Und mit dem *sollten*, wird die normgebende Instanz anonymisiert. Wer aus welchem Grund diese Forderung erhebt und wie sie legitimiert ist, bleibt offen. So manifestiert sich die Ambivalenz in dem Widerspruch, einerseits die Sachbeschädigung als eine persönliche Störung zu verharmlosen, andererseits aber auf diese persönliche Störung mit einer „Mobilmachung“ des Kollegiums und einer gesteigerten Intervention zu reagieren.

Die Krise des Probanden ist so groß, dass der Proband weitestgehend handlungsunfähig ist. Die Frage des Interviewers nach der erzieherischen Haltung des Probanden wird in einem Grad der Unbestimmtheit beantwortet, die zu dem Schluss führt, dass die Krise des Probanden andauert, und zwar so gravierend, dass eine pragmatische Positionierung bzw. eine handfeste Reformbewegung nicht zu erwarten ist.

Fallstrukturhypothese

Der Proband laviert krisenhaft zwischen zwei verschiedenen Erziehungskonzepten. Einerseits orientiert er sich an einem Erziehungskonzept des Gewährenlassens, das er mit der selbstregulatorischen Erziehung des Kollegen Hoffmann im Szenario assoziiert. Doch *die Eigenregulation der Schüler funktioniert doch häufig nicht*. In dem Dementi der naiven Hoffnung durch die empirischen Tatsachen (*doch*) wird das dualistische Denken des Probanden deutlich, nach dem die Eigenregulation der Schüler entweder funktioniert oder nicht funktioniert. In diesem Dualismus gibt es für den Zögling keine Spielräume jenseits der Vorstellungen bzw. Setzungen des Probanden. Der Zögling hat demnach keine Möglichkeit, die von ihm übernommene Verantwortung zu interpretieren oder zu modifizieren. Selbstregulatorische Verantwortungsübernahme des Schülers kann deshalb nur dann als eine funktionierende bezeichnet werden, wenn sie umfassend den Vorstellungen des Probanden entspricht. Der Proband zielt folglich auf eine Erziehung zu funktionaler Mündigkeit. Mit dem Anspruch, dem Zögling diejenige Erziehung angedeihen zu lassen, die der Proband als die funktionierende betrachtet, kann ihm keine Erziehung zur Emanzipation und Selbstbestimmung gelingen, sondern diejenige, die den Zögling in einen Zustand halbiertes Mündigkeit führt. Das repressive Moment seines pädagogischen Deutungsmusters nimmt da eine konkrete Gestalt, wo der Proband die Pragmatik der Hoffmann'schen Erziehungskonzeption als eine der Eigenregulation zuerst ausweist und dann auch reproduzieren will, tatsächlich aber eine Konzeption der Fremdregulation darlegt: Diese zielt darauf, dass man *die Schüler die eigene Verantwortung spielen lässt* und das Spürenlassen quasi automatisch dazu führt, dass man sie dann *aus ihrer eigenen Verantwortung auch handeln lässt*. Dieser misslungene Versuch der Skizzierung einer selbstregulatorischen Erziehung zur Mündigkeit im emphatischen

Sinne ist als ein Hinweis darauf zu verstehen, dass der Proband innerhalb seines Deutungsmusters zwar auf eine selbstregulatorische Erziehungskonzeption zurückgreifen will, er dies aber nicht kann. Keines der beiden Erziehungskonzepte trägt er in distinkter, elaborierter Form vor. Seine Ausführungen sind fragmentarisch und inhaltlich unbestimmt.

Die Erfahrung, dass *die Eigenregulation der Schüler häufig nicht funktioniert*, hat den Probanden zu der beklagenswerten Einsicht geführt (*leider, leider*), dass *man da als Schule regulieren müsse*. Rigidität ist die unabwendbare Folge der Krise. Seine Krise als Erzieher ist demnach aus seiner Sicht keine persönliche Krise, sondern eine musterhafte, berufsbiografisch determinierte Krise. Der pädagogische Idealismus ist nach den ersten Jahren des Berufs zu begraben. Inzwischen kann er seine Augen vor der Realität nicht verschließen: Erziehung bedarf der Repression. Einerseits distanziert er sich von der einst favorisierten Hoffmann'schen Erziehung, andererseits bleibt er skeptisch gegenüber der unvermeidbaren Leinweber'schen Konzeption. So laviert er zwischen der einen und der anderen Erziehungsweise und findet keine Position zu der von ihm selbst aufgeworfenen Erziehungsfrage. Seit inzwischen fünf Jahren befindet sich der Proband im Übergang zwischen liberalem Idealismus und autoritärem Realismus, *in so einer Phase (...), wo einiges zu kippen beginnt*. Der Begriff des Kippens verweist auf eine handfeste Krise. Der Proband will nicht der autoritäre Lehrer sein, er weiß sich aber nicht mehr anders zu helfen als Leinwebers Position zu vertreten. Die fachliche und emotionale Unsicherheit besteht darin, dass er den Widerspruch zwischen Wunsch und Wirklichkeit zur Kenntnis nimmt, für diesen aber keine andere Lösung weiß als sich der Wirklichkeit leidvoll zu beugen (*leider, leider*). Er hat offenbar nur die Wahl zwischen Pest und Cholera und entscheiden kann er sich für keine der beiden Optionen. Deshalb sucht er Zuflucht in einer dritten Option: Er distanziert sich von der Erziehungsaufgabe, indem er sie an die Übernahme einer Funktion als Tutor oder Oberstufenkoordinator koppelt und dementsprechend nur fallweise auszuführen ist. Erziehung ist die Ausnahme der Regel. Diese Distanzierung wird insofern unterstrichen, als dass der Proband *zunächst* prozessual agieren würde, als neutraler Moderator aber keine inhaltliche Position vertreten würde. Sind bestimmte Konflikte mit der Rolle des Moderators nicht hinreichend zu bearbeiten, so schwankt der Proband unsicher zwischen einer Verharmlosung normativer Verstöße (*zertretene Glastüren* bezeichnet er als *Dinge*,

die mich stören) und der Überweisung der unbestimmten Erziehungsaufgabe an das Kollektiv der Kollegen im Modus des Konjunktivs (*dass wir interventionistischer agieren sollten*). Die vielfachen Ausweichbewegungen des Probanden (Unbestimmtheit der Sache der Erziehung, Delegation an das Kollektiv, Rückzug in die Neutralität als Moderator, Abtrennung der Erziehungsaufgabe aus dem Klassensetting bzw. die Koppelung dieser Aufgabe an eine Funktion) zeigen, dass die Dauerkrise einen Zustand der Handlungsunfähigkeit erreicht hat. Doch mit den vielfachen Distanzierungs- und Ausweichbewegungen gelingt es dem Probanden, die Dramatisierung der Krise zu verhindern.

Die Konkurrenz zwischen zwei Erziehungskonzepten, die seit inzwischen mindestens fünf Jahren besteht und ihn in eine berufliche Krise geführt hat, ist tatsächlich bloß ein „Scheingefecht“, das deshalb umso gravierender sich auswirkt, weil der Proband den Konflikt nicht nur strukturell, sondern auch pragmatisch nicht auflösen kann. Deshalb muss er geradezu an seiner Erziehungsaufgabe scheitern.

Denn die Tatsache, dass der Proband gar nicht auf eine Konzeption der Erziehung zur Selbstregulation zurückgegriffen hat – obwohl er doch glaubt, das getan zu haben –, hat zur Folge, dass er die pädagogische Norm der Erziehung zu Autonomie und Mündigkeit zwar beansprucht, aber nicht einlöst und er deshalb die eine Erziehungskonzeption gegen die andere nicht in Anschlag bringen kann. Er hat zwar eine vage Ahnung davon, dass es eine Alternative zur Erziehung zur Fremdregulation geben müsste, doch kann er nicht mehr sagen, als dass ihm diese Alternative sympathischer sei. Der repressive Lehrer will er nicht, der zur Autonomie erziehende Lehrer kann er nicht sein. So steht er da mit leeren Händen.

Der Proband distanziert sich nicht nur von der Erziehungsaufgabe, sondern auch davon, die funktionalen Aufgaben zu erfüllen. Denn die Legitimationsfunktion von Schule fordert vom Lehrer, dem Schüler Akzeptanz gegenüber dem Schutz des Eigentumsrechts zu vermitteln. Doch indem der Proband die Zerstörung kommunalen Eigentums privatistisch als *Dinge* bezeichnet, die ihn *stören*, zeigt er, dass er diese funktional bestimmte Erziehungsaufgabe nicht als seine berufliche begreift. Der Proband orientiert sich also weder an der pädagogischen Norm noch an der Funktion von Schule. So zeigt er in doppelter Weise seine Handlungsunfähigkeit aufgrund

ungelöster Konflikte. Vor diesem Hintergrund entspricht er dem Typus des Dekomponierten.

Dass er *gerade in so einer Phase* sei, enthält die Zuversicht, die Krise sei nur eine kurzzeitige und vorübergehende Phase. Ohne den Zeitpunkt zu benennen, stellt er in Aussicht, dass die Krise ein Ende nehmen werde. Mit dem *so einiges* verweist er hingegen auf ein quantitativ unbestimmtes, aber erhebliches Ausmaß der Krise. Diese Feststellung beinhaltet zugleich die Selbstaufforderung, diese zu lösen. Insofern zeigt er ein Problembewusstsein, das er konstruktiv wenden könnte, indem er im Rahmen der Schulprogrammarbeit dazu auffordert, dieses strukturell bedingte und daher alle Kollegen betreffende Problem kollegial zu bearbeiten. Doch der impliziten Aufforderung folgt nicht die explizite. Der Proband formuliert keine Einsicht in die Notwendigkeit, in professioneller Selbstverantwortung die Krise zu überwinden. Es bleibt letztlich also bei der Hinnahme der ungelösten Erziehungsaufgabe. Angesichts der Entsorgungsstrategien der Verharmlosung und der Externalisierung ist nicht davon auszugehen, dass der Proband sich ein Programm verschreibt, mit dem es ihm gelingen könnte, zu einem aufgeklärten professionellen Standpunkt zu gelangen, von dem aus er eine tragende Rolle als Reformierender seiner Schule übernehmen könnte. Vielmehr zeigt er sich als Beobachter seiner Krise, der er ohnmächtig gegenübersteht. Dennoch bleibt offen, ob der Proband im Rahmen der Schulprogrammarbeit nicht doch eine Bereitschaft aufbauen könnte, sich den implizit gestellten Aufgaben konstruktiv zuzuwenden. Diese Option ist deshalb nicht ausgeschlossen, weil er zentrale Probleme seiner pädagogischen Praxis darlegt und damit zur Bearbeitung geradezu anbietet.

Fallstudie 6

Typ „fraglose Übernahme“: „*Ja, ich wäre dafür, aber wir haben keine Stunden.*“ Erziehung Gesamtschule³⁵

I: So, auch hier wieder die erste Frage: Was sagen Sie zu dieser Geschichte?

Proband: (...) (...) *In erster Linie würde ich mich eher den Kollegen anschließen, die die Schüler motivieren (...) selbst Pflichten und Aufgaben zu übernehmen.*

Die Frage des Interviewers bezieht sich eindeutig auf das Szenario, das der Proband gerade gelesen hat. Doch seine Stellungnahme bezieht sich auf den Kontext seiner schulischen Praxis. Die Abkoppelung vom Szenario wird auch daran deutlich, dass der Proband sich den Kollegen im Plural anschließt. Das Szenario kann er nicht meinen, weil es ihm bloß die Möglichkeit bietet sich entweder dem einen oder dem anderen Kollegen anzuschließen. Offenbar hat das Szenario keine besondere Relevanz für den Probanden. Es dient ihm allein als Anlass dafür, umgehend die eigene pädagogische Praxis zu thematisieren.

In erster Linie ist eine qualitative Bewertung. Es ist nicht die überwiegende Anzahl der Aussagen, denen sich der Proband anschließen würde (im Unterschied zu denen, die er ablehnt), sondern deren Positionierung insgesamt, denen sich der Proband überwiegend anschließt. Er nimmt also eine Priorisierung vor. Auf diese deutliche Zustimmung folgt unmittelbar eine Distanzierung im Modus des Konjunktivs sowie eine Relativierung: Der Proband schwächt seine Parteinahme ab, indem er auf die überwiegende Zustimmung eine Tendenzaussage folgen lässt (*eher*). Die Komposition aus *in erster Linie* und *eher* ergibt eine spannungsreiche bzw. ambivalente Einheit: Der Proband stimmt grundsätzlich jenen Kollegen zu, doch besteht eine Unsicherheit über die Qualität seiner Positionierung, ob er ihnen nur tendenziell (*eher*) oder doch prioritär (*in erster Linie*) zustimmt. Zugleich wird deutlich, in welcher grundlegenden Weise der Proband auf das Szenario reagiert: Mit dem Verweis auf die Pragmatik seiner Kollegen übersetzt er den Konflikt des Szenarios umgehend in eine Parteinahme. Dadurch gelangt der Proband zu einer pragmatischen Lösung eines strukturell unlösbaren Konflikts, freilich mit der Konsequenz, dass das Dilemma des

³⁵ Das Interview ist im ApaeK unter der Datensatznummer 1370 zu finden.

Konflikts nicht thematisiert wird. Dieser Verarbeitungsmodus ist als eine pragmatische Befriedungsstrategie zu verstehen, mit der er sich an dem Dilemma „vorbearbeitet“.

Seine Zustimmung bezieht sich auf Kollegen, *die die Schüler motivieren*, also auf Kollegen, die in unbestimmter Weise auf Schüler einwirken etwas zu tun, was sie ohne die Motivierung durch die Lehrer nicht getan hätten. Die Initiative geht also von den Lehrern aus, die Schüler reagieren bloß auf diese. Ganz im Unterschied zu dem Szenario. Dort werden die Schüler als selbständig handelnde dargestellt, die – ungeachtet aller Unordnung – ohne äußere Motivierung durch Lehrer eine Cafeteria betreiben. Entweder er nimmt diesen Sachverhalt des Szenarios nicht wahr oder er ignoriert ihn, möglicherweise deshalb, weil er ihn für reine Fiktion hält, die aus seiner Sicht nicht auf die Realität verweist. Oder er meint, dass eine Selbständigkeit, die nicht auf die Normerfüllung der Erwachsenen zielt, nicht als Selbständigkeit seine Anerkennung finden kann. Kurzum: der Proband nimmt die Schüler des Szenarios nicht als Cafebetreiber mit ihren entsprechenden Kompetenzen wahr, sondern als Defizitwesen, die zu etwas motiviert werden müssen, was sie von sich aus nicht tun.

Die Motivierung durch den Lehrer dient dem Zweck, dass *die Schüler (...) selbst Pflichten und Aufgaben (zu) übernehmen*. Der Proband positioniert sich offenbar in widersprüchlicher Weise: Das *selbst übernehmen* im Sinne eines selbständigen Handelns setzt eine intrinsische Motivation bzw. ein eigenständiges Interesse an der Sache voraus. Die Selbständigkeit in der Übernahme von *Pflichten und Aufgaben* ist in dem Moment bereits dementiert, in dem sie erst die Folge der Motivierung durch die Lehrer ist. Die in diesem Sprechakt widersprüchliche Einheit aus Fremd- und Selbstmotivation zeigt das spezifische Verständnis des Probanden in Bezug auf ein Konzept von Selbständigkeit.

Zu vermitteln ist dieser Widerspruch, wenn sich die Selbständigkeit der Schüler nicht auf die eigene Motivierung, sondern allein auf die Durchführung von Aufgaben bzw. die Erfüllung von Pflichten bezieht. Das heißt zugleich: Die Schüler machen etwas alleine, aber nicht von alleine. Die Pflichtübernahme ist demnach kein Akt eines souverän handelnden Subjekts, sondern bloßer Vollzug eines unkritischen Empfängers einer Anweisung. Das *selbst übernehmen* vermittelt nicht den Anspruch individueller Souveränität, es verweist vielmehr auf den modus operandi der unhin-

terfragten Pflichtübernahme. Das erzieherische Konzept des Probanden zielt nicht auf eine Erziehung zur Mündigkeit, auch nicht auf eine Erziehung zu funktionaler Mündigkeit, sondern auf die Bereitschaft der Schüler, Aufgaben anzunehmen und durchzuführen. Mit der Aufteilung von Motivierung durch die Lehrer und Durchführung seitens der Schüler etabliert sich eine Abhängigkeit des Schülers vom Lehrer. Denn dieser wird erst dann aktiv, wenn jener ihn motiviert hat. Mit dieser „Arbeitsaufteilung“ ist erzieherisch nicht vorgesehen, dass sich Schüler in einem freien Willen zur Welt verhalten und ihr Verhältnis zu ihr bestimmen. Der Proband vertritt dieses Konzept jedoch nicht widerspruchlos. Denn in dem *selbst übernehmen der Pflichten und Aufgaben* wird in begrifflich verdichteter Form das im Szenario narrativ dargestellte Dilemma reproduziert. Innerhalb eines Satzes integriert der Proband die einander widersprüchlichen Positionen der Kollegen Hoffmann und Leinweber. So zeigt sich die ambivalente Positionierung des Probanden gegenüber Schülern, deren Vorstellungen von Sauberkeit und Ordnung nicht den Erwartungen der Erwachsenen entsprechen.

Sich *anschießen* an eine Position der Kollegen kann man spontan und voraussetzungslos. Wer sich einer Position anschließt, muss vor der Lektüre des Szenarios keine eigene Position zu dem darin dargestellten Konflikt eingenommen haben und auch kein eigenständig durchdachtes Konzept entwickelt haben. So ist zu erklären, warum der Proband ein Argument übernimmt, nicht aber eine Position vertritt.

I: Hm. Das –

P: - Würde auch zunächst ein gewisses, ähm, eine gewisse (...) Unordnung dafür in Kauf nehmen und denke mir, dass die Schüler an so einer Aufgabe mit entsprechender Betreuung auch wachsen würden.

So wie seine Kollegen würde *auch* der Proband in einer ähnlichen Situation ein unbestimmtes Maß an Unordnung in Kauf nehmen. Dabei bezieht er sich nicht auf eine ähnliche Erfahrung seiner pädagogischen Praxis, sondern er imaginiert sein Handeln in einer derartigen Situation des Szenarios. Die bestimmte Unbestimmtheit der *gewissen Unordnung*, zeigt sich darin, dass ihr Maß oder ihre Qualität nicht benannt wird und deshalb tatsächlich eine ungewisse ist. Er benennt demnach nicht das Maß der Unordnung, das er nicht mehr *in Kauf nehmen* würde. Die Interventionsgrenze

wird nicht markiert. Unabhängig von ihrem Maß ist sie grundsätzlich ein Übel, das er ertragen würde. Mit dieser aversiven Haltung wird deutlich, dass der Proband eine Distanz zur Erziehungsaufgabe einnimmt. Diese Distanz korrespondiert mit der Distanz seiner Rede im Modus der Imagination. Er äußert sich zu einem in seiner Typik alltäglichen Konflikt, ohne dass er aus eigener Anschauung oder Erfahrungen darüber berichtete.

Mit der Duldung eines unbestimmten Maßes an Unordnung besteht also ein Handlungsspielraum für die Schüler. Doch darf die Unordnung nicht von Dauer sein, denn der Proband würde es nur *zunächst*, also zeitlich befristet, *in Kauf nehmen*. Wann auch immer, irgendwann muss Ordnung herrschen, und zwar unabhängig davon, ob die Schüler – wie Leinweber es ihnen zugesteht – sich in ihrer Unordnung wohl fühlen oder nicht. Ordnung ist demnach für Schüler keine Option, sondern eine heteronom gesetzte Norm, die es unausweichlich früher oder später zu erfüllen gilt. Die Freiheit zur Unordnung unterliegt also einem temporären Vorbehalt. Und damit ist diese Freiheit de facto keine, weil sie von außen jederzeit widerrufen werden kann. Die Freiheit zur Unordnung ist tatsächlich bloß ein vorübergehendes Zugeständnis. Und damit wird die widersprüchliche Einheit von (vermeintlicher) Freiheit und Zwang auf der Zeitachse abgearbeitet, wobei im Falle der Nichterfüllung der Norm mit dem Zwang das letzte Wort gesprochen wird. So löst der Proband pragmatisch das Dilemma auf. Er positioniert sich letztlich zugunsten einer autoritären Anweisung, die früher oder später an die Schüler ergehen wird. Ist die Zeit abgelaufen, „ist Schluss mit lustig“.

Der Proband expliziert nicht, was er unter *Betreuung* versteht. Dieser Begriff kann aus pädagogischer Perspektive pragmatisch an ein Konzept gebunden sein, mit dem der Anspruch des Betreuten auf Autonomie nicht in Frage gestellt wird, jedenfalls solange nicht, wie er über die Inanspruchnahme der Betreuung und ihrer Art und Weise selbst befinden kann. Betreuung kann unter dieser Voraussetzung konkret Aufklärung oder Unterstützung bedeuten. Ein Zwangsverhältnis des Betreuers gegenüber dem Betreuten ist dann ausgeschlossen. Abgesehen von der formalen Seite des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, das bereits ein gleichberechtigtes Verhältnis verhindert, ist im Fall des Betriebs einer Cafeteria durch Oberstufenschüler eine Betreuung auf der Grundlage von Aufklärung oder Unterstützung pragmatisch kaum denk-

bar. Denn die Cafeteria läuft! Es fehlt den Schülern nicht an Kenntnissen und Kompetenzen für das Betreiben der Cafeteria. Deshalb sind in diesem Kontext keine pragmatischen Erfüllungsbedingungen denkbar, die eine *Betreuung* im oben beschriebenen Sinne nahe legen, bei der die Schüler auf eigenen Wunsch sich Rat und Unterstützung bei den Lehrern einholen, ohne dass dabei der ihnen ursprünglich zugestandene Handlungsspielraum beschnitten würde. Oberstufenschüler wissen, wie man eine Cafeteria aufräumt und sauber macht. Sie wissen auch, wie man einen Putzplan erstellt. Hierfür ist keine Betreuung im Sinne einer Aufklärung oder Unterstützung erforderlich. Deshalb kann pragmatisch mit Betreuung bloß eine Form der Aufsicht und Kontrolle gemeint sein, die dem Zweck dient, dass die Schüler die Ordnungs- und Sauberkeitsvorstellungen der Lehrer erfüllen.

An so einer Aufgabe würden die Schüler *auch wachsen*. Gleichsam organisch findet eine geistige Entwicklung bzw. Reifung der Persönlichkeit statt – wie eine Pflanze, die gar nicht mehr anders kann als zu wachsen, sobald man sie unter ansonsten normalen Bedingungen wässert. Aus der Aufgabe resultiert Wachstum. So sagt man es ja: Man wächst an seinen Aufgaben. Ein Scheitern aufgrund von Überforderung ist offenbar ausgeschlossen. Auch dass man sich von einer Aufgabe aufgrund von Desinteresse abwenden könnte, wird nicht in Erwägung gezogen. Offenbar ist das Wachstum an keine weitere Bedingung (wie Interesse, Freude, Neugier) gebunden. Ohne Betreuung ist die Bewältigung der Aufgabe nicht zu erwarten, mit ihr folgt sie unvermeidlich. Auf sich allein gestellt sind Schüler entwicklungsunfähige Wesen, die auf ewig in ihrem Dreck und ihrer Unordnung verharren. Aus dieser Perspektive findet Erziehung im Modus unverzichtbarer Aufsicht und Kontrolle kein Ende, weil mit ihr perspektivisch keine Vorstellung darüber verbunden ist, wie es dazu kommt, dass Schüler als gereifte Persönlichkeiten keiner Kontrolle mehr bedürfen. Schüler bleiben im Hinblick auf die gesellschaftliche Norm von Ordnung und Sauberkeit bis zu ihrem Schulabschluss unfertige Wesen. Und aus dieser Sichtweise ist Betreuung im Sinne von Aufsicht und Kontrolle nicht der Ausdruck einer misslungenen Erziehung zur Mündigkeit, sondern eine unverzichtbare Konsequenz aus einer fortdauernden Abhängigkeit des Schülers vom Lehrer. Nur in dieser Abhängigkeit ist überhaupt eine Entwicklung des Schülers vorstellbar.

I: Entsprechende Betreuung bedeutet, Sie wären schon dafür, dass, ähm, im Beispiel wird jetzt gesagt, dass der Vertrauenslehrer oder ein, ein Kollege schon so was wie die Aufsicht übernimmt?

P: Ja, ich wäre dafür, aber wir haben keine Stunden. (unverständlich).

Der Proband bestätigt die Übersetzung des Interviewers, dass unter Betreuung Aufsicht verstanden werden kann. Und eine Aufsicht ist ja immer an mehr gebunden als nur die Sicht auf Menschen. Die Aufsicht ist immer gebunden an eine Funktion der Kontrolle, des Erlaubens und Verbotens. Und im Falle von Verstößen folgt aus der Aufsicht immer auch der Eingriff, um den Verstoß zu ahnden bzw. zu unterbinden. Dieser begrifflichen Wahl und diesem erzieherischen Verständnis stimmt der Proband zu. Nach den Vorstellungen des Probanden müssten Schüler beaufsichtigt werden, dies scheitert aber daran, dass das Kollegium (*wir*), *keine Stunden* hat. Es ist also kein Widerspruch gegen das Beaufsichtigen der Schüler zu erwarten. Die Betreuung würde nicht am Widerstand von Kollegen scheitern, die sich dieser Art von Erziehung widersetzen wollten. Es besteht vielmehr aus kollektiver Perspektive ein Ressourcenproblem. Es mangelt an der Ressource Zeit bzw. am Geld. Das pädagogische Problem wird als ökonomisches verarbeitet.

(...)

Der Schulalltag sieht einfach, ähm (...) oder die Schulrealität, sieht einfach anders aus.

Der Proband weist auf eine Differenz zwischen Schulalltag und etwas anderem hin. Was ist dieses unbezeichnet Andere? Es ist die Vorstellung, es gäbe im Schulalltag einen diskursiven Spielraum zur Lösung des Konflikts. Den gibt es aber aus seiner Perspektive nicht. Er lässt sich zwar auf das Szenario und die diskursive Auseinandersetzung der Kollegen Leinweber und Hoffmann hypothetisch ein (sonst gäbe es für ihn keine Motivation sich mit dem Szenario überhaupt vergleichend auseinanderzusetzen), doch distanziert er sich umgehend vom Szenario, weil eben ökonomische Setzungen den pädagogischen Diskurs der Kollegen unrealistisch erscheinen lassen. Mit der Korrektur (*Schulrealität* statt *Schulalltag*) wird die Distanz zwischen dem Szenario und der eigenen Erfahrung gesteigert. Der „diskursive Luxus“ des Szenarios hat nichts mit der schulischen Realität ökonomischer Knappheit zu tun. Und

deshalb ist der Konflikt keiner zwischen verschiedenen erzieherischen Konzepten, sondern ein Problem mangelnder Ressourcen. Ein etwaiger Widerspruch wird antizipiert und sogleich zurückgewiesen. Wer anderer Meinung ist, dem sei gleich gesagt, dass die Realität *einfach* anders aussieht. Das Motiv der Generalisierung verweist noch einmal auf die Unumstößlichkeit der Aussage. Seine subjektive Perspektive hat einen für die Institution Schule überhaupt geltenden Begründungszusammenhang. Deshalb zieht er nicht in Erwägung, dass der Konflikt des Szenarios gegebenenfalls als Repräsentation einer anderen Realität an einer anderen Schule Geltung beanspruchen könnte. Bemerkenswert ist außerdem, dass es zwar einen Mangel, aber keinen Konflikt gibt. Denn der Mangel ist ein gegebener, der *einfach* da ist. Keine Instanz wird benannt, die für den Mangel eine Verantwortung trüge. Kein Adressat wird benannt, bei dem man Beschwerde über den Mangel einreichen könnte. Der Mangel ist – wie schlechtes Wetter – eine Gegebenheit, an dem der Proband nichts ändern kann und den er deshalb widerspruchslos hinnimmt.

I: Hmhm. Sie haben hier an der Schule –

P: - Sicher auch ein Problem der, des Schulprogramms, und dass, äh Schule auch aufgefordert wurde, ähm, kreativ zu sein, und äh, Ziele zu formulieren, ähm, deren Realisation vielleicht nicht sofort möglich ist.

Der Proband übergeht die Rede des Interviewers und schließt an seine Feststellung an, die Schulrealität sei eine andere als die des Szenarios. Diese Andersartigkeit bezieht er nun auf das Schulprogramm. Dieses steht ebenso in einer problematischen Differenz zur Schulrealität. Das Schulprogramm ist zunächst keine Realität, es kann bloß zu einer werden, indem das realisiert wird, was dort programmatisch festgelegt wird. Was aber bereits existiert, ist ein Anspruch, der mit dem Schulprogramm erhoben wird. Und dieser Anspruch steht nicht nur in einer Differenz zur Schulrealität, sondern im Widerspruch zu ihr. Denn die Differenz zwischen einem im Schulprogramm artikulierten Anspruch und der realen Schulpraxis ist ja eine Voraussetzung für dessen Entwicklung. Andernfalls wäre das Schulprogramm ja nur eine Darstellung des Ist-Zustandes. Die Markierung einer Differenz zwischen der aktuellen und zukünftigen Realität ist demnach die Intention desjenigen, der zur Entwicklung eines Schulprogramms auffordert. Versteht ein Lehrer das Schulprogramm nicht als eine professionelle Aufgabe, sondern als ein Problem, so betrachtet er sie als eine Aufga-

be, deren Erfüllung ungewiss ist, ihm möglicherweise sogar unmöglich erscheint. Mit dem Verweis, es handele sich um ein gleichartiges Problem wie das zwischen der fiktionalen Praxis des Szenarios und der realen des Probanden (*Sicher auch ein Problem der, des Schulprogramms*) wird deutlich, dass er die Realisierung dessen, was im Schulprogramm man sich verschrieben hat, als einen Widerspruch oder eine kaum lösbare Aufgabe betrachtet.

Aus dieser Perspektive ist es plausibel, das Schulprogramm als ein Problem zu betrachten (*Problem der, des Schulprogramms*), nicht als eine Chance. Dieses besteht darin, der Aufforderung nachzukommen, mit dem Schulprogramm *kreativ zu sein und Ziele zu formulieren*. Er expliziert das Problem nicht, doch der Verweis auf die Andersartigkeit seiner Schulrealität legt den Gedanken nahe, der mit der Schulprogrammarbeit vermittelte Anspruch sei deshalb nicht zu erfüllen, weil *auch* hierfür die materiellen Ressourcen fehlen. Das Problem der Kreativität und Zielformulierung besteht in der Unmöglichkeit der Realisierbarkeit aufgrund mangelnder Ressourcen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass der Ressourcenmangel sich nicht nur auf die Betreuungsstunden bezieht, sondern ein generelles Problem darstellt. Weil dieser Mangel ja bereits besteht und der Proband bereits mitgeteilt hat, dass keine zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stehen (*Wir haben keine Stunden*), ist klar, dass er nicht sofort behoben werden kann. Die Ungewissheit des *vielleicht nicht sofort möglich ist* kann deshalb nicht die Option einer sofortigen Behebung des Mangels einschließen. Weil der Proband die Existenz des Mangels nicht finalisiert, besteht er offenbar bis auf Weiteres.

(...)

I: Hmhm. Sie haben hier an der Schule, äh, nicht so was Ähnliches wie eine Cafeteria, die von den Schülern geleitet wird oder ein Projekt, was die Schüler selber –

P: Wir haben im Rahmen des Ganztagsbereichs ein, eine Cafeteria, die sich „Cafe Comic“ nennt.

Die Cafeteria, die es an der Schule des Probanden gibt, befindet sich innerhalb eines separaten organisatorischen und zeitlichen Territoriums (*im Rahmen des Ganztagsbereichs*). Der Ganztagsbereich ist nicht der Bereich des ganzen Tages im Sinne einer Rahmung, die sich auf die Aktivitäten vom Morgen bis zum Spätnachmittag be-

zieht. Der Ganztagsbereich ist der Teil des schulischen Angebots, der als Ergänzung zum Vormittagsprogramm es den Schülern ermöglicht, bis zum Spätnachmittag in der Schule zu verweilen, um sich in einer AG oder ähnlichem zu betätigen. Der Ganztagsbereich ist demnach das außerunterrichtliche Angebot am Nachmittag. Dieses Angebot bildet einen eigenen Bereich ist zudem noch eingerahmt (*im Rahmen des Ganztagsbereichs*), das heißt nach allen Seiten hin abgegrenzt vom seit ehedem bestehenden Territorium des Unterrichts am Vormittag. Die Abgrenzungsrhetorik des Probanden zeigt also, dass der *Ganztagsbereich* kein Teil der Schule ist, der mit anderen Teilen der Schule verwoben wäre, der konzeptionell als eine mit der Schule unabtrennbare Einheit zu verstehen wäre. Der Ganztagsbereich ist aus der Perspektive des schulischen Pflichtprogramms exterritoriales Gebiet. Dass der Proband den Besitz der Cafeteria reklamiert (*Wir haben*), verweist auf die gängige Praxis, dass der *Ganztagsbereich* auf dem geografischen Territorium der Schule sich befindet und mit dieser eine formale, vielleicht auch eine organisatorische, aber aufgrund des Status als Enklave keine pädagogische Einheit bildet.

Die Distanz des Probanden gegenüber der Cafeteria wird dadurch unterstrichen, dass er mit der Namensgebung nichts zu tun hat und er auch nicht weiß, wem diese Einrichtung ihren Namen zu verdanken hat. Sie *nennt sich* „Cafe Comic“, gerade so, als führte sie ein autonomes Eigenleben. Die Selbstreferentialität der Namensgebung des Cafés und die Unverbundenheit des Probanden dazu werden über das Reflexivpronomen *sich* angezeigt. Er hat mit dieser Einrichtung nichts zu tun. Das erklärt die Tatsache, dass der Proband vom Interviewer explizit nach der Existenz einer derartigen Einrichtung gefragt werden muss, damit er sich dazu äußert (*Sie haben hier an der Schule, äh, nicht so was Ähnliches wie ein Cafeteria ...?*), er also nicht die Möglichkeit in Betracht zieht, nach der Lektüre des Szenarios eben von dieser Einrichtung aus eigener Initiative bzw. über seine Erfahrungen mit dieser Einrichtung zu berichten.

I: Hmhm.

P: Und äh (...) in dieser, in diesem „Cafe 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 selbständig organisiert und durchführt, ähm, da müsste man wirklich unheimlich

*viel an Aufsicht und an, an Mühe investieren, ähm, und diese, diese Stundendeputati-
on haben wir gar nicht.*

Es muss einen Disponenten geben, der über die Schüler verfügt, darüber, wo sie wann was zu machen haben (*werden Schüler eingesetzt*). Die Tätigkeit der Schüler ist demnach nicht als Ausdruck einer relativen Autonomie zu verstehen. Diese Praxis des Schülerdisponierens wiederholt sich in unbestimmter höherer Frequenz (*immer wieder*). Es geht dabei nicht um den alltäglichen Betrieb, sondern um außerordentliche Aufgaben (*Renovierungen*) oder um regelmäßig erforderliche Tätigkeiten (*auf-räumen*), die sie spontan im Einzelfall durchführen (*mal aufräumen*) und daher weniger als Ausweis einer gelungenen Erziehung zur Verantwortung, sondern vielmehr bloß als ihre symbolische Inszenierung gelten können. Für das Renovieren sind sie *zuständig*. Weil die Zuständigkeit das Resultat einer heteronomen Setzung des Disponenten ist, kann es sich nicht um eine Zuständigkeit aus eigener Verantwortung und eigenem Willen handeln. Die Zuständigkeit ist demnach das Resultat der Aufgabenzuteilung durch einen hierarchisch übergeordneten Disponenten. Die Zuständigkeit ist der Zwang, der Auftrag „von oben“. Mit dieser Praxis hat der Proband offenbar nichts zu tun. Seine Beschreibung vollzieht sich aus einer distanzierten Beobachterperspektive. Und diese Beispiele können nicht als Beleg für eine gelungene Erziehung zur Selbsttätigkeit oder Selbstverantwortung gelten, denn *im Endeffekt* kann die *selbständige* Organisation und Durchführung ohne Aufsicht nicht gelingen: *man müsste unheimlich viel an Aufsicht und Mühe investieren*. Das heißt im Umkehrschluss, mit *Aufsicht und Mühe* würde oder könnte die *selbständige* Organisation und Durchführung gelingen. Das zeigt die Vorstellung des Probanden über den Begriff der Selbständigkeit. Gemeint ist damit ein *modus operandi* technischer Fertigkeiten: Schüler können vor dem Streichen den Boden mit Folie abkleben. Aber man kann sich nicht sicher sein, dass sie von sich aus daran denken, dies zu tun. Und denken sie daran, dann kann man sich nicht darauf verlassen, dass sie das auch tun. Und tun sie es, dann muss man sich fragen, ob sie diesen Arbeitsgang mit der erforderlichen Genauigkeit verrichten. Man muss sie einfach immer beaufsichtigen, kontrollieren und korrigieren. Selbständigkeit der Schüler ist demnach nur denkbar unter der Bedingung kontinuierlicher Aufsicht und Kontrolle. Im Bereich und im Rahmen des Nachmittagsangebots mag das vorprogrammierte Scheitern von selbständig agierenden Schülern stattfinden, aber auf dem angestammten Territorium der Schulpädago-

gik, die unter der Prämisse eines entsprechenden Stundendeputats steht, ist dies nicht praktikabel (*diese Stundendeputation haben wir gar nicht*). Daher der Konjunktiv der Rede einer bloß fiktiven Praxis (*müsste man investieren*).

I: Hmm. Ähm, was sieht das Schulprogramm für solche Situationen vor? Sollen die Schüler völlig autonom sein, selbstdiszipliniert, äh, ähm, disziplinieren von Seiten des Kollegiums, ähm, eher unangebracht, oder –

P: Nee, dass, wir haben ja auch einen Punkt in unserem Schulprogramm, was sich „Kompetenzcurriculum“ nennt und was viel Dinge um-, umfasst, aber äh, da geht es im Wesentlichen darum, die Schüler, ähm, selbständiger zu machen.

Der Interviewer fragt, ob mit dem Schulprogramm beabsichtigt ist, die Schüler zur völligen Autonomie und Selbstdisziplinierung zu erziehen. Diese Vorstellung weist der Proband kategorisch zurück (*Nee*). Zugleich wird deutlich, dass er das Schulprogramm in Bezug auf die Frage der Erziehung zur Selbständigkeit als Instrument gelten lässt. Unter anderen Punkten gibt es *ja auch einen*, in dem es um Erziehung zur Selbständigkeit geht. Erziehung zur Selbständigkeit ist demnach im Schulprogramm kein Leitmotiv, sie ist ein Punkt unter anderen Punkten. Die Menge der Punkte steht demnach nicht in einer hierarchischen Ordnung, sondern in einer Reihung, innerhalb derer ein Punkt unter gleichwertig anderen Punkten zu finden ist. Dass es diesen Punkt im Schulprogramm gibt, betont der Proband (*wir haben ja*). Man hat diesen Punkt nicht vergessen, seine Bearbeitung wird rechtfertigend unterstrichen. Der Proband weist die Aufgabe nicht von sich, er identifiziert sich sogar mit ihr. Der Punkt wird mit dem Begriff „Kompetenzcurriculum“ bezeichnet. Offenkundig wird Selbständigkeit der Schüler nicht als eine erzieherische, sondern als ein didaktische behandelt. Zugleich wird deutlich, dass Selbständigkeit unter dem Begriff der Kompetenz behandelt wird. Die Kompetenz bezieht sich offenkundig nicht auf einen konkreten Bildungsinhalt, sondern auf einen Modus der Bearbeitung eines Gegenstandes. So ist also neben dem altbekannten Curriculum, in dem die Vermittlung von Inhalten festgeschrieben ist, nun im Schulprogramm ein methodisches Curriculum in der Gestalt der Kompetenzvermittlung aufgeführt. So steht die Kompetenz „Selbständigkeit“ in dem einen Curriculum, währenddessen Inhalte in einem anderen Curriculum aufgeführt werden, aber ohne dass der Proband darstellen würde, wie eine gleichsam doppelcurriculare Struktur in der Praxis sich zu bewähren hätte. Das De-

legieren der Erziehung an die Didaktik, die es noch gar nicht gibt, sondern im Rahmen der Schulprogrammarbeit erst noch realisiert werden muss, zeigt die Distanz des Probanden gegenüber der pädagogischen Aufgabe der Erziehung zur Selbständigkeit. Unterstrichen wird diese Lesart durch eine sprachliche Form, die zeigt, wie wenig der Proband mit dem *Kompetenzcurriculum* zu tun hat. Er benennt Inhalt und Zweck dieses Curriculums in allgemeiner und verdinglichter Weise (*was viel Dinge um, umfasst*). Und das Schulprogramm ist kein Instrument, das den Zwecken der Praxis dient, sondern ein Ort, dessen Relevanz von der Praxis abgeschnitten ist. Denn *da* (*Hervorhebung vom Verfasser*) *geht es im Wesentlichen darum, die Schüler, ähm, selbständiger zu machen*. Pragmatisch wird auf das Schulprogramm verwiesen, nicht auf eine Pragmatik in der oder für die Praxis. So beendet der Proband seine Antwort mit einer widersprüchlichen Erziehungsdidaktik: Es geht in dem Schulprogramm *darum, die Schüler, ähm, selbständiger zu machen*. Die Selbständigkeit der Schüler ist demnach kein autonom initiiertes Prozess, sondern das Resultat einer äußeren Einwirkung der Lehrer im Modus des *Machens*. Die Erziehung zur Selbständigkeit ist nach den Vorstellungen des Probanden offenbar eine Selbständigkeit, die paradoxerweise das Resultat einer unbestimmten äußeren Einwirkung seitens der Lehrer ist. Mit dem *machen* wird der Anspruch der Selbständigkeit negiert. Die pragmatische Auflösung dieses Widerspruchs ist den folgenden Ausführungen zu entnehmen.

I: Hmhm

P: In vielen Dingen, ob das nun Benutzung von Bibliothek ist, oder ähm, äh, gemeinsames, äh, gruppenorientiertes Arbeiten

(...)

Das Selbständigmachen der Schüler vollzieht sich *in vielen Dingen*. Der Proband benennt im unbestimmten Plural die Anwendung des Selbständigmachens, das keine spezifische pädagogische Gestalt hat. Darauf folgt eine Konkretisierung, die mit *ob das nun* eingeleitet wird. Mit dieser Einleitung wird auf eine vielfache An- oder Verwendungsmöglichkeit hingewiesen. Das Kompetenzcurriculum vermittelt das Selbständigmachen als Generalschlüssel. Das Selbständigmachen ist eine Schlüsselkompetenz. Diese wird dann auf einen konkreten Gegenstand bezogen, auf *Benutzung von Bibliothek*. Was die Schüler lernen, ist die technische Handhabung dieser

Einrichtung, dass man also für die Ausleihe einen gültigen Ausweis beantragen muss, dass man Schlagworte in den PC eingeben muss, um eine Reihe von Büchern zu einem Thema in einer Liste zu finden und dass Leihfristen einzuhalten sind. Aus der Perspektive des Probanden ist Erziehung zur Selbständigkeit eine didaktische Einheit, in der es um die Vermittlung eines technischen Manuals zum Zwecke des funktional korrekten Gebrauchs eines Dienstleistungsangebots einer öffentlichen Einrichtung geht.

Der zweite Gegenstand der Anwendung des Curriculums ist *gemeinsames, äh, gruppenorientiertes Arbeiten*. Das wirft die Frage auf, was genau zu lernen ist, wenn Schüler *gemeinsames äh, gruppenorientiertes Arbeiten* lernen sollen. Offenbar hat der Proband im Moment seiner Rede bemerkt, dass selbständiges und gemeinsames Arbeiten im Widerspruch zueinander stehen. Daher die Korrektur. Diese Korrektur ist nur dann sinnvoll, wenn der Proband das gemeinsame Arbeiten, also eine (re-) produktive Tätigkeit kooperierender Schüler, eben nicht als eine Form der Selbständigkeit betrachtet. Das Arbeiten in einer Gruppe – in der Schule üblicherweise als Gruppenarbeit bezeichnet – würde aber ebenfalls dem Anspruch von Selbständigkeit widersprechen. Hingegen der Begriff der Gruppenorientierung verweist darauf, dass man nicht in der Gruppe arbeitet, aber sich mit seiner Arbeit an ihr orientiert. Das könnte bedeuten, dass man alleine an einer Sache arbeitet, man aber anschließend seine Ergebnisse in einer Gruppe vortragen und vergleichen muss. Was genau mit Gruppenorientierung gemeint ist, ist nicht aufzuklären. Deutlich wird aber, dass sich das Konzept der Erziehung zur Selbständigkeit an Begriffen orientiert, deren Gemeinsamkeit darin zu sehen ist, dass sie auf ein Arbeiten ohne Lehrer verweisen. Der Verzicht auf den Begriff des Lernens bzw. die Verwendung des Begriffs Arbeiten verweist auf einen spezifischen Modus der Tätigkeit im schulischen Kontext: Das Arbeitsheft oder das Arbeitsblatt dient nicht dem Zweck, der Schüler solle selbständig lernen, sondern dasjenige reproduzierend üben, was er zuvor gelernt hat. Selbständigkeit im Kontext des *gemeinsamen, äh, gruppenorientierten Arbeitens* als Form des Übens ohne Lehrer verweist demnach auf einen Modus der Selbständigkeit, der sich auf das selbständige Durchführen einer grundsätzlich bekannten bzw. bereits gelernten Operation bezieht.

I: Hmhm

P: 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 *zentralen Bereiche* stehen im Widerspruch zur Benutzung der Bibliothek (*Aber*). Das heißt, dass die Vermittlung der Kenntnisse zur Benutzung der Bibliothek ein marginaler Bereich ist. Das Unterscheidungskriterium zwischen zentralen und marginalen Bereichen ist das Geld (*wo es um Geld geht*). Das folgende *oder um, äh, um ja* ist nicht der Hinweis auf eine Alternative, sondern eine Korrektur (*wirkliche Aufsicht* statt *Geld*). Die *wirkliche Aufsicht* dient dem Zweck, sachlichen bzw. monetären Schaden zu unterbinden. Sie unterscheidet sich von der „unwirklichen“ Aufsicht dadurch, dass letztere eher der didaktischen Instruierung entspricht, bspw. die Anleitung zur korrekten und erfolgreichen Benutzung der Bibliothek. Die Begründung für die Notwendigkeit der Aufsicht ist demnach keine pädagogische – Aufsicht zielt nicht auf die Entwicklung des Kindes –, sondern eine ökonomische. Sie dient der Verhinderung eines Sachschadens. Und in diesen *zentralen Bereichen*, (...) *da kann man unsere Schüler in dem Sinne noch nicht alleine lassen*. Die Argumentation des Probanden ist eine *petitio principii*. Denn selbstverständlich kann man die Schüler nicht alleine lassen, wo Aufsicht erforderlich ist. Denn wäre sie nicht erforderlich, so könnte man die Schüler ja alleine lassen. Die Vorannahme für die Aussage des Probanden ist in seiner Schlussfolgerung bereits vorhanden. Die sachlogische Argumentation erübrigt sich aufgrund des zirkulären Schlusses. Dieser ergibt sich aus der Zuschreibung, Schüler bedürften qua Rolle der fortdauernden Aufsicht und Kontrolle. Nur in marginalen Angelegenheiten, wie der Benutzung der Bibliothek, brauchen sie sie nicht. Der Unterschied zwischen der Benutzung der Bibliothek und dem Streichen der Cafeteria ist der, das erstere keinen Schaden nimmt im Falle ihres unsachgemäßen Gebrauchs. Wer das falsche Schlagwort eingibt, findet zwar nicht das gesuchte Buch, er beschädigt es aber auch nicht.

Fallstrukturhypothese

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 praktizierend lernen, nimmt der

Proband nicht ein. Stattdessen geht er vielmehr von einem Konzept des *Selbständigmachens* aus, 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. Diese Erziehung zur Selbständigkeit zielt also nicht auf personelle Autonomie und geistige Mündigkeit. Im emphatischen Sinne besteht demnach ein erzieherischer Widerspruch zwischen Instruktion durch den Lehrer und Selbständigkeit des Schülers, der begrifflich in dem *Selbständigmachen* synthetisiert wird. Pragmatisch aufgelöst wird dieser Widerspruch, indem der Anspruch der Erziehung zur Selbständigkeit auf einen Modus technischer Instruktion bezogen wird.

Diese Erziehungsweise ist aber unter der Voraussetzung fortdauernder Aufsicht (bspw. innerhalb eines kontinuierlichen Betriebs einer Cafeteria) nicht möglich, weil es die dafür erforderlichen personellen Ressourcen nicht gibt. 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 also 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.

Der Ressourcenmangel wird nicht an eine verantwortliche Instanz adressiert. Es wird auch nicht die Forderung erhoben, der Mangel müsse beseitigt werden. Der Proband konstatiert ihn, er ist als eine Gegebenheit akzeptiert. Es ist *einfach*, wie es ist. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum der Proband den Ressourcenmangel *sicher auch (als) ein Problem der, des Schulprogramms* wahrnimmt. Es zeigt sich nämlich, dass der Proband aufgrund von Ressourcenknappheit generelle Zweifel an der Realisierbarkeit jedweder Innovation zum Ausdruck bringt. Wenn *Zielformulierung* und *Kreativität* an eine zusätzliche Ressourcenausstattung gebunden sind, diese aber nicht zu erwarten ist, dann ist damit gleichzeitig gesagt, dass man im Rahmen der Schulprogrammarbeit nicht das leisten kann, wozu man aufgefordert wurde. Angesichts des Geldmangels ist die Schulprogrammentwicklung eine unlösbare Aufgabe.

Die pädagogische Norm, Schüler müssten selbständiges Handeln lernen, wird derart erfüllt, dass Erziehung zu einer Aufgabe der Didaktik umgedeutet wird. Mit der Entwicklung des *Kompetenzcurriculums* soll die Didaktik das leisten, was aufgrund des Ressourcenmangels im Kontext relativer Schülerautonomie bspw. einer Cafeteria nicht möglich ist. Aus Erziehung zur Selbstständigkeit wird so eine Didaktik zur Selbstständigkeit – gleichsam ein „Selbstständigkeitstraining“. Mit der Didaktisierung der Erziehung wird nachvollziehbar, warum aus der Perspektive des Probanden *Schulrealität ganz anders aussieht*: Die Aufgabe der Erziehung soll im Medium der Didaktik bewältigt werden. Das ist ökonomisch betrachtet plausibel. Denn innerhalb des Unterrichts kann man Schülern „richtiges Verhalten“ vermitteln, ohne dass dafür zusätzliche Ressourcen erforderlich sind. Gleichzeitig distanziert sich der Proband von diesem *Kompetenzcurriculum* bzw. von dessen erzieherischer Wirkung, indem er erklärt, dass die Vermittlung des *Kompetenzcurriculums* nicht dazu führt, die *wirkliche Aufsicht* 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 für marginale Aufgaben bescheinigt, wertet er es ab bzw. erklärt es zu einem Alibi-Programm.

Ein Erziehungskonzept, mit dem sich der Proband von dem Mangel personeller Ressourcen emanzipieren könnte, ist nicht erkennbar. Nicht in Bezug auf außerordentliche Einrichtungen wie die der Cafeteria, aber auch nicht in Bezug auf Unterricht. Denn wäre Unterricht für ihn der genuine Ort der Erziehung, müsste er diesen ja als Kontrapunkt zu einer Cafeteria oder zum *Kompetenzcurriculum* ins Gespräch bringen. Denn objektiv existiert in Unterricht ja die Möglichkeit ein Konzept des Selbständigmachens im Modus der Aufsicht und Kontrolle zu realisieren. Dass er dies nicht macht, deutet darauf hin, dass er nicht über ein grundlegendes Verständnis seiner erzieherischen Aufgabe als Lehrer im Unterricht verfügt. Deshalb ist es plausibel, dass er aus seinem repressiven Konzept des Selbständigmachens durch Aufsicht und Kontrolle nicht explizit eine Pragmatik ableitet, die für den Rahmen des Unterrichts gilt. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass er auf jenes Konzept zurückgreift, wenn er im Rahmen von Unterricht seiner erzieherischen Aufgabe nachzukommen hat, um überhaupt Unterricht einzurichten. So ebnet er den Widerspruch zwischen Norm und Funktion dadurch ein, dass die Norm einer besseren Pädagogik vollständig in seinem repressiven Konzept aufgeht. Die Schüler werden selbstständig

mit den Mitteln der Repression. Dieses Konzept lässt sich in der Praxis widerspruchslos zu den funktionalen Ansprüchen der Institution realisieren: Das Reformprogramm ist keines, mit dem man sich an pädagogischen Präferenzen zu orientieren versucht, das Reformprogramm wird allein aus den Möglichkeiten abgeleitet, die sich aus dem Budget der Schule ergeben. Mit der Repression kann selbstverständlich und ideal die Anpassung an das bestehende Regelwerk vollzogen werden. Der Widerspruch zwischen Norm und Funktion bleibt unbemerkt. Die strukturellen Setzungen und ihre Materialisierung in der bestehenden Praxis werden dadurch nicht nur bestätigt, sondern auch legitimiert.

Gleichwohl wird mehrfach deutlich, dass der Proband einen Anspruch von Selbständigkeit in Eigenverantwortung vertritt und ihn zugleich dementiert. Innerhalb eines Satzes integriert der Proband die einander widersprüchlichen Positionen der Kollegen Hoffmann und Leinweber. So zeigt sich die paradoxe Positionierung des Probanden gegenüber Schülern, deren Vorstellungen von Sauberkeit und Ordnung nicht den Erwartungen der Erwachsenen entsprechen. Er löst diese Paradoxie im Verlauf des Interviews pragmatisch zugunsten einer Erziehung im Modus der Aufsicht und Kontrolle auf. Diese Erziehung ist aber aus seiner Perspektive 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. Aufsicht und Kontrolle sind demnach keine erzieherischen Optionen, zu denen es rationale Alternativen gäbe, sondern unveräußerliche Aufgaben des Pädagogen in der 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 der Durchführung technischer Instruktionen – eine selbständige Tätigkeit der Schüler realisierbar.

Mit dem Ressourcenmangel 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 defi-

nieren kann aus dieser Perspektive keinen Sinn stiften. Den Mangel als einen gegebenen Mangel bloß zu konstatieren und nicht zu kritisieren, ist 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. Also kann die Verbesserung der pädagogischen Arbeit sich nur dann sinnvoll auf einen Gegenstand richten, der unabhängig von der Logik ökonomischer Mittelknappheit ist. Doch eine Loslösung von der Ressourcenlogik vollzieht der Proband nicht. Sein Konzept der Aufsicht und Kontrolle erweist sich als unüberwindbare Schranke. Das Deutungsmuster des Probanden steht einem Reformkonzept jenseits des Ressourcenmangels im Wege. So korrespondiert die dem Schüler unterstellte Abhängigkeit vom Lehrer mit der Abhängigkeit des Lehrers von der Schuladministration. Indem sich der Lehrer nicht von der Ressourcenlogik emanzipiert, bleibt er von der Schuladministration abhängig. So richtet sich sein Blick allein auf ökonomische Quantität, wo es doch um pädagogische Qualität gehen könnte. Die Reform bleibt an dem Punkt stecken, wo sie nicht die Grundannahme einer positiven Anthropologie des Kindes teilt und wo Pädagogik sich nicht auf einen Begründungszusammenhang beziehen kann, der den Grundsätzen der Aufklärung, einer Erziehung zur Mündigkeit, verpflichtet ist.

Wenn aber mit diesem Konzept aus Aufsicht und Kontrolle kein pädagogisch inspirierter Zweck verbunden ist, dann handelt es sich bei diesem Konzept nicht um eines der Pädagogik. Ein Konzept, das auf der Annahme eines nur in Bezug auf technisch-reproduktive Durchführungsfertigkeiten entwicklungsunfähigen Schülers basiert, negiert jeden Anspruch der Erziehung im emphatischen Sinne. Sie kann nur dem Zweck dienen, das Kind repressiv unter Kontrolle zu halten, damit es keinen Schaden an den Gütern der Erwachsenen anrichtet. Nun könnte der Proband innerhalb des Kollegiums und im Kontext der Schulprogrammarbeit für eine Erziehung im Modus von Aufsicht und Kontrolle Partei ergreifen. Und er könnte mit dem Verweis auf die bedingte Entwicklungsfähigkeit von Schülern seine Forderung nach einem Mehr an Aufsicht und Kontrolle begründen und deshalb zusätzliche personelle Ressourcen fordern. Doch ist nicht davon auszugehen, dass er eine entsprechende Pragmatik entwickelt, der zu entnehmen wäre, wie und unter welchen Voraussetzungen

die alltägliche Arbeit optimiert werden könnte. Dies aus zwei Gründen. Erstens, der Ressourcenmangel ist gegeben. Es ist keine Aspiration dahingehend zu erkennen, an diesem Mangel etwas zu ändern. Zweitens, die Feststellung, das *Kompetenzcurriculum* könne nicht da greifen, wo *wirkliche Aufsicht* erforderlich ist, führt nicht zur Kritik des Probanden an der Didaktisierung der Erziehung. 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 seiner Sicht 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. Daraus folgt, dass nicht nur das *Kompetenzcurriculum*, sondern die Schulprogrammarbeit insgesamt eine Alibifunktion hat, die er eben hinnimmt. So verhält er sich, 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. Mehr noch: Weil er diese Dienstpflicht als eine unlösbare Aufgabe betrachtet, kann er sie nur als einen Zwang begreifen, dem er im Modus formaler Abarbeitung nachkommt. Die Aufforderung, ein Schulprogramm zu schreiben, wird nicht als Pflicht und Chance zugleich gedeutet, sondern allein als Pflicht, der der Proband unter den Bedingungen von Aufsicht und Kontrolle durch die Administration nachkommt. Die bis in die Gegenwart immer wieder neu aufgelegte und damit institutionell tradierte pädagogische Repression wird offenkundig durch den „autoritären Charakter“ (Adorno) gefördert, der sich dem Zwang genauso unterordnet wie er diesen gegenüber seinen Schutzbefohlenen walten lässt. So greift der Proband ganz unbefangen zu Mitteln der Repression und gerät dabei in einen Zustand der Befangenheit, wenn er zur Reform aufgefordert wird. In dieser Befangenheit wird der Widerspruch zwischen pädagogischer Norm und Funktion nicht thematisiert. Die Kälte ist das Mittel, mit dem der Proband das Bestehende hinnimmt und es dadurch konserviert. Sie zeigt sich nicht allein in der antipädagogischen Repression,

sondern auch in der ökonomischen Rationalität des Ressourcenproblems, die an die Stelle eines pädagogisch inspirierten Diskurses tritt. Das Deutungsmuster des Probanden zeigt, dass der Realismus der monetären Mittelknappheit den Anspruch einer anderen oder gar besseren Pädagogik vollständig ersetzt. Aufgrund der umfassenden Affirmation der bestehenden Praxis bzw. ihrer repressiven Bestätigung entspricht dieser Proband dem Typus der „fraglosen Übernahme“. Der Proband verhält sich nicht gleichgültig gegenüber dem Status quo, doch glaubt er, ihn nicht hinterfragen zu müssen, weil er annimmt, sein Konzept des Selbständigmachens sei bereits die Realisierung der Norm, wo er doch tatsächlich sich bloß an die Funktionslogik der Institution anschmiegt.

Fallstudie 7

Typ „fraglose Übernahme“: „*Und damit wären dann die Verantwortlichkeiten vorhanden und würde das dort geschilderte Problem gar nicht mehr auftreten.*“ Erziehung, Gymnasium³⁶

Der Proband bewertet die Art und Weise, wie die Cafeteria ins Leben gerufen wurde.

Ich habe das dumme Gefühl (...) da ist jemand auf die glorreiche Idee gekommen, die Schüler können ja mal 'ne Cafeteria haben: Nun macht mal. So laissez faire.

Mit *dumm* bezeichnet man ein kognitives Unvermögen. Nur ist derjenige, der das eigene Nicht-Verstehen erkennt und benennen kann, schon nicht mehr dumm, sondern in Bezug auf den zur Rede stehenden Gegenstand in unbestimmter Weise aufgeklärt. Wer mitteilt, er habe ein *dummes Gefühl*, hat – was auch immer – längst verstanden, woraus sich das Gefühl speist. Das *dumme Gefühl* ist demnach der ironisierende Ausdruck für das Gegenteil: das intelligente Gefühl. In der Kombination mit dem *Gefühl*, das für sich keine Rationalität beanspruchen kann, ist die Begrenztheit des Verstehens vermittelt. Das Wissen über die Sache ist nicht umfassend gesichert oder kann noch nicht präzise benannt werden. Mit einem *dummen Gefühl* verweist man also auf eine Ahnung oder auf ein intuitives oder ein approximatives Wissen. Zugleich ist eine Skepsis, möglicherweise eine Kritik damit zum Ausdruck gebracht. Auch wenn man es noch nicht präzise benennen kann: Es ist an der Sache etwas faul.

Es ist ein *jemand*, der auf die Idee mit der Cafeteria gekommen ist. Diese Person wird im Szenario nicht benannt. Auch der Proband will die Idee keiner spezifischen Person zuschreiben. Jeder könnte also die Idee gehabt haben. Weil aber mit der Sache etwas faul ist, ist die Frage der Urheberschaft nicht gänzlich irrelevant: Jeder kann es nicht sein, sondern alle außer dem Probanden. Er kann also für eine derartige Idee nicht verantwortlich gemacht werden. So distanziert er sich also von der Idee, und zwar konkret davon, dass die Einrichtung der Cafeteria das Ergebnis einer spontanen und damit wenig durchdachten bzw. oberflächlichen Entscheidung ist (Die sind auf *die (...) Idee gekommen.*) Die *Idee* ist aber nicht grundsätzlich abzulehnen. Sie ist wünschenswert, aber nicht realisierbar. Diese Anerkennung der Idee, wie auch die

³⁶ Das Interview ist im ApaeK unter der Datensatznummer 1361 zu finden.

Kritik an ihr wird mit *glorreich* vermittelt. Da hat es jemand mit den Schülern gut gemeint, aber schlecht gemacht. Die Spontaneität und Oberflächlichkeit der Idee wird umgehend bestätigt (*ja mal 'ne Cafeteria haben*). Die Lesart, dass sich die Kritik des Probanden nicht auf die Idee selbst, sondern auf die Art und Weise ihrer Umsetzung bezieht, wird im Anschluss unterstrichen: *Nun macht mal*. Die Form der 2. Person Plural verweist auf eine Aufforderung der Lehrer an die Schüler. Sie sollen eigenständig und selbstverantwortlich *mal* machen. So oberflächlich und spontan *jemand auf die Idee gekommen ist*, so unreflektiert wird den Schülern der Auftrag erteilt, diese Idee umzusetzen. Die Schüler werden bloß dazu aufgefordert, einfach mal zu *machen*. Es gibt keine Vorgaben, es werden keine Regeln gesetzt oder Bedingungen gestellt - *laissez-faire* eben. Die Kritik ist also nicht an die Schüler adressiert, sondern an die Lehrer, die in unzulässig freizügiger Weise die Schüler sich selbst überlassen haben.

Mit *laissez-faire* wird nicht nur auf den Modus verwiesen, mit dem den Schülern ein Raum relativer Handlungsautonomie zugestanden wurde. Der Begriff gilt als Etikett für ein bestimmtes Erziehungskonzept. Ein Konzept setzt ein planvoll-rationales Handeln voraus. Die dem *jemand* unterstellte Rationalität könnte auch als Anerkennung für ihn verstanden werden. Doch wertet der Proband das Konzept ab. Es heißt nämlich: *So laissez-faire*. Ein Laissez-faire-Handeln mag von den Vertretern dieses Konzepts als ein planvoll-rationales Handeln bezeichnet werden. Doch mit dem *so* verweigert der Proband dem Konzept seine Anerkennung. Insofern bezieht sich seine Kritik nicht allein auf die Situation des Szenarios. Sie gilt für jeden Fall, in dem jemand sich dieses Konzepts bedient. Die Kritik wird derart gesteigert, dass dieses Erziehungskonzept *wahrscheinlich gerade der Knackpunkt* ist. Der Knackpunkt ist der Punkt, an dem es „Knack“ macht, wenn ein Gegenstand unter mechanischer Belastung bricht. Dieser onomatopoetische Begriff meint die Sollbruchstelle, die Stelle, die innerhalb eines Konzepts die geringste Stabilität aufweist und deshalb bei Belastung bruchanfällig ist. Der Knackpunkt ist demnach der Schwachpunkt, der für ein Versagen, eine Fehlleistung oder ein Scheitern verantwortlich zu machen ist. Der Proband bezieht sich nicht auf eine Analyse zweitrangiger Gründe für ein Problem, er zeigt sich vielmehr als Analyst, der mit der Benennung des *Knackpunkts* eine punktgenaue Fehleranalyse liefert. Er geht dabei nicht direkt auf den Konflikt zwischen Leinweber und Hofmann ein, er benennt eine pädagogische Fehlentscheidung,

die der Grund für das Streitgespräch zwischen den Kollegen ist. Aus dieser analytischen Perspektive positioniert er sich nicht innerhalb des Konflikts, indem er Partei für oder gegen einen der Kontrahenten ergreift. Er positioniert sich souverän aufklärend außerhalb des Konflikts.

Wenn das nicht laissez-faire gewesen wäre, würde das auch nicht so laufen.

Die Voraussetzung für diese konditionale Verknüpfung (*Wenn ... , dann ...*) ist, dass sich die Lehrer in ihrer Entscheidung (*macht mal*) von dem *Laissez-faire*- Konzept leiten ließen. Der Fehler liegt in der Pragmatik der Lehrer, deshalb kann das Problem auch pragmatisch gelöst werden. Ist die Verantwortlichkeit geklärt, so entsteht das Problem erst gar nicht (*würde das auch nicht so laufen*). Damit ist die Differenz zu dem Szenario markiert. Sagt der Proband also, dass es unter den von ihm genannten Voraussetzungen *so nicht laufen würde*, dann meint er damit nicht einfach, es würde andernfalls irgendwie anders laufen, sondern dass es unter anderen Voraussetzungen besser oder gar zufriedenstellend laufen würde: Die Unordnung in der Cafeteria wäre nicht entstanden oder sie wäre zumindest geringer. Der Proband konstatiert demnach keinen Strukturkonflikt, sondern einen Kunstfehler. Die Kritik am *Laissez-faire* wird sodann übersetzt bzw. konkretisiert:

... das heißt, es ist hier, glaube ich, nicht geklärt, äh, der Punkt der Verantwortlichkeit, wer, was, wann. Und damit wären dann die Verantwortlichkeiten vorhanden und würde das dort geschilderte Problem gar nicht mehr auftreten.

Der Proband verwendet den Begriff der Verantwortlichkeit nicht im Sinne einer sozialen Praxis, durch die das Verhältnis zwischen Schülern oder zwischen Lehrer und Schülern zu bestimmen ist. Zu ihr muss offenbar nicht erst erzogen werden. Sie ist gegeben und muss nur noch zugeteilt werden. Eine *Verantwortlichkeit, die nicht geklärt ist*, setzt die Annahme voraus, dass es eine Verantwortlichkeit geben sollte. Schüler X muss für den Aufgabenbereich Y verantwortlich sein, also eine verbindliche Zuständigkeit für diesen Aufgabenbereich haben. Das grundlegende Schema „X für Y“ steht nicht zur Diskussion. Geklärt werden muss daher nicht, ob ein Schüler für eine Aufgabe zuständig sein müsste, sondern bloß welcher Schüler. Der Proband erklärt nicht, wer diese Frage klären sollte. Doch angesichts der Tatsache, dass sich die Kritik des Probanden auf die Nachlässigkeit der Lehrer im Szenario bezieht, ist

davon auszugehen, dass dafür ein Lehrer verantwortlich sein sollte. Zuständigkeit muss er nicht autoritär bestimmen. Er kann zur Übernahme von Verantwortung ermuntern oder dafür werben etc. Der Modus der Klärung ist also offen. Fest steht hingegen, dass der Lehrer organisatorisch die Klärung der Verantwortlichkeit gewährleisten muss. Dass der Proband die Aufgabe der Erziehung als eine organisatorische versteht, zeigt sich auch an der Logik des Disponenten, der auf einer Matrix die verschiedenen Zuständigkeiten sachlich (*was*) personell (*wer*) und temporal (*wann*) bestimmen muss. Das ist die Aufgabe, die zu erledigen die Laissez-faire-Lehrer unterlassen haben. Das Problem mangelnder Hygiene wird in dem Szenario also dadurch heraufbeschworen, dass man es versäumt hat, einen Geschäftsverteilungsplan zu erstellen. Im Gegensatz dazu gelingt die Übernahme von Verantwortung bzw. die korrekte Ausführung der jeweiligen Aufgabe durch die Schüler dann, wenn die Übertragung der Verantwortung wohl geordnet durch die Lehrer organisiert ist. Erziehung zur Selbstverantwortung erscheint aus dieser Perspektive als eine organisatorisch gelungene Übertragung der Verantwortung durch den Lehrer an den Schüler. Das zeigt zugleich die Limitierung der Selbstverantwortung. Sie beschränkt sich auf den Zuständigkeitsbereich, sie bezieht sich aber weder auf die Logik des Geschäftsverteilungsplans noch auf dessen daraus resultierende heteronome Setzung. Das Tool selbst steht nicht zur Diskussion, dessen generalstabsmäßige Zuteilungspragmatik ist nicht in Frage zu stellen.

Der Proband betrachtet die Cafeteria des Szenarios als einen Ort, an dem keine Verantwortlichkeiten geklärt sind, keine Regeln herrschen und das Handeln durch Spontaneität bestimmt ist. Kurzum: Die Cafeteria ist ein Ort, an dem das Chaos herrscht. In einem derartigen Zustand wird die Cafeteria im Szenario aber gar nicht dargestellt. Es müssen ja die Verantwortlichkeiten zu einem Gutteil geklärt sein. Anders ist der laufende Betrieb nicht denkbar. Es wird wohl eine Klärung darüber stattgefunden haben, wer den Einkauf erledigt. Es wird wohl auch ein Schüler dafür zuständig sein, die Türen auf- und zuzuschließen. Objektiv betrachtet herrscht demnach kein Chaos, sondern eine Ordnung. Weil diese aber nicht den Normalvorstellungen des Probanden entspricht, deutet er die Ordnung der Schüler als eine Unordnung. Die Begriffe Ordnung und Unordnung versteht der Proband also nicht als relative oder als graduelle, sondern als absolute. Chaos ist überall da, wo die Norm der Erwachsenen nicht gänzlich erfüllt ist. Eine partielle Normerfüllung, die ebenfalls auf Selbst-

disziplinierung, eine funktionierende Selbstorganisation und sozialer Verbindlichkeit unter den Schüler beruht, gilt nicht. Die Erfüllung der Leistungsnorm (Schüler erbringen selbstorganisiert eine Dienstleistung für andere Schüler, die diese monetär honorieren) wird nicht gelten gelassen, weil sie nicht an die Erfüllung der Ordnungsnorm der Erwachsenen gekoppelt ist. Das zeigt: Sein Verständnis von Selbstverantwortung ist offenbar von der Vorstellung geprägt, es gäbe nur *eine* Form von Selbstverantwortung, und zwar die, die zugleich die Leistungsnorm und die Ordnungsnorm in vollem Umfang bzw. gemessen an der Norm der Erwachsenen erfüllt. Das Deutungsmuster des Probanden folgt also dem „Alles-oder-nichts-Prinzip“.

Der Proband will *gleich einen Gegenvorschlag einbringen*, doch ist weder vom Interviewer noch im Szenario ein Vorschlag gemacht worden. Wie ist diese Wortwahl zu erklären? Da der Proband ja davon ausgeht, dass die Unordnung in der Cafeteria das Resultat einer Laissez-faire-Pädagogik ist, muss es also jemanden geben, der sich eines derartigen Konzepts bedient bzw. zur Grundlage seiner Entscheidung gemacht hat. *Laissez-faire* gibt es nicht einfach so, es ist nicht das Ergebnis einer pädagogischen Nachlässigkeit, eines Schlendrians, der sich unversehens einschleicht. Hinter *laissez-faire* stehen Pädagogen, die ihr Werk planvoll umsetzen. An diese Kollegen, deren Handeln der Proband als einen Vorschlag imaginiert, richtet sich sein *Gegenvorschlag* eines anderen erzieherischen Konzepts. Der Proband positioniert sich also in Konkurrenz zu den Laissez-faire-Pädagogen, denen er die Verantwortlichkeit für den *Knackpunkt* des Szenarios zuschreibt. Zugleich wird mit dem Begriff des Vorschlags bzw. des *Gegenvorschlags* eine pragmatische Rede angekündigt. Denn der Begriff bezieht sich nicht auf theoretische Ausführungen oder auf pragmatische Voraussetzungen, sondern direkt auf ein Handlungskonzept. Wer von einem Vorschlag spricht, sagt, was konkret zu tun ist. So wechselt der Proband also von der analytischen Ebene seiner Rede auf eine pragmatische. Und dieser *Gegenvorschlag* kann nicht warten, er wird *gleich* eingebracht, gerade so, als sei angesichts der Unordnung im Szenario Gefahr in Verzug, die zu unverzüglichem Handeln auffordert. Im Szenario ist schon längst geschehen, was hätte verhindert werden müssen. Das Kind ist bereits in den Brunnen gefallen und muss nun gerettet werden. Die Dringlichkeit, mit der der Proband seinen *Gegenvorschlag* ankündigt, wäre plausibel, wenn das Szenario der Text eines sogenannten Livetickers gewesen wäre, weil in diesem Fall der Text nicht als eine fiktionale Repräsentation der Realität gelten würde,

sondern als ein Protokoll in Echtzeit. Nur unter dieser Voraussetzung könnte der Proband mit seinem *Gegenvorschlag* unmittelbar ins Geschehen eingreifen und unerwünschte Konsequenzen der dargestellten Situation verhindern. Weil dies aber nicht der Fall ist, der Proband Realität und Fiktion nicht praktisch ineinssetzen kann, kann sich die Dringlichkeit nur auf eine Realität der eigenen pädagogischen Praxis beziehen, die durch den fiktionalen Text realistisch repräsentiert wird. Die Dringlichkeit des realen Handlungsdrucks bezieht sich also auf ein reales Handlungsdefizit an der eigenen Schule. Auch dort erlebt der Proband unter seinen Kollegen eine pädagogische Praxis des *Laissez-faire*. Und daher ist die Dringlichkeit des Probanden, mit der er seinen Vorschlag ankündigt, als ein Leiden an dieser defizitären pädagogischen Praxis zu verstehen, auf die er unmittelbar reagiert.

Die Cafeteria ist nun bezeichnet als *so etwas*. Das zeigt die Distanz gegenüber einem Vorhaben, das man nicht beim Namen nennt. Mit dem *so* ist auf das Szenario verwiesen, mit dem *etwas* auf einen Gegenstand, der unbestimmt bleibt. Die gleichzeitige Distanzierung und Unbestimmtheit deutet auf eine abwertende Haltung oder zumindest eine Skepsis gegenüber einer Schülercafeteria hin. Diese Skepsis gilt für den Fall, dass *so etwas an unserer Schule laufen würde*. Der Proband bezieht sich auf eine Situation vor der Einrichtung bzw. Eröffnung einer Schülercafeteria. Er zielt mit seinem *Gegenvorschlag* also nicht auf eine bereits unordentliche oder dreckige Cafeteria, sondern auf einen Zeitpunkt bevor dieser Zustand eingetreten ist. Der zu diesem Zeitpunkt herrschende Modus ist der des Laufens (*wenn so etwas an unserer Schule laufen würde*). Dieses *Laufen* bezeichnet nicht einen wohl organisierten Ablauf, sondern die Ablehnung gegenüber Dingen, die wie von selbst und damit gänzlich unreguliert laufen, an der Schule des Probanden so aber nicht laufen sollten. Die Missbilligung wird immer dann deutlich, wenn einer fragt „Was läuft denn hier?“ oder anmahnt „Das läuft hier aber nicht!“ Was *läuft* ist nicht unbedingt verboten, aber zumindest in seinem Modus des Ungeregelten nicht erwünscht. In den folgenden Ausführungen wird deutlich, dass der Proband zwar eine Cafeteria nicht rundweg ablehnt, er sich aber mit einer Modifikation der Cafeteria nicht abgibt, sondern eine gänzlich andere Organisationsform vorschlagen will - *dann würden wir das wahrscheinlich über eine so genannte Schülerfirma organisieren*. Ein derartiges Modell ist im schulischen Rahmen, in dem betriebsförmige Voraussetzungen nicht geschaffen werden können, als eine Simulation einer marktregulierten Austauschbezie-

hung zwischen Kunde und Anbieter denkbar. Der Schüler bleibt Schüler und spielt innerhalb des unterrichtlichen Settings bloß, er wäre ein Unternehmer. Daher ist von der Lesart auszugehen, dass der Proband eine Schülerfirma als ein durch Lehrer didaktisiertes Arrangement versteht. Diese Lesart wird dadurch bestätigt, dass die Organisation einer Schülerfirma von den Lehrern (oder zumindest auch von ihnen) zu organisieren wäre (*dann würden wir ... organisieren*). Mit diesem Modell kann eine Cafeteria in Eigenverantwortung nicht gemeint sein, würden doch Schüler in einer durch Lehrer organisierten Schülerfirma die Rolle ausführender Gehilfen didaktisierter Arbeitsaufträge übernehmen. Mit dem Begriff der Schülerfirma ist die Cafeteria insofern didaktisch bestimmt, als dass dieser Begriff nur durch eine Vermittlung quasi-betriebswirtschaftlicher Kenntnisse legitimiert sein kann. Zugleich ist der Modus der Aufgabenbewältigung benannt: Die Cafeteria bzw. die Schülerfirma ist zu *organisieren*. Damit wird die Lesart unterstrichen, dass die Unordnung in der Cafeteria einem organisatorischen Mangel geschuldet ist, auf den der Proband mit organisatorischen Mitteln reagieren will. Es ist davon auszugehen, dass die Frage, wer was wann macht, im Rahmen quasi-betriebswirtschaftlichen Organisierens beantwortet werden wird. Und diesen Modus betrachtet der Proband als eine Selbstverständlichkeit, denn *diese Schülerfirma würde sich dann natürlich in unterschiedliche Abteilungen aufteilen: Einkauf, Verkauf, Bedienung, Sauberkeit und so weiter und so fort*. Die Vorstellung, Schüler könnten anderweitige Absprachen miteinander treffen, ist in dieser Matrix der Zuständigkeiten nicht enthalten. Es ist aus der Perspektive des Probanden auch nicht zu erwarten, dass die Schüler alternative unternehmerische Handlungsformen entwickeln wollten oder sollten, sie ihre Cafeteria als einen Bildungsgegenstand betrachten, mit dem sie Modelle entwickeln und testen, mit denen sie sich von etablierten betriebswirtschaftlichen Konzepten abgrenzen wollen. Eine Cafeteria könnte aus dieser Perspektive viel mehr als bloß eine Dienstleistungsstätte sein, sie könnte für die Schüler ein gesellschaftspolitisches Laboratorium sein. Hingegen aus der Perspektive des Probanden ist eine Cafeteria nur dann zu betreiben, wenn sie in didaktisierter Weise der realen Vorlage eines marktförmigen Betriebs nahe kommt. Die Engführung des Probanden legt die Schüler auf eine organisatorische Form fest, mit der man sich ausschließlich an einer betriebsförmigen Rationalität zu orientieren hat.

Der Proband unterstellt dabei einen Automatismus: Schüler folgen widerspruchslos der sachlichen Notwendigkeit betrieblicher Organisation. Gelungene Erziehung ist das unvermeidbare Resultat rationalisierter betriebsförmiger Organisation. Sind die Verantwortlichkeiten *vorhanden*, so ist dies gleichbedeutend mit deren Erfüllung. Ein gutes Erziehungskonzept ist aus dieser Perspektive ein gutes betriebswirtschaftliches Organisationskonzept. Dieses Konzept ist an die Voraussetzung gebunden, dass jeder Schüler die Zuteilung der Aufgabe akzeptiert und sie anstandslos durchführt. Erziehung erscheint aus dieser Perspektive als ein reibungslos ablaufender Akt organisatorischer Initiation. Diese löst nicht das Problem mangelnder Hygiene, sondern verhindert sie. Das Erziehungskonzept des Probanden zeichnet sich zum einen durch eine Präventionslogik aus. Indem man organisatorisch vorbeugt, muss man erst gar nicht die erzieherische Aufgabe des Szenarios bewältigen, vor der Leinweber und Hofmann stehen. Zum anderen zielt der Proband auf funktionale Mündigkeit. Er vermittelt das Organisationstool nicht, er schlägt es auch nicht vor, er legt die Schüler auf dieses Tool fest, ohne dass diese Entscheidung für dieses Tool an die Einsicht der Schüler gekoppelt wäre, dass dessen Verwendung ihren Motiven und Interessen entspricht. Wollten die Schüler das Problem der Unordnung auf eine andere Weise lösen, weil sie sich als Subjekte ihrer Cafeteria verstehen, dann müssten sie sich in Opposition zu dem Vorschlag des Probanden bringen. Die den Schülern zugewiesene Rolle als Toolanwender entspricht derjenigen des Lehrers. Der Lehrer weist sich eine bestimmende Rolle zu: Er kennt das Tool, das die Unordnung erst gar nicht aufkommen lässt, und er ist derjenige, der darüber entscheidet, die Anwendung des Tools von den Schülern einzufordern. Insofern stellt sein Konzept eine zur Laissez-faire-Erziehung entgegengesetzte Alternative dar.

Neben der Zuweisung von Zuständigkeiten sind aus der Sicht des Probanden Regeln erforderlich: *Ich muss mit gewissen Regeln arbeiten*. Der Proband benennt die Regeln nicht, sie sind aber unverzichtbar (*muss ... arbeiten*). Hier könnte der Proband eine introspektivische Rede eines Schülers wiedergeben, der stellvertretend für alle Schüler zur Einsicht gelangt, mit den anderen Schülern Regeln aufstellen zu müssen, damit der Betrieb der Cafeteria nicht zusammenbricht. Eine derartige Einsicht wäre an die Voraussetzung gebunden, es hätte vorher keine Regeln gegeben, was auszuschließen ist, weil ein fortdauernder Betrieb ohne regelhafte Absprachen nicht möglich ist. Der Proband meint hingegen diejenigen Regeln, die er hierarchisch

in seiner Funktion als Lehrer und im Interesse der Ordnungs- und Sauberkeitsnorm verordnen muss. Mit dem *muss* verweist er nicht auf eine heteronome Setzung, den Zwang, sondern auf die Einsicht in eine sachliche Notwendigkeit, die gegenüber den Schülern durchzusetzen ist.

Der Proband antizipiert eine mögliche Schlussfolgerung des Interviewers und widerspricht dieser sogleich: *Heißt ja aber nicht, dass diese Regeln vom Lehrer gegeben werden.* Indem der Proband diese Schlussfolgerung antizipiert, macht er deutlich, mit welcher Erwiderung seines Gegenübers er rechnet. Der Proband kann sich dabei aber kaum auf eine persönliche Präferenz des Interviewers beziehen, denn das würde eine persönliche Bekanntschaft oder zumindest ein Vorgespräch zwischen beiden voraussetzen. Die Antizipation ist an die Voraussetzung einer unterstellten Normalität gebunden: Die Schlussfolgerung, der Lehrer habe die Regeln zu geben, ist die, mit der allgemein hin zu rechnen ist. Zugleich widerspricht er der imaginierten Gegenrede, doch ist dieser Widerspruch nicht allein auf die vorherige Rede bezogen. Indem der Proband *Heißt* sagt (statt „Das heißt“), mildert er die Referenz des Satzes zum vorherstehenden. *Dass Regeln nicht vom Lehrer gegeben werden* gilt also nicht nur in Bezug auf den vorhergehenden Satz, sondern in generalisierender Weise. Diese Lesart wird mit dem *ja* unterstrichen, mit dem der Proband auf die allgemeine Bekanntheit und Anerkanntheit seiner erzieherischen Pragmatik verweist. Der Proband weist also auf einen weit verbreiteten Irrtum wie auch auf eine allgemein anerkannte Gegenposition hin. Wenn Lehrer die Ansicht vertreten, sie müssten mit Regeln arbeiten, dann irren sie, wenn sie daraus den Schluss ziehen, diese Regeln müssten auch von ihnen gegeben werden. Der Proband konstruiert in seinem „monologischen Diskurs“ einen Widerspruch, mit dem er sich selbst zu einer Auflösung dieses Widerspruchs auffordert. Mit dem nachfolgenden *Sondern* wird die aus seiner Sicht „richtige“ Schlussfolgerung angekündigt. Der an die eigene Person erhobene Anspruch, über einen allgemein weit verbreiteten Irrtum aufzuklären, wird nun eingelöst:

Sondern es besteht ja immer die Möglichkeit der Schülerinnen und Schüler, sich selbst Regeln geben.

Wenn der Proband aber nun von der Einsicht in die Notwendigkeit ausgeht, dass er *mit gewissen Regeln arbeiten muss*, die sich die Schüler *selbst geben*, dann ist dies an

die Bedingung gebunden, dass die selbst gegebenen Regeln der Schüler zumindest annähernd denen entsprechen, die der Proband für erforderlich hält. Denn ohne diese Bedingung gälte ja eine Beliebigkeit der Regeln. Dies stünde aber im Widerspruch zu den distinkten erzieherischen Mitteln, Zuständigkeiten und Zielen seines Konzepts. Zudem ist die emphatische Lesart, die Schüler dürften unter der Voraussetzung größter Autonomie sich selbst ihre Regeln geben, eingedenk der institutionellen Voraussetzungen ebenfalls auszuschließen („Von nun an beginnt der Unterricht nicht mehr um 8.00 Uhr, sondern um 9.30 Uhr“). Infolge der allgemeinen Humanisierung von Schule ist auch die autoritäre Lesart auszuschließen („Ich darf meinem Lehrer nicht widersprechen.“). Unter Normalitätsbedingungen ist davon auszugehen, dass Schüler den sozialen Sinn allgemein bekannter und herrschender Regeln aus sachlicher Einsicht und sozialer Verbindlichkeit grundsätzlich verstehen und anerkennen. Man muss Schülern der Sekundarstufe nicht mehr erklären, warum sie sich im Unterricht melden sollen und warum sie gegenüber anderen Schülern keine Gewalt anwenden dürfen. Fordert man Schüler unter diesen Voraussetzungen dazu auf, die Regeln zu benennen, die sie längst anerkennen und auch aus eigenem Willen (mehr oder weniger) praktizieren, dann kann diese Aufforderung nur dem Zweck dienen, dass sie die ihnen bekannten Regeln erinnernd wiederholen oder in Bezug auf eine bestimmte Situation modifizieren, um abermals ihre Verbindlichkeit gegenüber diesen Regeln zum Ausdruck zu bringen. Andernfalls wäre das Sich-selbst-Geben der Regeln ein „Stochern im Nebel“, der „Treffer“ ein Glücksfall. Unter diesen Voraussetzungen wäre diese Pragmatik quasi zum Scheitern verurteilt. Sie kann nur gelingen, wenn man von der Annahme ausgeht, dass die Schüler auf ein allgemein anerkanntes und damit etabliertes Regel-Repertoire zurückgreifen können, das den allgemein geltenden Regeln der Institution entspricht, deren Erziehungsrituale und –routinen die Schüler kennen. Die Plausibilität dieser Erinnerungspraxis ergibt sich aus dem Umstand, dass Schüler Regeln zuweilen nicht befolgen, weil die Internalisierung des Regelkanons einen längeren Lernprozess voraussetzt. Wenn aber die emphatische Lesart nicht gelten kann, es vielmehr um eine Bestätigung des bestehenden und allgemein anerkannten Regelwerks geht, dann zeigt sich darin ein Erziehungskonzept zur Einübung instrumenteller Sozialkompetenzen im Dienste funktionaler Mündigkeit.

Der Verweis auf diese Pragmatik des Selbst-Regeln-Gebens ist als ein *passé partout* zu verstehen. In welcher Situation auch immer – wenn ein Lehrer mit Regeln arbeiten muss, *besteht ja immer die Möglichkeit*, auf diese Pragmatik zurückzugreifen. Das unterstreicht die Sichtweise des Probanden, dass durch den Lehrer verordnete Regeln generell nicht erforderlich sind, sondern er auf diejenigen zurückgreifen kann, die Bestandteil des allseits bekannten Regelkanons sind.

Der Interviewer hat offenbar Zweifel daran, ob diese Erziehungsmethode zum Erfolg führt. Und deshalb möchte er sich vergewissern, ob er die Erziehungspragmatik des Probanden richtig verstanden hat. Deshalb fragt er:

Das funktioniert einfach so von so? Also, sozusagen, die haben da einen Raum und irgendwann wird die Milchtüte schon wieder weggeräumt werden, so?

So hat es der Proband nicht gemeint. Ganz von alleine erfüllen Schüler nicht die Ordnungsnorm. Er antwortet:

P: Das klappt nicht, die Schülerinnen und Schüler werden wahrscheinlich dann selbst auf die Idee kommen, da muss ich einen Ordnungsdienst einführen, da muss ich einen Reinigungsdienst einführen und, und, und.

Die Milchtüte wird nicht *schon wieder weggeräumt werden*. Der einzelne Schüler, der sie stehen lässt, wird sein Verhalten nicht aus eigener Initiative des Einzelnen an der geltenden Norm ausrichten. Die Milchtüte bleibt stehen, wenn es kein Korrektiv gibt. *Das klappt nicht* heißt, dass man nicht von der selbstregulativen Einsicht eines einzelnen Schülers ausgehen kann, der aus innerer Überzeugung die Ordnungsnorm erfüllen will und seinem Willen entsprechend handelt. Einer höheren Vernunft folgt er also nicht. *Das klappt nicht* ist eine kategorische Behauptung. Wer die selbstregulative Normerfüllung unterstellt, wird zunächst die Erfahrung machen, an dieser positiven Annahme zu scheitern. Was aber zu erwarten ist, ist die normative Kraft des Kollektivs, innerhalb dessen eine höhere Form der Vernunft zur Selbsterziehung gedeiht. Was das Individuum nicht leistet, gebiert das Kollektiv. Die introspektivische Imagination des zur Einsicht gelangenden Schülers (*da muss ich ...*) verweist auf einen Schüler, der ein bürokratisches Regularium (*Ordnungsdienst* und *Reinigungsdienst*) einrichten wird, weil in ihm sich der Wille der Allgemeinheit der Schüler und ihre Verbindlichkeit gegenüber einer allgemein geltenden Ordnungsnorm artikuliert.

Die positive Prognose steht im Widerspruch zu der Situation, die im Szenario dargestellt ist. Also geht der Proband von einer Situation aus, die er – in Abgrenzung zur Laissez-faire-Erziehung – durch seine Erziehungskonzeption erst geschaffen hat: Mit der Vermittlung bzw. praktischen Anwendung des Tools „Geschäftsverteilungsplan“ hat der Proband seine Schüler mit den Mitteln ausgestattet, mit denen sie problemlösend auf die Unordnung reagieren können. Nach einer Einführung in das Tool ist zu erwarten, dass sie es später – mit aller der Erziehung immanenten Unsicherheit (*wahrscheinlich*) – eigenständig anwenden werden.

Im Hinblick auf curriculare Entscheidungen wird deutlich, wie diese präventive Dispositionslogik eines Geschäftsverteilungsplans mit der pädagogischen Norm der Selbstbestimmung vermittelt wird:

Jetzt wieder mal Grundkurs Biologie habe ich denen für das, für die Semester immer den Plan gegeben (...).

Der Rahmenplan des jeweiligen Faches ist der einzige Plan, der im Vorhinein bereits für mehrere Semester besteht. Deshalb kann nur dieser gemeint sein. Mit *jetzt* verweist der Proband auf die Gegenwart der jüngsten Vergangenheit. Diese Gegenwart ist der vorläufige Endpunkt einer Kontinuität (*wieder mal*). Der Proband macht jetzt das, was er seit längerer Zeit so schon praktiziert. Mit *Jetzt wieder mal* ist also der aktuelle Rückgriff auf eine etablierte Routine bezeichnet. Diese routinierte Praxis ist nicht an einen bestimmten Kurs mit einer distinkten Identität gebunden. Vielmehr wird die Praxis transferiert an den Ort *Grundkurs Biologie*, der wie ein Beispiel für eine allgemein geltende Praxis herangezogen wird. Die Routine ist demnach zugleich ein Schema. Unterschiedslos wird verfahren, im Grundkurs Biologie wie im Grundkurs Chemie. Der Adressat ist nicht ein Kurs mit einer spezifischen Zusammensetzung der Schüler und ihren jeweiligen Entwicklungsaufgaben, sondern eine soziale Einheit, die durch ihr verwaltungstechnisches Etikett *Grundkurs* ausgewiesen wird. Nicht nur *für das* bevorstehende, sondern für alle Semester des Grundkurses (*die Semester*) hat der Proband den Schülern *den Plan* gegeben. Der Proband verzichtet auf die spezifische Benennung des Plans. Angesichts einer Vielzahl von Plänen zur Organisation des schulischen Alltags ist die Bezeichnung *Plan* nur dann Teil einer wohlgeformten Rede, wenn sich der Begriff anstelle des eigentlich Gemeinten – eben dem Rahmenplan – bereits etabliert hat. Das wäre zugleich an die Voraussetzung

gebunden, dass der Plan einen besonderen Status hat, dass er quasi der Plan aller Pläne ist, der „König“ unter den Plänen. Analog zum „Chef“, den man nur noch als Chef bezeichnen muss, weil jeder ja seinen Namen kennt. Der Rahmenplan ist eine Setzung der Schuladministration und hat einen rechtsverbindlichen Status. Er ist an die Lehrkräfte adressiert. Nun hat ihn der Proband *immer denen gegeben*. Das *immer* verweist nochmals auf die Routine des Plangebens, das *denen* auf diejenigen, die Teilnehmer des Grundkurses Biologie sind: Schüler als formalisiertes Allgemeines, zu denen man ein bürokratisch distanzierendes Verhältnis hat. Was können Schüler mit einem Rahmenplan machen, der ihnen zwar gegeben wird, der aber gar nicht an sie adressiert ist?

Die Schüler könnten sich allein affirmativ zu dem Curriculum verhalten, indem sie die inhaltlichen Setzungen als Gegebenheit hinnehmen, die sie zu befolgen haben. Oder: Im Interesse einer Herstellung von Transparenz könnten die Schüler mithilfe des Planes nachvollziehen, auf welcher formalen Grundlage ihr Lehrer seine Auswahl an Unterrichtsthemen und -gegenständen vornimmt. Oder: Der Lehrer könnte mit seinen Schülern analysieren, welche inhaltliche Spielräume das Curriculum zulässt. Welche Inhalte sind mit welchem Verbindlichkeitsgrad aufgeführt? Und welche pragmatischen Spielräume ergeben sich aus einer derartigen Analyse für die konkrete Unterrichtsplanung. Diese Spielräume könnten für eine Partizipation der Schüler genutzt werden. Der Lehrer könnte also unter Einhaltung seiner formalen Pflichten einen Teil seiner Entscheidungsbefugnisse mit den Schülern teilen, damit bei der Übersetzung des Rahmenplans in einen Unterrichtsplan deren Interessen berücksichtigt werden. Oder: Die Schüler könnten das Curriculum einer kritischen Prüfung unterziehen, indem sie fragen, warum diese und jenen inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt wurden, andere hingegen vernachlässigt oder sogar gänzlich unberücksichtigt blieben. Von derlei Fragen ausgehend könnten die Schüler ein weiterführendes Bildungsinteresse zu der Legitimität des Curriculums artikulieren. Das Curriculum würde also nicht allein als ein bürokratisches Tool betrachtet und angewandt, sondern als ein Bildungsgegenstand behandelt werden. Vor dem Hintergrund dieser Möglichkeiten stellt sich die Frage, wie der Lehrer die Vorlage des Curriculums einführt. Er erklärt, dass er derart an den Unterricht *herangeht*, dass er den Schülern den Rahmenplan vorlegt und dann fragt:

... was erwartet unsere Führung, in Anführungsstrichen, die Behörde im Endeffekt, für das Abitur mit zentralen Inhalten

Der Plan wird den Schülern nicht als eine Vorschrift vorgestellt, sondern als ein Medium, mit dem die *Führung* eine Erwartung artikuliert. Der Begriff der *Führung* verweist auf einen Modus der Einseitigkeit. Wer führt, trifft ohne Absprache Entscheidungen, die vom Geführten nicht zu diskutieren, sondern zu erfüllen sind. Mit Erwartungen werden Leistungen artikuliert, die der Adressat ohne weitere Aufforderung und Rechtfertigung zu erbringen hat. In einem formalen Rahmen würde man sich aber nicht für den „weichen“ Begriff der Erwartung entscheiden. Man würde beispielsweise nicht sagen: „Der Gesetzgeber erwartet, dass die Vorschriften eingehalten werden!“ Da heißt es vielmehr kompromisslos: „Den Vorschriften ist Folge zu leisten.“ Oder: „Verträge sind einzuhalten!“ Wer diese Vorschrift nicht befolgt, kann juristisch belangt werden. Der Begriff der Erwartung hingegen verweist weniger auf eine formale, sondern vielmehr auf eine private Beziehung zwischen demjenigen, der die Erwartungen hat, und demjenigen, der sie zu erfüllen hat. So sagt der Vater zu seinem Sohn: „Ich erwarte von Dir, dass Du abends pünktlich nach Hause kommst.“ Oder in einem gleichberechtigten Verhältnis teilt ein Freund einem anderen mit, dass er von ihm Fairness im Teilen eines begehrten Gutes erwartet. Die Erwartung ist also eine private Forderung, deren Erfüllung angemahnt wird, aber dennoch unsicher bleibt. Die Nichteinhaltung kann, muss aber nicht automatisch sanktioniert werden. Sie ist eher moralisch als formal legitimiert.

Stellt man also die Frage, was *unsere Führung erwartet*, so wird eine autoritär-formale Figur (*Führung*) mit einer privat-moralischen Handlung (*erwartet*) verbunden bzw. abgeschwächt. Dadurch initiiert der Proband einen Akt der Vergemeinschaftung zwischen ihm, den Schülern und dem Autor des Rahmenplans. Diese Vergemeinschaftung kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass der Proband von *unserer* Führung spricht, der damit ein Status als quasi-paternalistische Ordnungsmacht zugesprochen wird. Diese Rede erscheint dem Probanden aber offenbar als unangemessen vereinnahmend. Denn er setzt sie nachträglich in *Anführungsstriche*. Damit sagt er, dass das Gesagte nicht das Gemeinte, sondern eine überspitzte Form des Gemeinten ist. Welchen Teil seiner Rede setzt er in Anführungsstriche? Die Korrektur gibt darüber Aufschluss. Aus *unsere* wird *die*, aus *Führung* wird *Behörde*. Mit den An-

führungsstrichen zielt der Proband demnach auf eine Distanzierung und Versachlichung seiner Rede. Die Tatsache, dass die Korrektur *im Endeffekt*, also bei genauerer und sachlicher Betrachtung, gilt, zeigt, dass der Proband keine Korrektur, sondern eine Relativierung vornimmt. Beides gilt, und zwar in der Weise, dass es die Aufgabe der Behörde ist: zu führen. Das *erwartet* wird nicht korrigiert, weshalb davon auszugehen ist, dass der Begriff und damit auch der privatistische Charakter der Forderung seine Gültigkeit behält. Durch die Vereinnahmung der Schüler soll deren Akzeptanz gegenüber den Erwartungen der wohlmeinenden und fürsorglichen Behörde gesteigert werden. Mit der Entformalisierungslogik werden die Schüler dazu aufgefordert, die väterliche Strenge der Behörde zu achten, indem sie den Setzungen des Curriculums folgen. Diese Setzungen spezifiziert der Proband mit dem Zusatz *für das Abitur mit zentralen Inhalten*. Die Erwartungen der Behörde sind demnach auf einen bestimmten Kontext bezogen. Dass im Rahmenplan die Inhalte des Abiturs aufgeführt wären, ist aufgrund der Prüfungsnorm auszuschließen. Dass aber eine Konsistenz zwischen Rahmenplan, Unterrichtsplan und Abiturinhalten zu unterstellen ist, ergibt sich aus dem allgemeinen Anspruch, nur diejenigen Inhalte zu prüfen, die im Unterricht gelehrt wurden bzw. die sich aus dem Unterricht ableiten lassen. Wenn nun der Proband explizit auf den Kontext Abitur hinweist, dann eben nicht, um diese Konsistenz einzufordern, sondern um die Relevanz einer präzisen Übersetzung des Rahmenplans in einen Unterrichtsplan hervorzuheben. Die Mitteilung lautet also: Wenn wir die Vorgaben des Rahmenplans nicht erfüllen, so wird dies für die Schüler zu entsprechenden Nachteilen im Abitur führen. Die Erfüllung des Rahmenplans wird demnach nicht bildungstheoretisch, sondern formal begründet. Dabei appelliert der Proband an die Einsicht der Schüler, den formalen Setzungen zu folgen.

... und dann bestimmen die Schüler weitgehend große Elemente selber,

Erst sollen die Schüler feststellen, welche Setzungen das Curriculum beinhaltet, *und dann* kann man ausloten, wo innerhalb dieser Setzungen die Spielräume für die Selbstbestimmung bestehen. Die Bestimmung der *großen Elemente* folgt auf das Vorlegen des Plans (*und dann*). Das heißt, dass das Bestimmen sich innerhalb des Rahmens vollzieht, der durch den Plan vorgegeben ist. Mit dem *bestimmen* ist also keine Bestimmung aus dem Pool aller denkbaren Bildungsgüter gemeint, sondern ein Auswählen aus den Vorgaben des Rahmenplans. In einer hierarchisch verfassten

Institution verweist ein derartiges Vorgehen auf einen erzieherisch-pragmatischen Realismus, der den Schülern ermöglicht, ihre Handlungsspielräume auszuloten. Und durch das *weitgehend* wird die zweite Limitierung deutlich. Die Schüler haben sich nicht nur mit den unhintergehbaren formalen Setzungen der Administration zu arrangieren, sondern auch mit den inhaltlichen Präferenzen des Lehrers. Er überlässt den Schüler nicht allein das Feld der Auswahl der Unterrichtsthemen, er beansprucht auch, seine Vorstellungen zu integrieren. Dabei orientiert er sich aber nicht an geringeren Zugeständnissen gegenüber den Schülern, sondern ihrer – innerhalb des gesetzten Rahmens – maximal möglichen Autonomisierung.

fragen auch nach, das haben wir noch nicht gemacht und ich bin immer wieder der Beratende dann, der dann sagt: Überleg doch mal, ob da noch etwas eingebaut werden könnte oder was habt ihr da noch für Vorschläge. Das ist eben dann die Mitgestaltung im Unterricht.

Die Schüler, die *nachfragen*, treffen aber de facto eine Feststellung (*das haben wir noch nicht gemacht*). Im Abgleich zwischen dem Gemachten des bisherigen Unterrichts und dem Plansoll des Rahmenplans bestimmen sie die Differenz zwischen beidem und kommen so zu der Feststellung darüber, was noch nicht gemacht wurde. Dieses Vorgehen orientiert sich nicht an einer Selbstbestimmung der curricularen Inhalte, sondern an der Logik der Plansollerfüllung. Vor diesem Hintergrund kann sich die Beratung des Probanden nur noch auf eine Übersetzungshilfe beziehen, bei der es darum geht, dass bei der Übersetzung vom Rahmenplan zum Unterrichtsplan keine unzulässigen inhaltlichen Auslassungen entstehen. Diese Form der Beratung ist nicht didaktisch, sondern erzieherisch motiviert. Mit der Aufforderung *Überleg doch mal, ob da noch etwas eingebaut werden könnte* kann unter den Voraussetzungen der Plansollerfüllung nur gemeint sein, den Rahmenplan und die gewählten Elemente noch mal einander abzugleichen, um eine Differenz zwischen dem Ist der Unterrichtsplanung und dem Soll des Rahmenplans zu beseitigen. Fehlt ein vorgeschriebenes Element des Rahmenplans im Unterrichtsplan, so ist dieses Element wie ein vergessenes Bauteil nachträglich zu ergänzen (*eingebaut*).

Das Einbauen meint ein Dazubauen: Eine funktionale Einheit, bei deren Zusammenbau man einzelne Teile übersehen hatte, muss auseinanderggebaut werden, um die fehlenden Teile ergänzen zu können. Auf einen derartigen *modus technicus*

verweist der Proband aber nicht, weil in einem solchen Fall auf die fehlenden Teile nicht hingewiesen werden muss. Wenn nach dem Zusammenbau eines Flugtriebwerkes zwei Schrauben übrig bleiben, muss man dem Mechanikerlehrling eines nicht erklären: dass er einen Fehler beim Zusammenbau gemacht hat. Mit der Übersetzung des Rahmenplans in einen Unterrichtsplan entsteht demnach keine funktionale Einheit, sondern eine summarische Liste von Themen, die unverbunden untereinander stehen. Eine solche Liste kann gekürzt oder erweitert werden, ohne dass die Funktion oder Bedeutung der Liste insgesamt dadurch beeinträchtigt wäre. Deshalb ist es also notwendig, dass die Schüler mit dem *Überleg doch mal* dazu aufgefordert werden, fehlende Teile nicht zu integrieren, sondern zu addieren. Es geht hierbei also darum, dass die Schüler in die Technik protokollarischer Plansollerfüllung eingewiesen werden, um deren praktische Anwendung einzuüben, damit sie lernen, kleinere Übersetzungslücken zwischen Rahmenplan und Unterrichtsplan zu schließen. Die Erziehung zur *Mitgestaltung* umfasst also drei Komponenten: Erstens, es findet eine Analyse der unhintergehbaren Setzungen statt, damit zweitens die verbleibenden Autonomie-spielräume ausgelotet werden können. Damit bei der Übersetzung des Rahmenplans in einen Unterrichtsplan keine handwerklichen Fehler entstehen, müssen die Schüler drittens in entsprechende Techniken des protokollarischen Abgleichens eingeführt werden.

Fallstrukturhypothese

Der Proband deutet den Konflikt des Szenarios als Resultat des Scheiterns (*Knackpunkt*) eines durch Unüberlegtheit und Regellosigkeit gekennzeichneten Erziehungskonzepts (*so laissez-faire*). Deshalb muss eine „schlechte“ pädagogische Praxis (*so laissez faire*) durch eine „gute“ betriebsförmige Organisation der Aufgabenzuteilung ersetzt werden. Und mit seinem präventiven Geschäftsverteilungsplan zielt der Proband auf eine Erziehung zu funktionaler Mündigkeit. Denn aus diesem Geschäftsverteilungsplan folgt unmittelbar die korrekte Durchführung der entsprechenden Aufgaben durch die Schüler. Das Problem mangelnder Hygiene wird also durch eine geordnete Organisation gelöst, deren Scheitern nicht mitgedacht ist. Dass das Problem mangelnder Ordnung und Sauberkeit mit seinem Konzept *gar nicht mehr auftreten*

würde, zeigt zudem, dass der Proband einer Präventionslogik folgt. Der dabei unterstellte Automatismus bedeutet, Schüler folgten widerspruchslos den sachlichen Notwendigkeiten betrieblicher Organisation. Die in diesem Erziehungskonzept den Schülern unterstellte Mündigkeit ist auch deshalb als eine funktionale zu betrachten, weil eine reflektierte oder gar kritische Stellungnahme der Schüler zu der ihnen zugewiesenen Aufgabe nicht nur nicht nahegelegt wird, sondern im Widerspruch zum heteronom auferlegten Geschäftsverteilungsplan steht. Denn die Annahme, dass das Tool des Geschäftsverteilungsplans zweifelsohne zu dem intendierten Ziel führt, ist an die Voraussetzung gekoppelt, dass die Schüler den Instruktionen unreflektiert und widerstandslos folgen werden. Diese Logik zeigt sich ebenfalls im verdinglichten Verständnis des Probanden zu Regeln. So stellt er keine Überlegungen darüber an, wie Schüler sich zu diesen Regeln verhalten. Regeln müssen Schülern nicht vermittelt und plausibilisiert werden, mit ihnen nicht ausgehandelt oder modifiziert werden. In welcher Weise Schüler Regeln verarbeiten, ob sie sie beachten und befolgen oder missachten, ist für den Probanden offenbar nicht relevant. Der Proband agiert demnach nicht mit Regeln, die erzieherisch begründet werden oder an spezifische Gegebenheiten, Situationen oder Schüler angepasst werden müssten. Regeln sind vielmehr allein durch die funktionale Logik der Institution bestimmt. Und Schüler folgen dieser Logik bzw. den Regeln. So betrachtet der Proband sie nicht als Subjekte, sondern ausschließlich als Objekte des institutionellen Regelwerks. Erst benennen sie die Regeln der Erwachsenen bzw. der durch die Erwachsenen repräsentierten Institution, anschließend befolgen die Schüler sie. Eine andere Perspektive zieht der Proband nicht in Erwägung.

Das pädagogische Deutungsmuster des Probanden wird ebenfalls unter dem Begriff der *Mitgestaltung* deutlich. Bei der Übersetzung des Rahmenplans in einen Unterrichtsplan überträgt der Proband seinen Schülern einen Teil seiner Entscheidungsspielräume, damit *die Schüler weitgehend große Elemente selber bestimmen*. Diese Erziehungskonzeption unterscheidet sich gegenüber einer Laissez-faire-Erziehung dadurch, dass die Selbstbestimmung der Schüler in doppelter Weise eingegrenzt ist. Zum einen dadurch, dass die Schüler dazu angehalten werden, die ihnen durch den Rahmenplan paternalistisch gesetzten Grenzen zu beachten (*was erwartet denn unsere Führung von uns*). Zum anderen dadurch, dass die durch den Rahmenplan ermöglichten Spielräume zwar *weitgehend* von den Schülern genutzt werden

können, der Proband aber ebenso seine eigenen Ansprüche vertritt. Mit der doppelten Einhegung der Schüler grenzt sich also der Proband zur einen Seite hin von einer Laissez-faire-Erziehung ab. Andererseits eröffnet er seinen Schülern Handlungsspielräume, mit denen er eine begrenzte Autonomisierung der Schüler fördert und sich dadurch zur anderen Seite hin von einem ausschließlich autoritären Erziehungskonzept abgrenzt.

Wie bei seinen Ausführungen zur Cafeteria skizziert der Proband auch mit der Erziehung zur *Mitgestaltung* eine Konzeption funktionaler Mündigkeit. Denn die Autonomisierung der Schüler ist insofern als eine halbierte zu verstehen, als sie im Rahmen des vorgegebenen Plans vorgesehen ist. Zuerst müssen die Schüler die Grenzen ihrer Spielräume kennen und anerkennen (*was erwartet unsere Führung von uns*), dann erst werden die Spielräume eröffnet (*und dann bestimmen die Schüler weitgehend große Elemente selber*). Das Dilemma des Szenarios (Selbstregulation versus Fremdregulation) wird also nicht als ein Dilemma gedeutet, sondern als ein Stufenmodell (erst Fremdregulation, dann im Rahmen der verbleibenden Möglichkeiten: Selbstregulation). Schüler, die die heteronomen Setzungen anerkennen (*Rahmenplan*) bzw. die entsprechenden Tools korrekt anwenden (Geschäftsverteilungsplan), erhalten im Rahmen der Setzungen Spielräume der Selbstregulation. Eine Kritik an den bestehenden Verhältnissen ist in dem Erziehungskonzept des Probanden aber nicht angestrebt. Schüler erstreiten sich keine Handlungsspielräume, sie beanspruchen diese nicht in Opposition zum bestehenden Regelwerk der Erwachsenen. Wie der Geschäftsverteilungsplan nicht zur Diskussion steht, so werden die Schüler auch nicht dazu aufgefordert, nach der Legitimation des Rahmenplans zu fragen und ihn als heteronome Setzung zu hinterfragen. Die Schüler sind zwar von einer derartigen Kritik nicht abgeschnitten, doch wollten sie ihre Kritik vortragen, dann müssten sie sich der Erziehungskonzeption des Probanden widersetzen. Indem der Proband eine gelungene Erziehung als eine Erziehung zu funktionaler Mündigkeit ausweist, fordert er vom Schüler die Affirmation des heteronom gesetzten Regelwerks. Die die Schüler unterordnende Erziehung zur *Mitgestaltung* eröffnet daher keine emanzipatorische Erziehung zur Gestaltung und damit keine Perspektive zur Autonomisierung der Schüler im emphatischen Sinn.

Die Differenz zwischen der Erziehung zur *Mitgestaltung* einerseits und zur Tool-Erziehung des Geschäftsverteilungsplans andererseits ist dadurch zu erklären, dass der Proband Schülern – wie im Falle des Szenarios – dann keine pragmatischen Handlungsspielräume einräumt, wenn aus seiner Sicht bereits ein erzieherischer Ausnahmezustand herrscht – wenn kein Regelwerk gilt, durch das die Schüler in ihrem Handeln zur Einhaltung grundlegender Normen angehalten werden. Dieser Zustand besteht aus seiner Sicht im Szenario. Dort herrscht das Chaos, alle Regeln sind suspendiert. Deshalb die *Knackpunkt*-Metapher. Mit dieser Metapher zeigt er an, dass die Laissez-faire Erziehung nicht einfach eine andere oder weniger gute Erziehung darstellt. Vielmehr weist er mit dieser Metapher auf die Sollbruchstelle einer Erziehung hin, die umfassend zum Scheitern verurteilt ist. Daher folgt er in der Analyse des Szenarios einer Alles-oder-nichts-Logik. Und weil die Schüler im Szenario auch nicht über die entsprechenden Tools verfügen, mit denen sie die Unordnung hätten in den Griff bekommen können, muss dem Chaos Einhalt geboten werden. Die Beschränkung auf die Einhegung der Schüler ist der besonderen Situation geschuldet, in der den Schülern keine pragmatischen Spielräume eingeräumt werden können, weil sie nicht über die entsprechenden Voraussetzungen (das heißt: Tools) verfügen. Deshalb können den Schülern des Szenarios keine Handlungsspielräume zugestanden werden.

In der Erziehung zu funktionaler Mündigkeit spiegelt sich das Verständnis des Probanden in Bezug auf dessen Verhältnis zwischen pädagogischer Norm und gesellschaftlicher Funktion. Das Konzept der *Mitgestaltung* der Schüler bei der Übersetzung des Rahmenplans in den Unterrichtsplan ist zu verstehen als eine Integration widersprüchlicher Anforderungen an den Lehrer. Einerseits hat er der pädagogischen Norm zu entsprechen, der Schüler möge an einem für ihn relevanten Gegenstand eine Handlungskompetenz aufbauen, um ihn zu (klassen-) öffentlicher Partizipation zu befähigen. Andererseits muss sich der Schüler an der Funktion von Schule orientieren, die unter anderem in der gesellschaftlichen Reproduktion besteht und deshalb die Erfüllung des Rahmenplans einfordert. Aus der pragmatischen Vermittlung dieses Strukturkonflikts zwischen pädagogischer Norm und institutioneller Funktion resultiert die erzieherische Pragmatik der *Mitgestaltung*, mit der der Konflikt befriedet wird. So arrangiert sich der Proband einerseits mit den funktionalen Setzungen; andererseits folgt er *weitgehend* seinem pädagogischen Anspruch, die

Möglichkeiten, die ihm der Rahmenplan lässt, in begrenzte Spielräume seiner Schüler zu übersetzen. Die Pragmatik, die der Proband für die Erziehung seiner Schüler veranschlagt, deckt sich mit derjenigen, mit der er selbst funktionalen Setzungen begegnet. Denn die Frage, *was die Führung von uns erwartet*, bezieht sich gleichermaßen auf die Schüler wie auch auf ihn. Im Umgang mit dem Rahmenplan orientiert sich der Proband ebenfalls an den funktionalen Setzungen der Institution. Zugleich betrachtet er diese als einen Gegenstand, der der Interpretation bedarf, aus der sich für ihn jene Handlungsspielräume ergeben. Eine Distanz oder gar eine Kritik zu dem Gegebenen der Institution ist nicht zu vernehmen. Das ist aus seiner Perspektive auch nicht notwendig, weil die pädagogischen Ansprüche des Probanden in seiner Erziehung zu funktionaler Mündigkeit widerspruchslos aufgehen und weil sie nicht im Konflikt stehen mit den funktionalen Ansprüchen der Institution. Aus kältetheoretischer Perspektive entspricht der Proband daher dem Typus „fraglose Übernahme“.

Fallstudie 8

Typ „Ahnung von Kälte“,
*dass nur mit so einer festen, konsequenten Wertorientierung,
 auch wenn das ein bisschen konservativ klingt, äh, wir das
 hinbekommen, hier, äh, ja, akzeptable Form des Unterrichts
 herzustellen, Erziehung, Gesamtschule*³⁷

(...)

*P: Äh, also (...) jede, äh, jeder Versuch der Einbeziehung von Schülern (...) demo-
 kratische Form und Verantwortung, äh, in der Schule zu installieren, äh, muss mit
 allen Mitteln unterstützt werden von der Schule und von der Schulleitung, von den
 Lehrern.*

Jeder Versuch der Einbeziehung zeigt, der Proband vertritt seinen Standpunkt in dogmatischer Weise. Denn *jeder* wird nicht mit einer relativierenden oder einschränkenden Ergänzung versehen, wie „grundsätzlich jeder Versuch ...“ oder „in der Regel muss jeder Versuch ...“ Der Proband vertritt seinen Standpunkt in einer ausnahmslosen und kompromisslosen Weise. Dabei ist ihm die Offenheit einer jeden Erziehung bewusst, denn der *Versuch* verweist auf die Möglichkeit des Erfolgs der Erziehungsbemühungen wie auch auf die Möglichkeit des Misserfolgs. *Jeder Versuch* ist insofern eine bemerkenswerte Wortkombination, weil die Unsicherheit der Erziehung – vor allem im Hinblick auf ihre Wirkung – strikt getrennt ist von der Position des Erziehers. Im Gegenteil: So unsicher einerseits die Erziehung ihrem Wesen nach ist, so sicher ist sich der Proband in seinem Anspruch andererseits, die einzig richtige erzieherische Pragmatik zu vertreten. Die Möglichkeit des erzieherischen Misslingens ist demnach nicht dem eigenen Unvermögen zuzuschreiben, sondern der Eigen-Art der Erziehung. Seine Dogmatik auf einem Handlungsfeld der Unsicherheit unterstreicht die Festigkeit seines Standpunkts. Der *Versuch* bezieht sich auf die *Einbeziehung von Schülern*. Wer einbezogen wird, ist nicht der zentrale Akteur einer Handlung oder der Initiator eines Prozesses. Wird jemand ein-be-zogen, so wird er von jemand anderem in einen Prozess integriert und ist dabei eher passiv. Die aktive Rolle des Einbeziehens liegt auf der Seite desjenigen, der „zieht“. Das kann nicht der

³⁷ Das Interview ist im ApaeK unter der Datensatznummer 1376 zu finden.

Schüler, sondern muss der Pädagoge sein. Er ist als Einbeziehender der Initiator innerhalb des pädagogischen Settings. Gemeint sind nicht bestimmte Schüler, sondern in der allgemeinen Form potentiell alle Schüler (*von Schülern*).

Die Einbeziehung *muss mit allen Mitteln unterstützt werden*. Das *mit allen Mitteln* unterstreicht die Lesart, dass der Proband einen dogmatischen Standpunkt einnimmt. Die Installation der *demokratischen Form und Verantwortung* muss zwar nicht unbedingt erfolgen. Man kann dies versuchen oder es sein lassen. Aber wenn man diese zu installieren versucht, dann *muss dies mit allen Mitteln unterstützt werden*. Alle Mittel können lautere oder unlautere sein, pädagogische oder unpädagogische, solche, die der demokratischen Form und Verantwortung entsprechen oder im Widerspruch zu ihnen stehen. Man darf sich demnach auch derjenigen Mittel bedienen, die ihrem Zweck, der Installation *der demokratischen Form und Verantwortung*, widersprechen. Folgte man dieser Lesart, dann würde der Proband seinen Standpunkt ideologisch überhöhen und zugunsten der Ideologie einen Maßstab pädagogischer Moral zur Disposition stellen. Der Proband wäre dann ein radikaler Ideologe. Für eine derartige Lesart liefert das Interview aber bisher keine Anzeichen. Im Gegenteil: Dafür sind seine bisherigen Ausführungen zu differenziert (der *Versuch* als Option des Gelingens wie auch des Scheiterns). Ein Radikaler würde ein Misslingen nicht akzeptieren und Maßnahmen fordern, mit denen ein Misslingen verhindert werden kann. Deshalb gilt die Lesart, dass er mit *allen Mitteln* implizit die „richtigen“ Mittel meint, die dem Zweck der Installation *demokratischer Form und Verantwortung* nicht widersprechen.

Das *mit allen Mitteln* deutet darauf hin, dass ein großer Druck, vielleicht gar eine Not besteht. Man muss alles Menschenmögliche und moralisch Vertretbare versuchen, um eine *demokratische Form und Verantwortung* zu installieren. Zugleich geht der Proband von einer Begrenztheit des Einflusses des Pädagogen auf den Zögling aus. Denn trotz aller Not und Dringlichkeit widersteht der Proband der Versuchung, die Sache des Schülers zu seiner zu machen. Er unterstützt ihn nur, aber führt die Installation *der demokratischen Form und Verantwortung* nicht anstelle des Schülers selbst aus. Insofern ist der Schüler das Subjekt des Geschehens (im Unterschied zur *Einbeziehung*, die vom Pädagogen ausgeht, s.o.). Der Schüler hat hauptsächlich die Installation durchzuführen, der Pädagoge unterstützt ihn allenfalls. Diese

Unterstützung muss von allen vollzogen werden. Der Verweis auf die Schule ist zu abstrakt. Der Proband konkretisiert seine Ausführungen, indem er auf alle zentralen Akteure verweist, die in der Schule auf ihrer jeweiligen Hierarchieebene pädagogische Verantwortung tragen (*von der Schulleitung, von den Lehrern*). Mit dieser Aufzählung vermittelt der Proband den Anspruch, dass alle an einem Strang ziehen müssen.

Diese Aufgabe kommt zum Ausdruck mit einer Erziehung zu *demokratischer Form und Verantwortung*. Der Proband konkretisiert diese Begriffe nicht. Was also könnte man darunter verstehen? Mit *demokratischer Form* könnte beispielsweise der Diskurs gemeint sein. Dieser ist für demokratische Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse unverzichtbar. Jeder Schüler hat ein Recht auf Partizipation und das Recht auf freie Meinungsäußerung. Diese Forderung findet ihre Beschränkung darin, dass die Installation *in der Schule* stattfindet. Die demokratische Form und Verantwortung bezieht sich nicht auf eine Sphäre außerhalb der Schule. Daher kann die erzieherisch motivierte Vermittlung eines bürgerlichen Verhaltensrepertoires nur bedingt gelten, quasi als eine reduzierte Vorübung als Bürger *in spe*, dessen Handeln auf den Aktionsradius der Schule beschränkt bleibt.

Wie bereits anhand des Begriffs des *Versuchs* gezeigt wurde, geht der Proband von einer Ergebnisoffenheit erzieherischen Handelns aus. Andererseits versteht er die Erziehung zu *demokratischer Form und Verantwortung* als eine Aufgabe, die im Modus des Installierens zu vollziehen ist. Das zeugt von einem mechanistischen Erziehungsverständnis. Die Installation ist kein sozialer Prozess, der durch ein vorläufiges Misslingen, durch ein partielles Gelingen, durch einen Rückschritt und einen Fortschritt oder umgekehrt, letztlich ergebnisoffen durch einen Erfolg oder einen Misserfolg gekennzeichnet ist. Die Installation ist ein technischer und damit kalkulierbarer Vorgang eines Monteurs. Er installiert ein Bauteil. Und versteht der Monteur sein Handwerk, dann wird das Bauteil seinen vorgesehenen Zweck erfüllen. Erziehung funktioniert demnach nach einem binären Code: „installiert“ und „nicht installiert“.

Einerseits ist Erziehung (hier: zum Bürger) ein ergebnisoffener Versuch, der gleichermaßen gelingen oder misslingen kann. Andererseits zeigt sich bei dem Probanden, Erziehung zu *demokratischer Form und Verantwortung* sei eine technisch zu

bewältigende Aufgabe, deren Gelingen grundsätzlich nicht fraglich ist. In diesem Widerspruch vereint der Proband den für die Erziehung unverzichtbaren Optimismus (es werde sich so oder so die bürgerliche Rationalität durchsetzen) wie auch das erfahrungsgesättigte Wissen darüber, dass aller Optimismus den Pädagogen nicht vor einem (vorübergehenden, partiellen oder gar umfassenden) Misslingen bewahren kann.

P: Äh, so eine Position zu sagen: „Nun haben wir denen die Verantwortung übergeben und wenn es nicht funktioniert, dann sind sie selber schuld und dann können sie mal sehen, was ...“ usw., die halte ich für völlig falsch, ...

Der Zusatz *so eine* verweist auf die Distanz, die der Proband gegenüber der Position einnimmt. Das folgende Zitat kann gelesen werden als ein Zitat des Szenarios oder als eines, das er dem eigenen Erfahrungsbereich entnimmt. Die dritte und zutreffende Lesart ist, dass es sich um ein imaginäres Zitat handelt, mit dem in verdichteter Form die typische Argumentation derjenigen widergegeben wird, die sich – wie im Falle des Szenarios – gegen eine Fortsetzung der pädagogischen Arbeit mit Schülern aussprechen. Diese Lesart liegt zunächst aufgrund der vorangestellten Distanzierungsformel *so eine* nahe. Sie wird dadurch untermauert, dass sie inhaltlich eher allgemein gehalten ist. *Welche Verantwortung wir denen übergeben haben* nennt der Proband nicht. Dass der Proband das Allgemeine in der Form des Konkreten eines Zitats darstellt, verweist auf seinen Anspruch, das Konkrete als unmittelbar Erlebtes gut zu kennen und dieses Konkrete über den Einzelfall hinaus verallgemeinern zu können. Doch so gut er diesen Standpunkt kennt, er hält es nicht für erforderlich, ihn im Detail darzulegen. Die Details werden ersetzt durch das *usw.* Das zeigt zugleich: Mehr Grundlegendes haben die Kontrahenten nicht mitzuteilen.

Das *nun* markiert die Differenz zum vorherigen Zustand. Vorher hatte man den Schülern keine Verantwortung übergeben, *nun* aber hat man es doch getan. Diejenigen, denen der Proband jene Position zuschreibt, nehmen aus seiner Perspektive für sich in Anspruch, die Routine des vorherigen Zustands überwunden und sich auf neues Terrain gewagt zu haben. Man ist freiwillig in Vorlage getreten. Man hat es ohne äußeren Zwang und ohne Not getan. Ein Motiv weist der Proband diesen Kollegen demnach nicht zu.

Sie setzen die Routine außer Kraft, ohne dass sie einen Grund oder ein Motiv angeben. Jene Kollegen *übergeben* den Schülern die Verantwortung und setzen ungeprüft voraus, dass Schüler sie auch übernehmen könnten. Der Proband schreibt seinen Kollegen also eine Erziehung im Modus des Programmierens zu. Wenn es nicht funktioniert, folgt keine selbstkritische Analyse, sondern automatisch und in jedem Fall eine Schuldzuweisung.

Sind sie selber schuld, dann setzt dies die Annahme voraus, dass die Schüler über alle Voraussetzungen verfügen, die für die Übernahme von Verantwortung erforderlich sind, sie diese Voraussetzungen aber willentlich nicht genutzt haben. Sie haben sich ohne akzeptablen Grund geweigert, Verantwortung zu übernehmen. Sie haben nicht getan, was sie hätten tun müssen und hätten tun können. Wenn Schüler Verantwortung nicht übernehmen, dann stehen sie unter dem Generalverdacht, sie seien Delinquenten. Und dann haben sie mit Sanktionen bzw. Konsequenzen zu rechnen (*und dann können sie mal sehen, was ...*). Strafe muss sein. Der Proband kontrastiert seine eigene Position mit der Skizze einer extremen Gegenposition, die sich durch eine Pädagogik der Repression auszeichnet. Diese weist er kategorisch zurück.

Diese Gegenüberstellung zeigt, dass der Proband den pädagogischen Diskurs als eine Positionierung der Extreme begreift. Die eigene Position der unbedingten und ausnahmslosen pädagogischen Zuwendung zum Schüler (*Jeder Versuch muss mit allen Mitteln unterstützt werden*) kontrastiert er mit einer Position, die sich ausnahmslos durch Repression auszeichnet. Der Proband reflektiert die Debatte nach einem Schwarz-Weiß-Muster.

(...)

Wenn man feststellt, dass es eine Überforderung ist, dann muss man nicht sagen, das Ganze ist gescheitert, sondern dann muss man ihnen die Unterstützung geben ...

Die Pragmatik wird hier in einer konditionalen Wenn-dann-Beziehung dargestellt. Wenn X festzustellen ist, dann folgt Y nicht. Das ist die Darstellung eines Mechanismus, zu dem es keine Alternative gibt. Y ist keine Option, sondern die automatisch einsetzende „Nicht-Folge“. Diese Festlegung zeigt sich auch in dem Begriff der Feststellung (*Wenn man feststellt*). Das Feststellen ist die zweifelsfreie Kenntnis-

nahme dessen, was ist und in seiner Existenz nicht angezweifelt werden kann. Die *Überforderung* (auf die sich die Feststellung bezieht) ist nicht der Grund des Scheiterns der Schüler, der in Erwägung zu ziehen und zu prüfen ist, sondern eine durch die Feststellung ausgewiesene Tatsache. Diese Deutungsweise entspricht dem binären Code, dem diejenigen folgen (*man*), die zu dem Ergebnis kommen, *das Ganze ist gescheitert*: Man stellt einen Sachverhalt fest oder man stellt ihn nicht fest. Neben diesen beiden Möglichkeiten gibt es keine dritte oder vierte.

Muss man etwas nicht sagen, dann könnte dies als Hinweis darauf verstanden werden, dass es keinen Zwang gibt. Niemand zwingt einen zu sagen, *das Ganze ist gescheitert*. Diese Lesart setzt voraus, es könnte jemanden geben, der einen zu dieser Aussage zwingen könnte. Doch sind für diese Lesart die pragmatischen Erfüllungsbedingungen nicht gegeben. Man muss als Lehrer die Dienstordnung beachten und demzufolge bestimmte Dinge tun, die man möglicherweise nicht für richtig erachtet, aber dass man etwas sagen muss, obwohl man anderer Ansicht ist, ist nur unter Umständen äußerster Repression vorstellbar. Deshalb ist das *muss* zu verstehen als ein Hinweis darauf, dass es keine sachliche Notwendigkeit gibt, alternativlos den Schluss zu ziehen, *das Ganze ist gescheitert*. Außerdem nimmt der Proband mit seiner Stellungnahme eine implizite Differenzierung vor. Die Rede des Probanden bezieht sich nicht auf diejenigen, die behaupten könnten, das Ganze sei vorläufig oder teilweise gescheitert. Seine Rede richtet sich vielmehr gegen diejenigen, die das vollumfängliche Scheitern unterstellen und deshalb rigide das Ende erzieherischer Bemühungen verkünden (wie beispielsweise diejenigen des Szenarios, die sich gegen die Fortsetzung der selbstverantwortlichen Ausgabe von Bewegungsspielen in der Pause aussprechen). Der Proband meint demnach, dass es durchaus eine Alternative zu dieser Schlussfolgerung gibt. Und diese wird mit dem anschließenden *sondern* angekündigt. Dabei wird deutlich: Die mechanistische Deutung des Probanden gilt nicht nur für die „Gegenseite“, sondern auch für den Probanden selbst, bloß mit dem Unterschied, dass nach der Feststellung von X nicht Y folgt, sondern Z (*sondern dann...*).

Die Konkurrenz zwischen den Vertretern der beiden Erziehungskonzepte ist aus der Perspektive des Probanden stark polarisiert. Die Gegenseite, an die er seine Kritik richtet, trägt ihre Ansichten im Modus der alternativlosen Notwendigkeit vor, der Proband wählt auch diesen Modus. Man soll oder kann nicht *Unterstützung ge-*

ben, man *muss* dies tun. Die Forderung des Probanden ist ebenso dringend erforderlich und alternativlos wie die der Gegenseite, die die Finanzierung der Pausenspiele abbrechen will. Der Diskurs ist geprägt von verhärteten Fronten, die Dogmatik der Debatte bezieht sich auf beide Seiten. Dies gilt auch für die Art und Weise, die Wirkungszusammenhänge zu deuten. Die mechanistische Wenn-dann-Folge gilt für beide Seiten der Debatte gleichermaßen. Es besteht demnach eine Symmetrie in der Dogmatik und ihrer jeweiligen formalen Argumentationsweise.

Die Gegenposition des Probanden vermittelt er über den Ausdruck *Unterstützung geben*. Aus dem Geben der Unterstützung ist der Schluss zu ziehen, man habe die Schüler beim ersten Versuch entweder nicht oder zu wenig unterstützt. Das heißt im Umkehrschluss, dass der Grund des Misslingens der Schüler nicht in einer zu schwierigen Aufgabenstellung zu suchen ist, sondern darin, dass man nicht richtig eingeschätzt hat, in welchem Maße die Schüler der Unterstützung bedürfen, damit sie ihre Aufgabe erfolgreich bewältigen können. Und deshalb ist bei einem zweiten Versuch nicht der Umfang oder die Komplexität der Aufgabe zu reduzieren. Vielmehr bleibt sie, wie sie ist. Der Proband geht also in seiner Erziehungskonzeption von der Sache aus und den Anforderungen, die diese an den Schüler stellt. Die Aufgabe wird nicht auf das Maß reduziert, das der Schüler aktuell bewältigen kann, sie bleibt als sachliche Anforderung bestehen. Die Pragmatik lautet demnach: Nicht die Aufgabe ist zu erleichtern, sondern die Unterstützung ist zu erhöhen bzw. überhaupt zu geben.

Die Unterstützung wird nicht angeboten, sondern *gegeben*. Dieses impliziert die Vollendung des Vorgangs durch den Adressaten der Handlung, der die Unterstützung nimmt. Aus dem Geben der einen Seite wird das Nehmen der anderen Seite. Den unterstellten Automatismus könnte man als Übergriffigkeit oder als Zwang verstehen. Diese Lesart kann aber deshalb ausgeschlossen werden, weil angesichts der Überforderung der Schüler die Unterstützung des Pädagogen eine adäquate Handlung ist, auf deren Grundlage das pädagogische Arbeitsbündnis fortbestehen kann. Ohne die Unterstützung besteht die Möglichkeit, dass die Schüler ihr Misslingen selbst als ein Scheitern betrachten und deshalb das pädagogische Setting auflösen könnten. Das Geben der Unterstützung ist nicht zu verstehen als Zwang, sondern ein spezifischer Modus der pädagogischen Zuwendung: Der Pädagoge unterstützt den Schüler in seiner Aufgabe, an der er scheiterte, damit er zu tun lernt, was er noch

nicht kann, aber lernen will. Der Schüler greift die Unterstützung des Pädagogen konstruktiv auf, indem er sie verbindlich für die selbständige Bearbeitung der Aufgabe nutzt.

Dem finalen Scheitern und der darauf folgenden rigiden Sanktion stellt der Proband die Unterstützung zur Autonomisierung entgegen. Die Kollegen, die von einem Scheitern der Schüler sprechen, sind demnach diejenigen, die den Schülern keine zweite oder dritte Chance geben wollen. Die Schüler scheitern demnach nicht an der Aufgabe, sondern an den Pädagogen, die nach dem ersten Misslingen ohne erkennbare Not vorzeitig das Handtuch werfen (so wie der Box-Trainer das tatsächlich tut, weil er nicht mehr glaubt, dass sein Boxer in der nächsten Runde dem Gegner überlegen sein könnte)

...dann ist es auch für sie eine Entlastung und dann kann das funktionieren. Wenn es nicht funktioniert, muss man sehen, welche weiteren Entlastungsformen muss man geben, aber nicht sagen, jetzt ist es tatsächlich gescheitert.

Mit dem *funktionieren* vermittelt der Proband ein erzieherisches Regel- bzw. Justierwerk. Ist die Belastung einer Aufgabe zu hoch, muss der Schüler entlastet werden. Dann kann der konditionale Wenn-dann-Erziehungsmechanismus *funktionieren*. Doch der Mechanismus führt nicht zwingend zum Erfolg; die Möglichkeit des Misslingens bleibt bestehen (*kann funktionieren*). Funktioniert das Regelwerk nicht, so muss nachjustiert werden. Dabei ist nicht einfach die Dosis der Entlastung zu erhöhen, sondern eine andere Form zu wählen (*Entlastungsformen*). Was könnte man sich in Bezug auf das Szenario pragmatisch unter Entlastungsformen vorstellen? Das könnte der Lehrer sein, der mit den Schülern ein Formblatt entwirft, in dem die Ausgabe und die Rücknahme der Leihgegenstände systematisch mit Name, Datum und Vorlage des Schülers ausweises einzutragen wäre. Der Lehrer könnte vorschlagen, die Anzahl der Leihgegenstände zu reduzieren, damit man im Pausentrubel nicht den Überblick über die Gegenstände verliert. Deutlich wird also, dass der Proband über Varianten der Entlastung verfügen muss. Er erhöht nicht einfach die Dosis des Mittels, das vorher schon nicht zum Erfolg geführt hat, sondern er wechselt den Entlastungsmodus. So riskiert er nicht, das Misslingen durch die Wiederholung des Misslingens zu festigen. Die Formen der Entlastung sind nicht vorab festgelegt, sondern müssen durch einen analytischen Akt bestimmt werden (*sehen*). Das deutet darauf

hin, dass der Proband nicht schon vorab über einen Tool-Kasten verfügt, sondern dass er eine für die Situation des Misslingens maßgeschneiderte Entlastungsform entwickelt. Mit dem Sprachbild des Probanden heißt das: Das Regelwerk hat nicht nur eine, sondern mehrere Stellschrauben. Und es wird – je nach Situation - immer wieder neu konstruiert, um die Schüler soweit bzw. in der entsprechenden Form zu entlasten, dass sie ihre Aufgabe bewältigen können.

(...)

Im weiteren Verlauf des Interviews berichtet der Proband – bezogen auf die eigene Schule – über den Teil des Schulprogramms, in dem es um Fragen der Erziehung geht, und zwar um *Regeln und Vereinbarungen*. Anhand eines Beispiels legt er dar, in welcher Weise diese Regeln in der erzieherischen Praxis konkret angewandt werden.

... da gab es 'ne Organisation, dass die Schüler Pausenaufsicht machen und die anderen Schüler, äh, ja, verjagen sozusagen, ihnen deutlich machen, wo sie sich aufzuhalten haben und wo nicht.

Das *da* verweist auf eine Distanz. Diese könnte sich darauf beziehen, dass der Proband mit der Organisation wenig oder nichts zu tun hatte. Die Distanz könnte aber auch räumlich oder zeitlich gemeint sein. Letzteres trifft insofern zu, als dass der Proband von einer *Organisation* berichtet, die es *gab* und die es demnach in der Gegenwart es nicht mehr gibt. Die persönliche Distanz vermittelt der Proband in der unbestimmten Form des *'ne Organisation*. Lapidar, beinahe flapsig ist die Form, mit der er auf die Organisation hinweist.

Eine Organisation ist im üblichen Wortsinn, eine rechtlich unabhängige und eigenständig handelnde Einheit. Der Begriff wird meistens dann verwendet, wenn man die genaue Rechtsform einer solchen Einheit nicht kennt. Die Organisation „Plan Deutschland“ leitet Spenden an Kinder in Entwicklungsländer weiter. Weiß man nicht, ob Plan Deutschland ein Verein oder eine Stiftung oder eine Gesellschaft des öffentlichen Rechts ist, dann greift man hilfsweise auf den Begriff Organisation zurück. Plan Deutschland wird dann als „'ne Organisation“ bezeichnet. Diese Lesart kann aber nicht zutreffen, weil es innerhalb der Institution Schule keine rechtlich eigenständige Organisation gibt. Selbst die Nachmittagsbetreuung, die häufig in den

Räumen der Schule von einem sozialpädagogischen Verein organisiert wird, hat nicht den Status einer von der Schule unabhängigen Organisation. Die andere Lesart ist, dass es sich bei der Organisation um ein Regelwerk handelt, dass man ausgehandelt und verabredet hat. Dass es dieses Regelwerk gibt und dass es ins Werk gesetzt wurde, haben die Beteiligten organisiert. Dass aber ein Regelwerk oder ein Absprache mit dem Begriff der Organisation bezeichnet wird, verweist auf seinen eigenständigen Status, jedoch nicht – wie oben erläutert – im rechtlichen, sondern im praktischen Sinne. Der Proband hat also persönlich wie auch praktisch mit der *Organisation* nichts zu tun.

Unter den formalen Gegebenheiten des schulischen Betriebs ist es juristisch unzulässig, die Aufsichtspflicht der Lehrer an Schüler zu delegieren. Und dieser juristische Verstoß kommt dadurch zum Ausdruck, dass die Schülersaufsicht nicht Teil des offiziellen pädagogischen Programms ist, sondern als eigene Organisation einen extraordinären Status hatte. Juridische Verstöße aus einem pädagogischen Motiv heraus gibt es zuweilen an Schulen. Es wird beispielsweise nicht nach einem Gesundheitspass gefragt, wenn Schüler ihre Klassenkasse dadurch aufbessern, dass sie in der Pause belegte Brötchen an ihre Mitschüler verkaufen. Die Bezeichnung der Pausenaufsicht als Organisation zeigt also die Distanz des Probanden zu diesem Arrangement. Er weiß davon, aber unmittelbar zu tun hat er damit nichts. Und die Distanz ist so groß, dass er sie nicht als einen Teil des offiziellen pädagogischen Programms begreift.

Im Unterschied zum Schülerkiosk hat die Übertragung der Pausenaufsicht an Schüler zur Folge, dass Schüler Schülern Anweisungen geben sollen und sie damit einen Status als Weisungsbefugte erhalten. Weil dieser Status aber formal nicht legitimiert ist, kann die Übertragung der Aufsicht bloß als eine „pädagogische Spielweise“ betrachtet werden. Denn bei allem Bemühen der Schüler, den Lehrer zu mimen, bleibt es für sie eine unlösbare Aufgabe, diese Rolle auch überzeugend zu inszenieren. Deshalb können sie nur das machen, was eben ältere Schüler machen, wenn sie die jüngeren zur Einhaltung der Pausenregeln anhalten wollen: Sie verjagen sie. Das ist die spielerische Inszenierung einer formalen Rolle, die sie als Schüler aber nicht ausfüllen können.

Die „Kleinen“ machen sich vielleicht sogar einen Spaß daraus, die älteren Schüler an ihre formale Machtlosigkeit zu erinnern: Sie ignorieren die Anweisungen der Schüleraufsicht und provozieren die älteren Schüler dazu, die „waffenlose“ Jagd zu eröffnen. Ihre körperliche Überlegenheit dürfen die älteren Schüler nicht ausspielen. Denn wenn der Versuch, den Lehrer zu mimen, irgendwie doch ernst genommen werden soll, dann darf man den Regelverstoß nicht mit körperlicher Züchtigung ahnden. So viel Selbstbeherrschung muss schon sein, wenn man dem Amt des Hilfslehrers gerecht werden will. So ist ein Katz-und-Maus-Spiel vorstellbar zwischen autoritäts- und machtlosen „Hilfslehrern“ einerseits und (jüngeren) Schülern andererseits, die spielerisch die Rolle des Aufmüpfigen proben. Das ist die Ausarbeitung des Bildes, dass der Proband vermittelt, wenn er erklärt, dass *die Schüler Pausenaufsicht machen und die anderen Schüler, äh, ja, verjagen sozusagen*. Das *sozusagen* deutet auf eine Verlegenheit des Probanden hin. Wäre das *sozusagen* dem *verjagen* vorangestellt, dann hätte der Proband ein Bewusstsein vom Improvisationscharakter seiner Rede. Der Proband stellt das *sozusagen* aber nach. Erst im Moment seiner Rede bemerkt er, dass das *verjagen* eine sachlich unangemessene Ausdrucksgestalt darstellt, die den mangelnden Ernst und damit eine Fragwürdigkeit der Aktion vermittelt. So begegnet er nachträglich der erst im letzten Moment seiner Rede antizipierten Kritik. Schüler haben nicht tatsächlich andere Schüler verjagt, sie haben das nur sozusagen gemacht. Tatsächlich *machen* Schüler Schülern *deutlich, wo sie sich aufzuhalten haben und wo nicht*. Das ist dann nicht mehr das Katz-und-Maus-Spiel, sondern die verbale Zurechtweisung: „Hier im Gebäude dürft ihr nicht bleiben, ihr müsst raus gehen auf den Schulhof!“ Das Deutlichmachen setzt voraus, dass der Adressat einen Sachverhalt oder ein Gebot nicht deutlich sieht, dass er also nicht hinreichend informiert ist über das, was er zu tun hat. Das ist unter normalen Gegebenheiten auszuschließen. Jeder Schüler weiß, wo er sich in der Pause aufhalten darf. Mit dem Deutlichmachen kann also nicht gemeint sein, Schülern Informationen zu übermitteln, die sie noch nicht haben, sondern ihnen nur das mitzuteilen, was sie ohnehin wissen. Das Deutlichmachen kann demnach nur bedeuten, als Aufpasser und Kontrolleur der bestehenden und allseits bekannten Pausenregeln aufzutreten. Darauf beschränkt sich ihre Aufgabe. Handlungsspielräume relativer Autonomie, die dazu führen würden, dass die Schüler das bisher gültige Regelwerk der Lehrer suspendieren und durch ein eigenes ersetzen, sind damit also nicht gemeint. Die erzieherische Wirkung auf die

Aufsicht führenden Schüler besteht indes darin, dass sie zu funktionaler Mündigkeit erzogen werden. Denn indem sie die Regeln der Lehrer exekutieren, sind sie selbst moralisch dazu verpflichtet, sie zu befolgen – ohne dass sie durch eine Resubjektivierung des Regelwerks einen Spielraum relativer Autonomie gewinnen.

Da gab es ganz bestimmte Regeln. Und dafür waren Schüler zuständig. Und zwar wechselnd.

Sind die *ganz bestimmten Regeln* solche, die die Schüler selbst aufgestellt haben? Oder handelt es sich um Regeln, die die Lehrer ausgesprochen haben? Stellen Schüler Regeln auf, die nicht diejenigen der Lehrer sind, dann wäre damit ein außerordentlicher Fall der Selbstregulierung gegeben – vor allem dann, wenn sie im Widerspruch zum etablierten Regelwerk der Institution Schule stünden. In einem solchen besonderen Fall würde man aber explizit auf die Autorenschaft der Schüler verweisen. Der Proband anonymisiert aber diese Autorenschaft. Indem es diese Regeln gibt (bzw. *gab*), sind sie das material Gegebene einer ungenannten Instanz. Zudem gibt es zwei verschiedene Akteure: Einerseits jener Unbekannte, der die Regeln gegeben hat, andererseits die Schüler, die für die Einhaltung der Regeln zuständig sind. Die Teilung zwischen Autorenschaft und Zuständigkeit belegt also, dass die Schüler keine eigenen Regeln bestimmt haben. Die Zuständigkeit der Schüler kann sich unter diesen Voraussetzungen nur auf die Kontrolle der Regeleinhaltung beziehen. Die Frage der Selbstregulation oder der Fremdregulation stellt sich in diesem Kontext nicht. Das Regelwerk der Pausenaufsicht bietet nicht die Voraussetzungen für eine Erziehung zur Autonomisierung. Deshalb beschränkt sie sich auf organisatorische Sachverhalte: Wer ist wann zuständig für das *verjagen* oder *deutlich machen*? Und weil das nicht immer die gleichen Schüler machen sollen, müssen die Klassen wechseln. Montag ist die 10a mit der Pausenaufsicht dran, Dienstag die 10b.

Äh, das nannte sich äh (...) pfff – egal, hatte auch so einen Fachbegriff (...) um deutlich zu machen, dahinter steckt eine Konzeption.

Die Abgeschlossenheit des Regelwerks der Pausenaufsicht vom Normalbetrieb der Schule bzw. die persönliche Distanz des Probanden zu jenem Regelwerk wird mit dem *das nannte sich* unterstrichen. Wenn man den Namensgeber nicht kennt, dann gibt sich die *Organisation* gleichsam selbst ihren Namen. Die Pausenaufsicht ist

demnach nicht nur vom übrigen Betrieb der Schule abgetrennt (s.o.), sie ist eine selbstreferentielle Einheit. Der Proband unterstreicht damit seine Distanz zur Organisation der Pausenaufsicht. Er beansprucht, diesen Namen zu kennen, aber er ist mit der Sache so wenig vertraut, dass er ihm nicht einfällt. Das ist auch insofern bemerkenswert, als er diese Organisation als Beispiel für die praktische Umsetzung dessen ausweist, was im Schulprogramm unter dem Teil „Regeln und Vereinbarungen“ zu lesen ist. Die im Schulprogramm ausgestellte bessere pädagogische Praxis ist demnach die Fortsetzung dessen, was es früher einmal *gab*. Dann ist das Schulprogramm kein Reformwerk, sondern ein Archiv vergangener Praxis. Die Distanz zu dieser Praxis wird über das Nicht-Erinnern des Namens hinaus mit dem *pfff* vermittelt. Die Voraussetzung für das *pfff* ist der Aufbau eines physischen Drucks. Er ist der Ausdruck für einen uneingelösten Anspruch: Der Proband müsste den Namen nennen können, aber er kann es nicht. Die kontrollierte Abfuhr dieses Drucks vollzieht sich über das Entweichen des Drucks über das Ventil. Der kontrollierte „Druckabfall“ wird überführt in ein *egal*. So legitimiert er, seinem eigenen Anspruch nicht gerecht zu werden, den Namen der Organisation zu nennen. Der Begriff ist einer unter vielen. Und dieser Begriff wird nicht gewürdigt als einer, der die Sache präzise benennt. Es ist ein wenig bedeutender Fachbegriff unter vielen anderen wenig bedeutenden Begriffen (*auch so ein Fachbegriff*). Die Distanzierung bzw. Abwertung bezieht sich damit nicht allein auf diesen Fachbegriff, sondern auf die große Menge der Fachbegriffe insgesamt. So unbedeutend dieser Fachbegriff dieser Organisation ist, so unbedeutend sind auch die anderen. Das wird auch durch den Zweck deutlich, den er der Verwendung des Fachbegriffs zuschreibt. Fachbegriffe sind kein pointierter Ausdruck einer pädagogischen Deutungsweise, sondern ein Instrument, mit dem man deutlich macht, dahinter steckt eine Konzeption. Diese Zuschreibung entspricht der eines Etiketts. Mit diesem wird ein konzeptioneller Anspruch erhoben, dessen Einlösung nicht mehr überprüft werden braucht. Ob das Etikett tatsächlich ein Etikettenschwindel ist oder ob sich dahinter ein gehaltvolles Konzept verbirgt, ist offenbar nicht relevant.

(...)

I: Und, ähm, ähm (...) diese, ähm den Konsens³⁸, den sie gefunden haben in der Schulprogrammarbeit über die Werte und Normen und auch halt bei bestimmten Vorfällen oder so, würden sie sagen, dass das sozusagen auch, äh, in der Praxis wirkt? Also können Sie da, äh, feststellen, ob sich was verändert hat?

Der Interviewer stellt eine evaluative Frage. Er will wissen, ob die Pragmatik, wie sie im Schulprogramm dargelegt ist, nicht nur eine unterstellte, sondern auch eine empirisch feststellbare Wirkung entfaltet hat.

P: Also, der Konsens ist tatsächlich, äh, breit bzw. fast einhellig, da spricht niemand gegen, sondern als Basis akzeptiert das jeder so.

Es ist zu erkennen, dass der Proband nicht auf die Frage antwortet (empirische Wirkung der Regelungen in der Praxis?), sondern die Voraussetzung für die *Regelungen*, den Konsens, bestätigt (*tatsächlich*). Zudem ist er unsicher in Bezug auf den Grad der Zustimmung. Ist die Übereinstimmung unter den Kollegen im Hinblick auf Normen und Werte *breit*, dann konnten sich viele Kollegen auf diesen Passus des Schulprogramms einigen. Der Grad der Übereinstimmung wird mehrfach gesteigert: Erst stimmen viele zu (*breit*), dann fast alle (*fast einhellig*) und schließlich alle (*da spricht niemand gegen*). Zugleich ändert sich die Qualität der Zustimmung: *Spricht niemand gegen* die im Schulprogramm fixierten *Werte und Normen* bzw. die dazugehörigen *Regelungen*, dann ist mit dieser Negativ-Bestimmung (*niemand*) zwar die Gegenrede ausgeschlossen, es ist aber nicht ausgeschlossen, dass einzelne Kollegen insgeheim bzw. unausgesprochen gegen den entsprechenden Passus sind. Es besteht zudem die Möglichkeit, dass wieder ein anderer Teil der Kollegen sich indifferent zu der Sache positioniert. Um aber gesicherte Kenntnis von einem Konsens zu haben, müssten alle Kollegen sich explizit für die im Schulprogramm ausgeführten *Werte und Normen* bzw. den *Regelungen* ausgesprochen haben. Weil sie das aber nicht getan haben, ist der Konsens kein expliziter und kein öffentlich mitgeteilter. Er besteht zwischen demjenigen quantitativ unbestimmten Teil des Kollegiums, der sich zur Sache geäußert hat. Von allen anderen Kollegen wird der Sachverhalt schweigsam geduldet,

³⁸ Die Begriffswahl „Konsens“ ist eine Interpretation des Interviewers, die sich auf einen Teil des Interviews bezieht, der für diese Fallstudie nicht relevant war. Der Proband berichtet an der entsprechenden Stelle: „(...) ich denke, dass es dann auch die Grundposition des Kollegiums sein könnte.“

gebilligt oder ignoriert. In der positiven Bestimmung der Positionierung des Kollegiums unterstellt der Proband eine Akzeptanz gegenüber den *Regelungen*. Aus Gründen der Sparsamkeit kann die Lesart ausgeschlossen werden, alle Kollegen hätten ihre Akzeptanz in der Sache kundgetan. Welches Kollegium wird sich schon zu einer Frage der Erziehung unisono positionieren? Vor diesem Hintergrund wird die Deutungsweise des Probanden deutlich: Wer nicht dagegen ist, stimmt dem Passus des Schulprogramms nicht zu, sondern akzeptiert ihn bloß.

Also ich musste das auch lernen, von so einem liberalen Gymnasium 25 Jahre in der Innenstadt von Hamburg in gutbürgerlichem Milieu und dann hierher zu kommen, das ist schon eine Veränderung.

Das, was der Proband lernen musste, bezieht sich auf die Akzeptanz bzw. die Zustimmung zu den im Schulprogramm beschriebenen *Werte und Normen*. Damit kann nicht gemeint sein, dass der Proband erst an seiner Schule *Werte und Normen* lernen musste. Die Zustimmung kann sich nur darauf beziehen, dass alle Lehrer die Notwendigkeit anerkennen, dass ihre Schüler jene *Werte und Normen* lernen sollen und dass dieses Programm im Schulprogramm fixiert werden muss. Die Zustimmung ist nicht Ausdruck eines professionellen Standards, der unter Kollegen vorausgesetzt werden kann. Die Zustimmung ist das Resultat eines späteren und spezifischen Lernens. Und das *lernen* ist eine unvermeidbare Notwendigkeit (*ich musste*), die sich nicht auf den Probanden beschränkt, sondern alle Kollegen betrifft (*ich auch*). Dass es sich um ein notwendig kollektives Lernen handelt, ergibt sich aus der Tatsache, dass alle lernen mussten, die *Werte und Normen* in das Schulprogramm aufzunehmen. Der kollektive Zwang zum Lernen deutet auf eine große Not hin. In Zeiten großer Armut muss jeder lernen, sparsam zu haushalten. Das lernt – ob er will oder nicht – unter den besonderen Umständen der Armut auch derjenige, der vorher in Saus und Braus gelebt hat. Ähnlich groß ist die *Veränderung* für den Probanden. Er arbeitete früher 25 Jahre lang an einem *liberalen Gymnasium in gutbürgerlichem Milieu*. Dort ging es gesittet zu, weil die Kinder dieser Schule nicht nur gut situiert, sondern – im Hinblick auf *Werte und Normen* – auch gut erzogen waren. Die Liberalität des Gymnasiums ist nicht einer institutionellen Tradition geschuldet, sie ist vielmehr verortet in dem gutbürgerlichen Milieu der Schüler bzw. ihrer Familien. Diese positiven Voraussetzungen gibt es an der Schule, an der der Proband inzwischen arbeitet, nicht.

Darauf bezieht sich der Hinweis, der Schulwechsel sei eine Veränderung. Und sollte jemand an dieser Aussage zweifeln, weil er glaubt, die eine Schule sei wie die andere, dem sei ausdrücklich versichert: das ist *schon* eine Veränderung. Der Nachdruck macht deutlich, dass der Schulwechsel keine marginale, sondern eine erhebliche Veränderung mit sich brachte. Wenn der Kontrast anhand des gutbürgerlichen Milieus dargestellt wird, dann folgt daraus: Der Proband arbeitet nun an einer Schule, wo infolge familiär bedingter Depravierung ein Erziehungsnotstand herrscht. Die Vermittlung von Normen und Werten ist demnach eine Aufgabe, die keine originär schulische darstellt, sondern als eine Kompensation für das Versagen der Eltern zu verstehen ist. Worauf kann sich dieses Versagen im Kontext von Normen und Werten beziehen? Hat ein Schüler das gesellschaftliche Solidarprinzip zurückgewiesen, indem er behauptete, jeder sei seines eigenen Glückes Schmied? Nicht alle Lehrer würden eine derartige Aussage als Ausdruck eines Erziehungsnotstandes bewerten. Es muss um basale Umgangsformen gehen, wenn es einen Konsens darüber gibt, den Erziehungsnotstand festzustellen.

(...)

dass nur mit so einer festen, konsequenten Wertorientierung, auch wenn das ein bisschen konservativ klingt, äh, wir das hinbekommen, hier, äh, ja, akzeptable Form des Unterrichts herzustellen.

Ist eine Erziehungskonzeption der *festen, konsequenten Wertorientierung* damit vereinbar, was der Proband am Anfang des Interviews in Bezug auf das Szenario ausgeführt hat? Durchaus. Denn liegt dieser Erziehungskonzeption ein (pädagogischer) *Wert* zugrunde, an dem man sich zu *orientieren* hätte, dann wäre das die Erziehung zur Autonomisierung des Schülers, die er konzeptionell am Anfang des Interviews vorträgt. Der Proband zeigt sich in dieser Hinsicht durchaus als kompromisslos und insofern auch als ein dogmatischer Verfechter seiner Erziehungsvorstellungen. Konsequent ist er beispielsweise insofern, als dass er die Durchsetzung seiner Erziehungsweise *mit allen Mitteln* anstrebt (s.o.).

Eine alternative Lesart besteht darin, dass der Proband mit einer *festen, konsequenten Wertorientierung* nicht auf die Verteidigung seiner Erziehungsweise gegenüber „seinen“ Kontrahenten innerhalb des Szenarios, sondern auf die Schüler

zielt, gegenüber denen man sich mit einer fest fixierten Position zu zeigen habe. Sagt ein Lehrer: „In der Erziehung, da bin ich konsequent!“, dann meint dieser Ausspruch üblicherweise nicht, dass der Lehrer an dem Grundsatz festhält, der Schüler bedürfe im Falle des Misslingens einer fortdauernden Unterstützung. Die Konsequenz bezieht sich also nicht auf eine fortdauernde Güte gegenüber bzw. Zuwendung zum Schüler. Vielmehr ist diese Festlegung bekannt als eine Formel der Rigidität. Da aber innerhalb des Kollegiums ein erzieherischer Konsens besteht, die *festen, konsequenten Wertorientierung* gegenüber den Kollegen gar nicht verteidigt werden muss, ist von letzterer Lesart auszugehen. Die *festen, konsequenten Wertorientierung* verweist demnach auf eine Rigidität in der Erziehung. Die unveräußerliche Fixierung auf *Werte und Normen*, deren Geltung in jedem Fall durchzusetzen ist (*konsequent*), wird gegenüber Schülern in Stellung gebracht. Man darf dabei nicht weich werden, sondern muss hart bleiben (*konsequent*). Ein derartiges Erziehungskonzept, das sich offenbar in der sprachlichen Gestalt der *festen, konsequenten Wertorientierung* andeutet, steht im Widerspruch zu der Erziehungskonzeption, die der Proband eingangs in Bezug auf das Szenario als das angeratene darstellt. Denn dieses zeichnet sich gerade nicht durch Rigidität, sondern durch Zuwendung und Flexibilität aus.

Dass der Proband eben jene rigide Form der Erziehung meint, wird mit der Einfügung *auch wenn das ein bisschen konservativ klingt* vermittelt. Damit ist unspezifisch auf rigide Erziehungsarten verwiesen, die „früher“ von der Mehrheit der an Erziehung Beteiligten als legitim betrachtet wurden. Inzwischen sind diese aber mit dem Makel behaftet, mit ihnen werde Alterhergebrachtes bewahrt, dessen Legitimität von einer unspezifischen Allgemeinheit längst in Frage gestellt wird und daher als überkommen zu betrachten ist. Derartigen Erziehungsarten stellt der Proband seine Erziehung der *festen, konsequenten Wertorientierung* gegenüber. Dies, um darüber aufzuklären, dass man die eine für die andere Erziehung halten könnte (*klingt so*), sie dies – entgegen ihres Klangs – aber nicht ist. Das scheinbar Identische ist tatsächlich verschieden. Eine Erziehung der *festen, konsequenten Wertorientierung* ist nicht konservativ (im Sinne des Alterhergebrachten, aber Überkommenen), sondern eine Erziehung, die tatsächlich dem Anspruch des zeitgemäß Neuen entspricht. Wodurch sich seine Erziehungskonzeption konkret von der tatsächlich konservativen unterscheidet – obwohl er ja erwartet, man könnte seine Erziehungskonzeption als

eine *konservative* betrachten – teilt der Proband nicht mit. So teilt er also eine Behauptung mit, also eine Aussage, die ohne rationale Begründung auskommt.

Die Legitimation der *festen, konsequenten Wertorientierung* leitet der Proband nicht aus einer näheren Erläuterung seiner Erziehungskonzeption selbst ab, sondern aus ihrer Wirkung, die sie in der unterrichtlichen Praxis entfaltet. Denn mit dieser Art der Erziehung *bekommen wir das hin*. Damit folgt der Proband der Logik: Wenn diese Erziehung die erwünschte Wirkung entfaltet, dann kann sie nicht als eine konservativ Veraltete abgewertet werden. Die Legitimation ist demnach eine pragmatische, aber keine, die an pädagogische Grundsätze gebunden wäre. Er verfährt also nach dem Prinzip: Was wirkt, ist legitim.

Zudem bleibt diese Legitimation dadurch eingeschränkt, dass eine rigide Erziehung keinen mustergültigen Unterricht ermöglicht. Zu unterrichten bleibt ein schwieriges und beinahe kaum zu bewältigendes Unterfangen, aber man *bekommt* es mithilfe einer *festen, konsequenten Wertorientierung* wenigstens überhaupt *hin*, eine *akzeptable Form des Unterrichts herzustellen*. Doch andererseits ist diese Art der Erziehung die einzige, mit der man überhaupt erfolgreich unterrichten kann (*nur mit so einer festen ...*). Anders ist die erzieherische Einrichtung von Unterricht nicht zu erreichen. Trotz ihrer suboptimalen Wirkung muss man sich angesichts einer fehlenden Alternative mit der *festen, konsequenten Wertorientierung* begnügen. Dies zeigt die ambivalente Einschätzung des Probanden gegenüber seiner im Schulprogramm präferierten Erziehungskonzeption. Diese Ambivalenz zeigt sich zum einen auch darin, dass er nicht das zeitgemäß Neue seiner Konzeption erläutert, zum anderen darin, dass er nicht das konzeptionell Positive expliziert. So wird die Kritik, man könne sie für konservativ halten, zwar praktisch (durch ihre Wirkung), aber nicht argumentativ entkräftet. Die vorausseilende Entgegnung, seine Erziehungskonzeption könnte man für eine konservative halten, obwohl sie das gar nicht sei, ist deshalb auch als eine Beschwichtigungsformel des Probanden an die eigene Adresse zu verstehen, mit der er seine Ambivalenz gegenüber der *festen, konsequenten Wertorientierung* zum Ausdruck bringt. So propagiert er eine Erziehungskonzeption, zu der er selbst eine zweifelnde Position einnimmt.

Und *klingt* jene Erziehung so, als sei sie konservativ, dann ist in dieser Ausdrucksgestalt die antizipierte Kritik an dieser Erziehung bereits zurückgewiesen. Die-

se Verteidigungsrede ist nur unter der Voraussetzung plausibel, dass er antizipierend meint zu wissen, was man allgemeinhin über jene Art der Erziehung der *festen, konsequenten Wertorientierung* denkt: dass sie eben mit dem Makel behaftet ist, als konservativ zu gelten. Und über diesen Irrtum klärt er auf, um sie von dem abwertenden Urteil des Konservatismus zu befreien. „Allgemeinhin mag man meinen, eine *feste, konsequente Wertorientierung* sei ein Ausdruck von Konservatismus. *Hier* in dieser Schule aber gelten andere Maßstäbe.“ Seine Verteidigungsrede beruht auf den besonderen Umständen *vor Ort* und der Legitimation, *dass jene Erziehungsweise eine akzeptable Form von Unterricht ermöglicht*. Woanders – beispielsweise an einem liberalen Gymnasium in gutbürgerlichem Milieu – mag man zu Recht die Erziehung der *festen, konsequenten Wertorientierung* als konservativ bezeichnen, an der Schule des Probanden gilt diese Bewertung bzw. Abwertung nicht. Für die qualitative Bestimmung seiner Erziehungskonzeption beruft er sich also nicht auf einen allgemeingültigen normativen Rahmen oder auf professionsspezifische und damit anerkannte Grundsätze, aus denen abzuleiten wäre, welche Erziehungsweise als konservativ gelten könnte und welche nicht. Vielmehr gilt eingedenk der besonderen Umstände *vor Ort* an seiner Schule ein eigens von ihm „geschaffener“ Beurteilungsmaßstab. Dies unterstreicht die Lesart, dass die Schule des Probanden aufgrund des Erziehungsnotstandes ein extraordinärer Ort ist, dessen Pädagogik mit den herkömmlichen Begriffen nicht präzisiert werden kann. Mit anderen Worten: Die Knute, die anderswo lange nicht mehr gebraucht wird und nicht mehr als zeitgemäßes Mittel betrachtet wird, ist an der Schule des Probanden zwar keine gute Lösung, aber eingedenk des Erziehungsnotstandes doch ein probates und akzeptables Mittel.

Im weiteren Verlauf des Interviews erklärt der Proband, das Schulprogramm sei für die Schulentwicklung hilfreich gewesen. Konkrete Belege für diese Aussage sind die Anlegung eines Schulgartens und ein Psychomotorikraum. Diesbezüglich zieht er eine positive Bilanz. Die bisherigen Reformbemühungen der pädagogischen Arbeit im Unterricht beurteilt er hingegen anders.

P: ..., aber wir sagen immer: Das Problem, das wir haben, ist das der nachhaltigen Auswirkung auf tatsächlich den konkreten Unterricht.

Offenbar besteht ein Gegensatz zwischen dem positiv konnotierten Schulgarten und dem Psychomotorikraum (*aber*). Was der Proband im Folgenden benennt, zählt

demnach zu dem, was als Reformaufgabe misslungen oder zumindest weniger gut gelungen ist, noch gar nicht in Angriff genommen wurde oder über einen bereits erlangten Erfolg hinaus noch weiter verbessert werden muss. In jedem Fall besteht noch immer ein Ungenügen. Und dieser Mangel ist ein fortwährender, weil er kontinuierlich ausgesprochen wird (*aber wir sagen immer*). Es geht demnach um einen Dauerbrenner. Entweder das Gesagte wird nicht gehört und muss deshalb wiederholt werden, oder es handelt sich um ein besonders schwer zu lösendes Problem. Jedenfalls entfaltet das *sagen* nicht die Wirkung, die man sich von ihm erhofft. Sonst würde sich ja das *sagen* erübrigen und man müsste es nicht *immer* wiederholen. Der Verweis auf das Problem in der Präsensform zeigt, dass das Problem eines der Vergangenheit, der Gegenwart und der näheren Zukunft ist. Eine unbestimmte Zeit vor dem Interview muss es dieses Problem bereits gegeben haben, gegenwärtig besteht es ohnehin und auch zukünftig, weil es sich sonst erübrigen würde, das Problem als ein nach wie vor ungelöstes zu thematisieren. Daher ist von der Lesart auszugehen, dass es sich um ein gravierendes Problem handelt. Darüber hinaus ist es *das Problem*. Entweder es gibt keine anderen Probleme. Dann ist *das Problem* das einzige Problem. Oder es ist derart gravierend, dass im Vergleich zu diesem Problem alle anderen Probleme unbedeutend sind. Die erste Lesart ist auszuschließen. Denn angesichts der allgemeinen Krisendebatte in der Institution Schule kann man kaum annehmen, es gäbe nur ein einziges Problem. Außerdem wäre mit dieser Lesart nur eine numerische Bestimmung vorgenommen. Dann wäre das Problem eines im Unterschied zu zwei, drei oder vier Problemen. Da es sich bei dem Problem um ein besonders gravierendes handelt, ist von der zweiten Lesart auszugehen. Das Problem ist neben anderen das Hauptproblem.

Besteht für dieses noch keine Lösung und muss diese erst noch entwickelt werden, dann wird man sich mit ihm noch einige Zeit lang befassen müssen. Das Problem, um das es geht, *ist das der nachhaltigen Auswirkung auf tatsächlich den konkreten Unterricht*. Kann es einen Sachverhalt geben, der deshalb als Problem zu bezeichnen ist, weil er eine nachhaltige Auswirkung hat? Das wäre nur anzunehmen, wenn man davon ausgeht, dass eine *nachhaltige Auswirkung* als negative Folge des Problems zu verstehen wäre. Die Bedeutung des Begriffs der Nachhaltigkeit ist jedoch positiv besetzt. Im Unterschied zu einem kurzfristigen Effekt einer Maßnahme, ist die *nachhaltige Auswirkung* von zuverlässiger und zukunftsweisender Dauer. In

dieser positiven Beschreibung unterscheidet sich beispielsweise der Begriff der Nachhaltigkeit grundlegend von dem der Hartnäckigkeit, wie dies mit dem Ausdruck „ein hartnäckiger Fleck“ deutlich wird. So ist die Lesart zutreffend, dass nicht die *nachhaltige Auswirkung* das Problem ist, sondern die Feststellung, dass alle Bemühungen das Problem zu lösen nicht von Dauer waren. Kurzzeitige Besserungen hat man erreicht, aber eben keine nachhaltigen. Die Ausführungen beziehen sich auf Unterricht. Wodurch man diese Besserungen erzielte, teilt der Proband nicht unmittelbar mit, doch wird deutlich, dass es sich um einen Sachverhalt handelt, der nicht im Unterricht selbst zu verorten ist. Denn in diesem Fall hätte der Proband von einer Wirkung, nicht von einer Auswirkung sprechen müssen. Denn die Auswirkung ist eine Wirkung, die von einem Sachverhalt oder einem Gegenstand ausgeht und über eine Distanz hinweg wirkt. Die Kopfschmerztablette gelangt über das Blut in den Kopf. Dort wirkt sie bzw. der Wirkstoff. Die Börsenkurse in New York haben eine Auswirkung auf diejenigen der Tokioter Börse. Die Wirkung auf Distanz zeigt demnach, dass der Proband Maßnahmen meint, die nicht im Unterricht verortet waren. Damit könnte die Pausenaufsicht, der Schulgarten oder der Psychomotorikraum gemeint sein. Beispielsweise aus der Arbeit im Schulgarten könnte eine intensivere Beziehung der Kinder zur Natur entstehen und damit ein stärkeres Interesse am Unterrichtsfach Biologie. Nicht dass man gar keine Auswirkung dieser Maßnahmen auf Unterricht zu verzeichnen habe, aber sie sind eben nicht von Dauer, sie werden auch nur unterstellt, erhofft oder angenommen (im Unterschied zu denjenigen, die *tatsächlich* existieren) und es handelt sich nur um allgemeine Auswirkungen auf Unterricht (im Unterschied zu den *konkreten*). Die Auswirkung ist also eine unspezifische. Von dem reichhaltigen Angebot der Nachmittagsbetreuung erhofft man sich, die Schüler würden die Schule insgesamt wohlwollender beurteilen und daher auch ihre Leistungsbereitschaft im Unterricht steigern. Angesichts nur kurzzeitiger, unterstellter und allgemeiner Auswirkungen ist jedoch der „impact“ jener außerunterrichtlichen Maßnahmen auf den Unterricht höchst fragwürdig. Jedenfalls ist er so gering und kurzzeitig, dass das Problem im Unterricht noch immer ungelöst ist und bis auf weiteres ungelöst bleiben wird. Diese Zwischenbilanz zeigt, dass Erziehung für die Einrichtung des Unterrichts nicht im, sondern außerhalb des Unterrichts verortet ist. Darauf verweisen ja die konkreten Maßnahmen, von denen der Proband berichtet (Pausenaufsicht, Schulgarten, Psychomotorikraum). Die Maßnahmen greifen innerhalb der

Schule, aber nicht außerhalb des Unterrichts. Das heißt im Umkehrschluss: Eine Erziehungskonzeption für und im Unterricht gibt es nicht, obwohl sie erforderlich ist.

Aus der bisherigen Rekonstruktion geht hervor, dass der Proband unter dem *Problem* die Erziehung der Jugendlichen zu Schülern zur Einrichtung des Unterrichts versteht. Um dieses Problem zu lösen, bedient man sich an seiner Schule einer *festen, konsequenten Wertorientierung*. Mit dieser ist es zwar nicht gelungen, einen guten und zufriedenstellenden Unterricht zu realisieren, aber man hat doch eine *akzeptable Form von Unterricht hinbekommen*. Auf diesen Erfolg weist der Proband in seinen folgenden Ausführungen hin:

I: Ja.

P: Um dieses, äh, dann auch noch besser zu schaffen, als wir es jetzt bisher hinkriegt haben, haben wir uns ja beworben jetzt für das sogenannte Didaktische Training

Geschafft hat man bereits etwas, nun geht es darum, es *noch besser zu schaffen*. Das Problem wird demnach nicht gelöst, sondern geschafft – offenbar ist eine größere Kraftanstrengung des gesamten Kollektivs (*wir*) erforderlich. Mit vereinten Kräften wird man das Problem, das schon so lange ungelöst geblieben ist, weiter bearbeiten. Der Proband verwendet keine finale Figur, sondern eine graduelle. Ein Problem zu lösen, bedeutet, dass es mit der Lösung nicht mehr existiert. Das Problem *besser zu schaffen*, setzt voraus, man könnte es bereits schlechter geschafft haben oder auch zukünftig noch besser schaffen. Zielt der Proband also nicht auf eine Finalisierung des Problems, dann wird es nach dem besseren Schaffen noch immer existieren, wenn auch in einer reduzierten Weise. Das Problem ist demnach nicht umfassend unter Kontrolle zu bringen. Es besteht zwar einerseits der Optimismus, man könnte es verringern, aber andererseits auch die Einschätzung, dass man das Problem nicht umfassend wird lösen können. Das ist nicht als eine Selbstkritik zu verstehen. Vielmehr ist eine Zufriedenheit mit der eigenen Arbeitsleistung zu erkennen. Was bisher getan wurde, war nicht nur gut, sondern schon *besser*. Mit der nun anstehenden Maßnahme wird das Problem *noch besser zu schaffen* sein. Das verweist auf die Sichtweise des Probanden, dass man es *vor Ort* (s.o.) mit einer Schule zu tun hat, an der besonders schwierige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Erziehung bzw. für

einen erfolgreichen Unterricht bestehen. Die Leistung besteht nicht darin, guten Unterricht zu ermöglichen, sondern eingedenk der besonderen Widrigkeiten den nach wie vor defizitären Unterricht zu verbessern. Das Gute ist also nicht das allgemeingültig Gute, sondern das relativ Gute. Und das Bessere ist die Fortsetzung des vormals bereits Verbesserten. Diese Wertung der bisherigen Arbeit und die aus ihr folgende Pragmatik beruht auf der Logik der Selbstbestätigung und Fortsetzung des Bisherigen, nicht auf der Logik einer selbstkritischen Analyse der eigenen Schwächen. Die Schulprogrammarbeit ist demnach die Verlängerung des Erfolgs der Vergangenheit. Was der Proband damit vermittelt ist eine Erfolgsroutine. Aber gerade die Routine soll durch die administrative Kriseninduktion durchbrochen werden. So unterläuft der Proband die Intention, die die Kultusadministration mit der Schulprogrammarbeit verfolgte.

Für das Didaktische Training *haben wir uns ja beworben*. Man traut sich also zu, die Bewerbung erfolgreich zu bestehen und damit ein knappes Gut zu erwerben. Gibt es mehr Bewerber als freie Plätze für das Didaktische Training, dann ist keine monetäre Währung in die Waagschale zu werfen, sondern eine pädagogische. Entweder wird einem ein Trainingsplatz aufgrund bereits nachweisbarer Erfolge zugeteilt. Dann wäre man bereits durch die positive Auswahl zertifiziert. Oder man kann einen besonderen Bedarf nachweisen, so dass sich zeigt, die sich bewerbende Schule hat in besonderer Weise mit den Problemen zu kämpfen, die mit dem Didaktischen Training behoben werden können und sollen. Im einen wie im anderen Fall versteckt sich die Schule nicht. Sie zeigt sich gegenüber denjenigen, die über die Zuteilung der Trainingsplätze entscheiden. Und: Sie unterzieht sich der Mühe, die ein Bewerbungsverfahren den Beteiligten abverlangt. Mit dem Hinweis, man habe sich ja beworben, wird also die besondere Leistungsbereitschaft des Probanden und seiner Kollegen ausgewiesen. Diese Bewerbung ist keine Angelegenheit der Vergangenheit und keine der Zukunft, sondern eine aktuelle (*jetzt*). Man kann das als Zufall betrachten. Genau zu dem Zeitpunkt, in dem das Interview stattfindet, kann man auch auf die aktuellen Bemühungen verweisen, mit denen man sich um die Verbesserung der pädagogischen Arbeit bemüht. Doch angesichts der Erfolgsroutine ist die Lesart zutreffend, dass die aktuellen Bemühungen Teil eines kontinuierlichen Prozesses sind. Die Optimierung des Bestehenden ist ein Dauerthema.

In einem *Training* wird man nicht eingeweiht in die Kunst einer Disziplin. Denn das *Training* richtet sich nicht an den Novizen. Es ist vielmehr an denjenigen adressiert, der in der Sache bereits versiert ist, die bestehenden Qualifikationen üben, erweitern und vervollkommen will. Das umfassend Neue oder radikal Andere ist mit dem Begriff des Trainings nicht gemeint, sondern vielmehr eine Vermittlung von Fertigkeiten, die auf den bestehenden aufbaut. Der Begriff des Trainings spiegelt also die Selbstbestätigungslogik des Probanden, nach der das Bessere nicht das Andere, sondern die Verbesserung des Bestehenden ist.

Bemerkenswerter Weise ist das *Training* ein didaktisches, kein erzieherisches. Der Proband hat jedoch in dem gesamten Interview noch nicht von didaktischen Problemen gesprochen, unmittelbar vor diesen Ausführungen aber an die Probleme in der Erziehung angeknüpft, die er am Anfang des Interviews thematisiert hat. Das führt zu dem Schluss, Probleme der Erziehung mit Mitteln der Didaktik lösen zu wollen.

Fallstrukturhypothese

Es konnten zwei einander ausschließende Erziehungskonzepte rekonstruiert werden. Das erste ist jenes, das der Proband in Bezug auf das Szenario darlegt: Es lässt sich begrifflich als multiples Justierwerk fassen, mit dem eine produktive Spannung zwischen Aufgabe und Schüler besteht, damit dieser in weitest gehender Selbstverantwortung sein Können entwickle. Diese Konzeption in anzuwenden unter Normalbedingungen eines liberalen gutsituierten Milieus, in dem grundlegende Umgangsformen bereits durch das Elternhaus vermittelt wurden. Das andere Erziehungskonzept kommt mit den Begriffen der *festen, konsequenten Wertorientierung* zum Ausdruck. Seine pragmatische Übersetzung lässt sich fassen als eine rigide Erziehung zu funktionaler Mündigkeit durch Befehl und Gehorsam. Sie gilt für den erzieherischen Notstand, wie er an der Schule des Probanden herrscht.

Legitimiert wird die rigide Form der Erziehung einerseits mit dem Erziehungsnotstand, der an der Schule des Probanden herrscht, andererseits mit der positiven Wirkung *der festen, konsequenten Wertorientierung* auf jenen Erziehungsnotstand (*das hinbekommen, hier, äh, ja, akzeptable Form des Unterrichts herzustellen*).

Das Deutungsmuster des Probanden beruht demnach nicht auf einer Differenzbestimmung zwischen Theorie und Praxis oder zwischen Anspruch und Wirklichkeit, sondern auf einer zwischen Regel und Ausnahme. Mit dem Ausnahmestatus, den er seiner Schule zuweist, bleibt die Gültigkeit des die Schüler autonomisierenden Justierwerks an jeder „normalen“ Schule bestehen. Die Erziehung der *festen, konsequenten Wertorientierung* wird ebenfalls legitimiert, doch ist sie zu verstehen als die Ausnahme, die er für seine Schule beansprucht und die die Regel des „Justierwerks“ bestätigt. Beide Konzeptionen erfüllen unter diesen wie jenen Voraussetzungen den ihnen zugeordneten Zweck innerhalb eines jeweils spezifischen Schülmilieus.

Angesichts der Tatsache, dass man das Erreichte *nur mit so einer festen, konsequenten Wertorientierung* *hinkommt*, wird deutlich, dass es zu dieser Erziehungskonzeption an seiner Schule keine Alternative gibt. Damit ist kategorisch der Anspruch unterlaufen, man könnte mit Reformen auf eine grundlegende andere Erziehung zielen. Es besteht auch kein Anlass, die Erziehung der *festen, konsequenten Wertorientierung* zu optimieren. Denn der nur beschränkte Erfolg dieser Erziehungsweise ist nicht in dem Konzept selbst zu suchen oder in seiner Umsetzung, sondern in den Limitierungen, die aus dem Erziehungsnotstand resultieren. Und dieser ist nicht die Folge eines Defizits pädagogischer Professionalität, sondern dem sozialen Milieu der Schüler geschuldet, also einer Sphäre, auf die Lehrer keinen oder einen nur sehr beschränkten Einfluss haben. So externalisiert der Proband die Lösung für diesen Notstand und damit die weitere Optimierung der bestehenden Erziehungspraxis. Vor diesem Hintergrund ist die Erziehung einer *festen, konsequenten Wertorientierung* – gemessen an ihrer Wirkung, nicht die beste, aber doch die bestmögliche.

Der Proband verweist mit seinen verschiedenen erzieherischen Konzeptionen also nicht auf einen erzieherischen Grundsatz, sondern auf verschiedene Optionen. Die jeweilige Erziehungsweise ist anzuwenden, wenn zwischen ihr und den Schülern eines bestimmten Milieus eine Passung besteht und sie wie ein Tool angewandt werden kann. Diese Logik korrespondiert mit der mechanistischen Installations-Rhetorik des Probanden. So verfügt er passgenau über zwei bzw. drei verschiedene Erziehungsoptionen für drei verschiedene soziale Milieus. Denn das dritte Milieu ergibt sich als logischer „Rest“ aus der Perspektive besonders guter erzieherischer Voraus-

setzungen (das gutbürgerliche Milieu des Gymnasiums), der erzieherisch besonders anspruchsvollen Hauptschulklientel (die angesichts einer Verschiebung eines Jahrgangs zum Gymnasium an einer Gesamtschule in zunehmender Anzahl vertreten ist) und einer – in den Ausführungen des Probanden nicht erwähnten – mittelmäßig herausfordernden Realschulklientel. Diese dreifache Option ist Ausdruck eines Deutungsmusters, das seinerseits auf die Dreigliedrigkeit des Schulsystems verweist.

Eingedenk seiner Deutung, inmitten des Notstands nicht das in der Erziehung gute, aber doch bestmögliche Ergebnis zu erzielen, ist es aus der Sicht des Probanden folgerichtig, weitere Optimierungspotentiale in einem anderen Bereich der Pädagogik, nämlich in der Didaktik, zu suchen. Von dem didaktischen Training erwartet der Proband die Lösung für das zentrale Problem, nämlich das der erzieherisch *nachhaltigen Auswirkung auf tatsächlich den konkreten Unterricht*. So nimmt der Proband eine Umdeutung vor, indem er das Problem der Erziehung mit den Mitteln der Didaktik zu lösen sucht. In pragmatischer Hinsicht stehen zwar beide Erziehungskonzeptionen gleichberechtigt nebeneinander, doch in normativer Hinsicht besteht eine Spannung zwischen ihnen. Das „Justierwerk“ vertritt und propagiert der Proband offensiv (*mit allen Mitteln*). Die Erziehung zu Befehl und Gehorsam legitimiert und verteidigt er defensiv. Das impliziert die Lesart, die Erziehung der *festen, konsequenten Wertorientierung* habe ein Legitimationsdefizit: zum einen, weil ihre Wirkung limitiert ist (Mehr als *eine akzeptable Form des Unterrichts* ist nicht *hinzubekommen*), zum anderen, weil sie mit dem Makel behaftet ist, *konservativ zu klingen* und damit unter dem Verdacht steht, das in der Erziehung Gestrige und Überkommene zu bewahren. Zwar legitimiert der Proband diese Erziehungsweise damit, sich in einem erzieherischen Krisengebiet zu befinden (*vor Ort*), aus dem er quasi als Korrespondent aufgrund seiner exklusiven Kenntnisse berichtet und aufklärt. Doch wird von dieser Position aus das von den Kritikern jener Erziehungsweise unterstellte Legitimationsdefizit nicht argumentativ entkräftet. Vielmehr umgeht der Proband die normative Rechtfertigung, indem er stattdessen auf die grundlegenden positive Wirkung der *festen, konsequenten Wertorientierung* verweist. Mit anderen Worten: Das erzieherische Mittel ist allein durch seine Wirkung gerechtfertigt, nicht aber dadurch, dass es an erzieherische Grundsätze rückgebunden und legitimiert wäre. So bleibt offen, über welche exklusiven Kenntnisse er als Insider des erzieherischen Ausnahmezustandes verfügt. Und deshalb nimmt der Proband an, die Erziehung der *festen, konse-*

quenten Wertorientierung stoße unter seinen Kollegen (wie auch bei ihm selbst) auf pragmatische Akzeptanz, nicht aber auf normative Zustimmung.

Das Ungenügen dieser Praxis wird auch dadurch deutlich, dass alle Erziehungsbe-mühungen noch keine *nachhaltige Auswirkung auf tatsächlich den konkreten Unter-richt* hatten, die Probleme der Erziehung im Unterricht also als Dauerbrenner fortbe-stehen. Hier greift sie also nicht, die Erziehung der *festen, konsequenten Wertorien-tierung*, währenddessen sie sich außerhalb des Unterrichts bloß als pädagogische Spielwiese bewährt (Pausenaufsicht, Schulgarten, Psychomotorikraum), deren Irrele-vanz sich darin zeigt, dass der Proband ihre begriffliche Bezeichnung für unbedeu-tend erachtet (*pfff- egal, hatte auch so einen Fachbegriff ...*)

Die Akzeptanz der Kollegen gegenüber der *festen, konsequenten Wertorien-tierung* kann also nicht daraus resultieren, dass mit ihr das Dauerproblem der Erzie-hung im Unterricht gelöst wäre. Der Erziehungsnotstand besteht demnach fort. Er lässt sich aber mit dieser Erziehungsweise zumindest eindämmen. Unterricht wird derart sichergestellt, dass er unter den Kollegen eine *akzeptable Form* hat: Es kann das curriculare Programm abgearbeitet werden, die Klausuren werden termingerecht geschrieben, es geht einigermaßen gesittet im Klassenraum zu. In normativer Hin-sicht aber besteht der Mangel fort, insofern, als die Erziehung zur Selbstregulation, wie sie der Proband idealtypisch in Bezug auf das Szenario darlegt, an seiner Schule nicht realisiert werden kann. Zwar bezeichnet der Proband diesen Zustand nicht ex-plizit als einen Mangel. Doch angesichts der Tatsache, dass er über ein aus seiner Sicht besseres Erziehungskonzept verfügt, ist eine normative Differenz markiert zwi-schen der Erziehung der *festen, konsequenten Wertorientierung* einerseits und dem „Justierwerk“ andererseits – zwischen der Erziehung durch Befehl und Gehorsam und der Erziehung zur Autonomisierung. Dass er diese Differenz selbst als einen Makel erkennt, zeigt sich vor allem in seiner ambivalenten Verteidigungsrede zu-gunsten der *festen, konsequenten Wertorientierung*, deren Konservatismus er nur implizit zurückweist und argumentativ nicht entkräftet. Versteht man dies als Aus-druck eines eigenen Zweifels bzw. einer Ambivalenz gegenüber der „Knote“, so ist damit eine Ahnung der Kälte angezeigt. Er weiß durchaus, dass etwas nicht stimmt, doch hat er die Unstimmigkeit seiner milieuspezifischen Tool-Pädagogik nicht refle-xiv eingeholt. Dass die funktionale Pragmatik des Unterrichtens im Widerspruch zur

erzieherischen Norm steht, ist ihm nicht bewusst. Der strukturbedingte Widerspruch zwischen Norm und Funktion wird nicht wahrgenommen. Der normative Anspruch steht unverbunden neben den funktionalen Erfordernissen des Schulehaltenmüssens. Zwar wird die Erziehung der *festen, konsequenten Wertorientierung* pragmatisch dadurch legitimiert, dass mit ihr die äußere Form des Unterrichtens erfüllt wird. Man kann die Form wahren und so die formalen Pflichten erfüllen. Diese Legitimation ist jedoch dadurch gebrochen, dass die Norm einer Erziehung zur Autonomisierung zugunsten der Funktionalität des Unterrichtens geopfert wird. Die Ambivalenz gegenüber der Suspendierung der pädagogischen Norm zeigt sich schließlich auch darin, dass der Versuch, die Verantwortung für das Scheitern an der Norm an das Milieu der Schüler zu delegieren, nur partiell gelingt: Der Proband schließt nämlich nicht endgültig Frieden mit dem Fortbestehen des Erziehungsnotstandes. Davon zeugt die anvisierte Maßnahme des *Didaktischen Trainings*. Ungeachtet der Umdeutung, dass der Proband die erzieherische Aufgabe zu einer didaktischen macht, ist doch darin zugleich die Einsicht zu erkennen, den Erziehungsnotstand eben nicht als eine unveränderliche Gegebenheit des Milieus zu betrachten, sondern weiterhin als eine pädagogische Aufgabe anzunehmen. Insofern bringt der Proband zwar einen Handlungs-, aber keinen Reformbedarf zum Ausdruck. Denn das *Didaktische Training* ist eine Fortführung und Optimierung einer bestehenden Praxis, mit der er ankündigt, *es noch besser zu schaffen*. Im Kontext der Schulprogrammarbeit zielt der Proband also auf eine Ausweitung, nicht aber auf eine qualitative Revision des bestehenden Programms. Doch mit dieser Selbstbestätigungs- und Fortsetzungslogik ist die Analyse der eigenen Schwächen umgangen. Ein Bruch mit der bisherigen pädagogischen Praxis wird so nicht vollzogen und die administrative Kriseninduktion bzw. die Logik der Schulprogrammarbeit wird unterlaufen. Als Reformers seiner Schule hat der Proband anzubieten, nach Mitteln zu suchen, mit denen er die bestehende Problemlösungslogik optimieren könnte. Er flüchtet nicht in Erfolge, die außerhalb des Pflichtprogramms liegen (Schulgarten etc.), und kaschiert mit ihnen die Probleme im Unterricht. Vielmehr hat er ein Bewusstsein davon, zwischen Fortschritten innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu unterscheiden. Die Umdeutung des erzieherischen Problems zu einem didaktischen zeugt zwar von einer analytischen Distanz zur Aufgabe, doch nimmt sich der Proband moralisch in die Verantwortung, die Probleme des Unterrichts mit pädagogischen Mitteln lösen zu müssen. Der Rigidität der *festen,*

konsequenter Wertorientierung stellt er demnach eine pädagogische Option (das *Didaktische Training*) entgegen.

Fallstudie 9

Typ „Ahnung von Kälte“: „*Also Unterrichtsmethodik müsste man ändern, kann man sowieso nicht, aber da müsste man natürlich ansetzen.*“ Unterricht Gesamtschule³⁹

Ähm, aber in der, in der Zuspitzung liegt ein bisschen Wahrheit, weil, wenn ich, so wie es am Anfang beschrieben ist, ist ja sehr ideal beschrieben, wie man jetzt, also durch Kommunikation, durch, durch solche angebahnte Kommunikation, sehr lebhaften, ver-, eigentlich in unserem Sinne sehr vernünftigen Unterricht macht und die Kinder wirklich die fremde Sprache lernen.

Der Proband beginnt mit einem Widerspruch (*aber*) und bedient sich dabei der Methode der Zuspitzung. Während einerseits mit der Zuspitzung nicht immer die Realität beschrieben werden kann, liegt andererseits in ihr doch *ein bisschen Wahrheit*. Wahrheit beinhaltet das Szenario offenbar bloß in seiner Form artifizieller Übertreibung. In Bezug auf das Normalmaß alltäglicher Praxis beinhaltet es keine Wahrheit. Das wäre der Umkehrschluss. Doch ist dieser deshalb nicht zutreffend, weil es sich hierbei um eine gebräuchliche Formel handelt, die in der Langform bekanntermaßen meint: Die in einer Sache enthaltene Wahrheit wird erst in einer besonderen Darstellungsform sichtbar. Die Zuspitzung dient quasi als Brennglas, das die Wahrheit erst sichtbar werden lässt, die aber immer schon in der Sache enthalten ist, auch wenn man sie ohne das Brennglas nicht erkennen kann. Welches Maß die Wahrheit hat, bleibt unbestimmt, der Proband erklärt nur, dass es *ein bisschen* sei. Das heißt zugleich: Größtenteils wird die reale Praxis von Schule durch das Szenario nicht treffend beschrieben.

Der Proband bezieht diese Aussage auf den Anfang des Szenarios. Dieser zeigt nicht die Realität und bildet sie auch nicht ab – mit dem Szenario ist die Realität *beschrieben*. Damit wird die Distanz zur beschriebenen Sache deutlich: Wie gut oder schlecht das Bezeichnete durch das Bezeichnende beschrieben wurde, ist von der Deutungsleistung des Bezeichners abhängig. Und wie treffend das Bezeichnen

³⁹ Das Interview ist im ApaeK unter der Datensatznummer 1410 zu finden.

gelingen ist, ist durch dieses selbst noch nicht gesagt. Es muss erst näher bestimmt werden: Am Anfang ist das Szenario *ideal beschrieben*. Der Anfang ist demnach so beschrieben, wie er unter den denkbar besten Bedingungen und Ergebnissen gelingen kann. Der Proband bezieht sich offenbar auf den Teil des Szenarios, in dem die Schüler innerhalb des didaktischen Arrangements erfolgreich agieren. Da aber diese denkbar besten Bedingungen in der Realität nur zu einem geringen Anteil (*ein bisschen Wahrheit*) anzutreffen sind, ist der Erfolg dieses didaktischen Arrangements kaum realistisch. Mit anderen Worten: Die idealtypische Darstellung des Szenarios ist in der Realität größtenteils nicht umsetzbar.

Diese Bewertung bezieht der Proband auf die *angebahnte Kommunikation*, also diejenige dialogische Gesprächsform der Schüler, die durch die Einladung der native speakers seitens der Lehrerin arrangiert und ermöglicht wurde. Durch dieses Unterrichtsarrangement gelingt *lebhafter* und *vernünftiger Unterricht*, in dem *die Kinder wirklich die fremde Sprache lernen*. Die Lebhaftigkeit der Kinder ist innerhalb dieses Arrangements demnach vereinbar mit der Vernunft, also der Anforderung, dass Unterricht rationalen Zwecken zu folgen hat. Die Lebhaftigkeit, wie der Proband sie versteht, ist also keine, die sich verselbständigt und in die Maßlosigkeit und Disziplinlosigkeit führt. Die Lebhaftigkeit ist vielmehr eine maßvolle, eben vernünftige und konstruktive, weil sie das Lernen nicht verhindert, sondern in idealer Weise ermöglicht. Lebhaftigkeit als Ausdruck von Emotionalität ist gepaart mit einer Form der Rationalität. Das ist der Rückgriff auf die häufig zitierte Didaktik von ‚Herz und Kopf‘. Die Rationalität ist keine durch Macht und Drill erzwungene, die Emotionalität ist keine rein affektive, die sich der rationalen Bearbeitung der Sache entzieht oder diese verhindert. Dieser Unterricht ist ein menschlicher und kindgerechter, der dem Zweck des Lernens vortrefflich dient. Und was anderen Unterrichtsformen bloß unterstellt wird, geschieht in diesem Unterricht tatsächlich: Hier lernen die Kinder die fremde Sprache *wirklich*. Die Fremdsprache, die man durch diese Unterrichtsform in der Schule lernt, ist diejenige Fremdsprache, wie sie auch außerhalb der Schule existiert. Damit ist die Abgetrenntheit von Schule von ihrer Umwelt aufgehoben.

Doch im Lob über diesen Unterricht steckt zugleich das Dementi, weil ja die idealtypische Beschreibung des Szenarios nur ein *bisschen Wahrheit* beinhaltet. Die

Idee angebahnter Kommunikation ist bei aller Fürsprache eine, die mit der Realität kaum etwas gemein hat. Diese Idee ist im Grunde eine gute und erstrebenswerte (*eigentlich*), aber auch eine weltfremde (*ja sehr ideal beschrieben*).

Was man da kritisieren dran, was man kritisieren muss, ist, dass eigentlich, wenn ich den Unterricht so mache, also den Englischunterricht, wie er im ersten Abschnitt beschrieben ist, muss ich eigentlich die Leistungsüberprüfung so machen, dass ich das, was ich da gemacht habe, überprüfe.

Seine Kritik beruht nicht auf einer eingehenden Analyse des Szenarios, sondern auf einer allgemeinen anerkannten Stringenz, dass nämlich dasjenige zu prüfen ist, was vorher im Unterricht behandelt wurde. Die Kritik bezieht sich demnach nicht auf den Unterricht, sondern auf die Art der Prüfung. Seine resolute und dogmatische Kritik (*was man kritisieren muss*), schwächt er durch einer Relativierung ab (*eigentlich*). So markiert er eine Differenz zwischen Ist und Soll einer Prüfungspraxis. Man kann nicht immer prüfen, wie man es sollte. In die Kritik ist damit nicht nur einer Relativierung, sondern auch eine Verteidigung eingewoben. Mit der formelhaften Normativität ist der Konflikt aus der Perspektive des Probanden umrissen bzw. gelöst. Diese Norm ist ein Gemeinplatz. Und sein Verweis auf diesen Gemeinplatz zeigt, dass er das Problem des Szenarios nicht als ein Dilemma, sondern als einen Kunstfehler begreift. Denn aus seiner Sicht ist das Problem dadurch gelöst, dass eben geprüft wird, was Gegenstand des Unterrichts war. Der Proband thematisiert keinen pädagogischen Widerspruch, sondern einen Kunstfehler (Instruierung versus Aktivierung der Schüler), der mit handwerklichen Korrekturen beseitigt werden kann. Der Proband betreibt also keine aufklärende Analyse, sondern Kollegenschelte.

Das heißt, die Leistungsüberprüfung im zweiten Teil entspricht dem überhaupt nicht,

Üblicherweise folgt auf die Formel *das heißt* eine Schlussfolgerung oder eine Umformulierung des Inhalts im Sinne der Formel *mit anderen Worten*. Beide Lesarten treffen hier nicht zu. Anschlussfähig an das zuvor Gesagte, nämlich der Ausführung der Norm, ist die Bedeutung: Bezogen auf den vorliegenden Fall ist festzustellen, dass die Leistungsüberprüfung nicht dieser Norm (*dem*) entspricht. Was der Proband damit kategorisch kritisiert (*überhaupt nicht*), ist die fehlende Passgenauigkeit zwischen Unterrichtsform und der Form der Leistungsüberprüfung

also wenn ich das jetzt fachwissenschaftlich, wenn ich das, im Deutsch könnte ich das besser, weil ich da Fachmann bin, aber ich denken, man kann es übertragen, wenn ich Didaktiker bin und das genau analysiere, sage ich mal, die Lehrerin hat den, hat diese Arbeit falsch, also die Leistungsüberprüfung falsch konzipiert.

Offenbar möchte der Proband seine Ausführungen verdeutlichen, erklären, analysieren oder begründen, und zwar auf fachwissenschaftliche Weise (*also wenn ich das jetzt fachwissenschaftlich*). Doch unterbricht sich der Proband. Die Absicht des Erklärens wird nicht realisiert. Stattdessen verweist er darauf, dass er seine beabsichtigte Erklärung bezogen auf die Didaktik des Faches Deutsch *besser* und als *Fachmann* darlegen könnte. Er schließt also nicht aus, sich auch zu einem didaktischen Sachverhalt des Faches Englisch kompetent zu äußern, doch will er unter dem Hinweis, eine fachfremde Erklärung zu liefern, nicht in die Haftung genommen werden. So zeigt sich, dass er sich selbst gegenüber einen Anspruch als Fachwissenschaftler erhebt, die Qualität seiner Rede aber nicht an diesem Anspruch gemessen werden soll. Zugleich unterstreicht er mit dem Hinweis, Fachmann für das Fach Deutsch zu sein, dass er auf diesem Gebiet professionelle Kenntnisse hat. Er weiß demnach, wovon er spricht. Im Anschluss folgt der erneute Versuch, die Analogie auszuführen (*man kann es übertragen*) und anhand dieser die Begründung für den eigenen Standpunkt vorzutragen. Bemerkenswert ist die folgende Formulierung: *wenn ich Didaktiker bin und das genau analysiere*. Nominell ist der Proband als Lehrer ohnehin ein Didaktiker. Darauf muss man also nicht explizit hinweisen. Tut er dies dennoch, dann teilt er mit, dass er sich als Lehrer nicht per se als Didaktiker betrachtet, sondern erst mit der expliziten Ankündigung die Rolle des Didaktikers übernimmt. Dem Probanden fällt jetzt ein, dass er sich als Fachmann zu der Sache äußern könnte. Ihm wird klar, dass der Gegenstand des Szenarios genau auf den Kern seiner Profession zielt und er sich als Vertreter der Profession der Didaktik angesprochen fühlt. Im Umkehrschluss heißt das, dass er sich bisher noch nicht in der Rolle des professionellen Didaktikers sah. Offenbar hat er kein ausgeprägtes Selbstverständnis von der Kernaufgabe seines Berufs. Die spezifische Form *wenn ich Didaktiker bin* kann also als Ausdruck von Unsicherheit und Unsicherheit gegenüber seiner Aufgabe gelesen werden. Dies zeigt sich auch daran, dass er seinen Anspruch, sich als Fachmann zur Sache zu äußern, nicht einlöst: Was das Problem der Leistungsüberprüfung ist, bleibt unklar (*die Leistungsüberprüfung falsch konzipiert*). Das gilt auch im Hinblick auf den inhaltlichen

Zweck der Analogiebildung. Dieser wird ebenfalls nicht ausgeführt. Die Ankündigung der Explikation unterbleibt. Die Selbstzuschreibung als Fachmann wird durch den Inhalt der Ausführungen nicht bestätigt.

(...)

Der Interviewer weist den Probanden darauf hin, die Lehrerin des Szenarios habe ihren Schülern vorgeworfen, sie hätten die Vokabeln nicht gelernt. Auf diesen Hinweis reagiert der Proband mit einer Parteinahme zugunsten der Lehrerin.

P: Ja gut, das beweist mal wieder, dass Schüler, dass Schüler nicht in der Lage sind, äh, so was eigenverantwortlich in, in diesem erforderlichen Maße zu strukturieren und für sich zu ordnen.

Das *Ja gut* meint nicht die Zustimmung bzw. Bewertung des Hinweises des Interviewers. Vielmehr erklärt der Proband, den Hinweis zur Kenntnis zu nehmen. Der Lehrerin ist kein Vorwurf zu machen, ihr Handeln ist auch aus der Sicht des Probanden akzeptabel. Er nimmt nun einen Perspektivwechsel vor, indem er sich in seinen weiteren Ausführungen auf die Schüler bezieht. Diese sind nicht in der Lage, so was *eigenverantwortlich in diesem erforderlichen Maße zu strukturieren und für sich zu ordnen*. Mit *so was* sind die Vokabeln gemeint, die die Schüler nicht gelernt hatten. Der Proband geht von der Annahme aus, dass wenn die Lehrerin nicht die Verantwortung für das schlechte Ergebnis der Klassenarbeit trägt, dann steht zweifelsohne fest, dass den Schülern die Verantwortung für das schlechte Klausurergebnis zugesprochen werden muss (*das beweist mal wieder*). Der Beweis ist nur dann einer, wenn man von der Logik geleitet ist, dass es „einen Schuldigen ja geben muss.“ Trifft die Lehrerin keine Schuld, dann kann das schlechte Klausurergebnis nur noch durch das Fehlverhalten der Schüler erklärt werden. Offenbar betrachtet der Proband den Konflikt nicht als einen Strukturkonflikt, sondern als einen, der durch fehlerhaftes Handeln unmittelbar beteiligter Personen verursacht ist. Andere Ursachen kann der Konflikt nicht haben, weil dann die Beweislogik des Probanden nicht greifen würde. Der Beweis für das Fehlverhalten der Schüler ist *mal wieder* erbracht. Der Proband hat offenbar schon mehrmals die Erfahrung gemacht, dass Schüler nicht ihrer Aufgabe nachkommen. Dieses Verhalten ist ihm vertraut, es ist ein Teil schulischer Normalität. Schüler sind generell so, denn der Proband differenziert oder spezi-

fiziert seine Rede nicht. Und sie sind nicht prozessual gesehen „noch nicht“ oder bloß in eine bestimmten Situation nicht in der Lage, eigenverantwortlich zu lernen, weil sie eine Entwicklungsaufgabe vor sich haben – sie sind es grundsätzlich nicht. Sie haben das eigenverantwortliche Lernen nicht gelernt und sie werden es auch nicht lernen, weil ihre Unfähigkeit zur anthropologischen Grundausstattung ihrer Spezies gehört (*das beweist ..., dass Schüler nicht in der Lage sind*).

Der Proband spricht nicht von eigenverantwortlichem Lernen, sondern von einem Strukturieren und Ordnen. Er benennt damit instrumentelle Operatoren, die es den Schülern in einer bestimmten Weise ermöglichen könnten, das eigentliche Ziel – das Lernen – zu vollziehen. Doch in dem Szenario ist von einem Strukturieren oder Ordnen keine Rede. Wenn der Proband dennoch auf diese instrumentellen Operatoren verweist, dann ist dies als ein Versuch zu betrachten, konkrete Fertigkeiten zu bestimmen, die für das Lernen erforderlich sind. Wenn diese Operatoren aber nicht sinnvoll auf das Szenario und den dort geschilderten Konflikt bezogen werden können, dann zeigt das die Distanz des Probanden sowohl zu dem Szenario und dem Lernen von Vokabeln als auch zum Lernen generell. So dienen dem Probanden die Operatoren des Strukturierens und Ordnen als ein *passé partout*. Diese Operatoren kann man auf jeden Lernprozess irgendwie anwenden. Man befindet sich mit ihnen immer auf der sicheren Seite, wenn es darum geht, einen Lernprozess pragmatisch zu bezeichnen, ohne dass man ihn damit tatsächlich bestimmt.

Statt einer didaktischen nimmt der Proband eine erzieherische Differenzierung vor. Schüler können aus seiner Perspektive einen Gegenstand *strukturieren* und *ordnen*, sie können diese Operationen aber weder *eigenverantwortlich* noch *in diesem erforderlichen Maße* vornehmen. Eigenverantwortliches Operieren ist eine Frage der persönlichen Haltung und des Grads der Selbstdisziplinierung. Sie setzt nicht didaktisch zu vermittelnde Fertigkeiten oder Fähigkeiten voraus, sondern eine erzieherisch zu vermittelnde Haltung gegenüber der Sache. Das gilt auch für eine Operation, die man durchführen kann, die man aber quantitativ nicht voll erfüllt (*in diesem erforderlichen Maße*). Die Schüler vollenden nicht, was sie beginnen und grundsätzlich können. Dafür fehlt ihnen die erforderliche Arbeitshaltung. Insofern ist die Tatsache, dass die Schüler die Vokabeln nicht gelernt haben, nicht auf ein didaktisches Defizit des Unterrichtskonzepts des Szenarios zurückzuführen, sondern auf ein er-

zieherisches Versäumnis. Neben dem Kunstfehler der Lehrerin, nicht geprüft zu haben, was Gegenstand des Unterrichts war, nennt der Proband nun außerdem den erzieherischen Mangel. In welchem Verhältnis der eine Fehler zu dem anderen steht, ob mit dem Benennen des zweiten Fehlers der erste dementiert oder relativiert wird oder ob nun beide Fehler summarisch verbucht werden müssen, erklärt der Proband nicht. Dieses unerklärte Nebeneinander beider Fehler führt zu dem Schluss, dass der Proband diffus von der einen Fehleranalyse zu anderen wechselt, er also in seiner Fehlerbestimmung wechselhaft agiert.

Ich muss denen auch jetzt bis ins Kleinste methodische Hilfen geben, die Vokabeln vernünftig aufzuschreiben, vernünftig zu lernen, abzufragen uns so weiter und so weiter.

Mit dem vernünftigen Aufschreiben von Vokabeln kann nur das ordentliche, korrekte, vollständige und saubere Aufschreiben gemeint sein. Inwiefern sind dann aber für diese Arbeitsschritte methodische Hilfen erforderlich? Bekanntermaßen werden Vokabeln häufig in Spalten untereinander geschrieben. In der linken Spalte stehen die fremdsprachlichen Begriffe, in der rechten Spalte die deutsche Übersetzung. Oder umgekehrt. Diese Darstellungsweise dient einem besseren Überblick als dies mit einer Aneinanderreihung der Wörter wie bei einem Fließtext gelingen könnte. Eine derartige Darstellungsweise als eine methodische Hilfe zu bezeichnen erscheint jedoch als eine Übertreibung, weil sie keinerlei kognitiver Fähigkeiten und keiner Einübung bedarf. Deshalb sind diese Ausführungen als erzieherische Kontrolltechniken zu verstehen. *Bis ins Kleinste* muss der Proband seine Schüler dazu anhalten, die allseits bekannten Darstellungsweisen einzuhalten. Der Proband zielt mit seiner Rede nicht auf die Einübung von Methoden, deren Komplexität einer mehrfachen Vermittlung bedarf, sondern um die Einhaltung der Form (*vernünftig aufschreiben*) und das Auswendiglernen der Vokabeln (*vernünftig zu lernen*). Die Schüler sollen ihrer Aufgabe nicht irgendwie nachkommen, sie sollen sie ordentlich erledigen. Und das Abschreiben muss kontrolliert werden, das Lernen der Vokabeln ebenso (*abzufragen*). Seitens der Schüler ist also die entsprechende Arbeitsdisziplin aufzubringen, die Aufgabe des Lehrers besteht darin, deren Erfüllung zu kontrollieren. Und diese Kontrolle ist unverzichtbar, sie muss sein. Das heißt, dass die Schüler ohne diese Kontrolle ihre Vokabeln nicht lernen. Mit diesen Ausführungen unterstreicht der Proband

seine Sichtweise, dass der Fehler der Lehrerin nicht nur ein prüfungstechnischer, sondern vor allem ein erzieherischer ist. Die Liste der Kontrollschritte ist nicht abgeschlossen, vielmehr handelt es sich um eine Liste, die endlos fortgeführt werden kann (*und so weiter und so weiter*). Nicht dass die Operatoren in ihrer Zahl endlos sind, es ist vielmehr das Kontrollieren, das fortwährend erforderlich ist. Der Proband thematisiert die gebetsmühlenartige Wiederholung des pädagogischen Alltags. Es ist eben nicht mit einem einmaligen Hinweis getan. *Bis ins Kleinste* müssen die Schüler zur Einhaltung der Form und der Disziplin aufgefordert werden. Erzieherische Disziplinierung durch Kontrolle ist eine Daueraufgabe, der die Lehrerin des Szenarios nicht nachgekommen ist. Die Kollegin hat nachlässig gearbeitet. Zugleich infantilisiert der Proband die Schüler. Indem er sie zu entwicklungsunfähigen Wesen erklärt, die immerzu der methodischen Hilfen bis ins kleinste Detail bzw. der erzieherischen Kontrolle bedürfen.

Die Lehrerin dann aber, das steht da nicht mehr drin im Szenario. Sie hat sie alleine gelassen, sie hat die Vokabeln hingeschrieben und hat dann erwartet: Die Schüler, die haben jetzt ihre, ihr Lernen zu Hause....,

Ihr Handeln steht aber im Widerspruch zu dem, was der Proband für erforderlich hält (*Die Lehrerin dann aber*). Diese Einsicht kann man aber nicht dem Szenario entnehmen (*das steht da nicht mehr drin*), gerade so, als ob das Szenario das Versäumnis der Lehrerin verheimlichen wollte. Und so ist die Aufklärung des Probanden investigativ aufgewertet.

Ihr Fehler ist als eine Verletzung moralischer Fürsorgepflicht zu verstehen. Denn das Alleinlassen verweist einerseits auf eine Hilflosigkeit der Schüler und andererseits auf die Verweigerung einer Hilfeleistung. Und erhalten sie keine Hilfe durch die Lehrerin, dann wissen sie sich auch nicht selbst zu helfen. Schüler sind demnach zu jedweder Selbstdisziplinierung und Selbstkontrolle unfähig. Werden sie nicht unentwegt kontrolliert, sind sie zu eigenständigem Lernen nicht in der Lage. Sie können noch nicht einmal Vokabeln lernen. Die Überbewertung des Lehrerhandelns korrespondiert mit der Unterbewertung der Schülerkompetenzen. Einfachste Kontrolloperationen von Lehrern bezeichnet der Proband als methodische Hilfen, unterbleibt diese Kontrolle, stehen die Schüler allein und verlassen vor unlösbaren Aufgaben, wo es tatsächlich bloß um das Aufschreiben und das Auswendiglernen von Vokabeln

geht. Die Aufklärung über das Szenario (*das steht da nicht mehr drin im Szenario*), mit deren Ankündigung der Proband auf tiefere Einsichten hoffen lässt, ist de facto eine Erklärung über die Unmündigkeit und Unfähigkeit von Schülern. So wird die Kontrolle des Lehrers dadurch aufgewertet, dass die Schüler zu besonders Hilfsbedürftigen erklärt werden. Auf diese Weise wird die pädagogische Norm (Erziehung zur Selbstregulation) durch infantilisierende Kontrolloperationen ersetzt, die ihrerseits als Handlungen der Fürsorglichkeit deklariert und legitimiert werden. Der Interviewer fordert den Probanden darauf hin dazu auf, seine Aussage zu konkretisieren (*Hilfestellungen in welchem Sinne?*)

P: Hilfestellungen, wie sie das methodisch jetzt im Hinblick auf Schriftliches üben und so weiter, wie sie das bewältigen können. Und wenn es Kat-, also wenn ich mit Karteikästen komme oder mit bestimmten Formen, wie sie es üben können. Oder ich gebe ihnen ein Sprachprogramm an die Hand, wo sie Vokabeln eingeben können oder so.

Der Proband nennt Tools, die ihm zur Bewältigung der Aufgabe hilfreich zu sein scheinen. Diese Tools dienen nicht der Vermittlung, sondern dem Üben. Der Lehrer ist derjenige, der diese Tools überreicht. Weiterführende Aufgaben, etwa die Anwendung dieser Tools werden nicht genannt. Es ist unter Berücksichtigung pragmatischer Voraussetzungen kaum vorstellbar, dass der Lehrer seine Schüler dazu auffordert, diese Tools im Unterricht anzuwenden. Das ist allein technisch nicht möglich, weil beispielsweise die Verwendung des Sprachprogramms einen Computer voraussetzt, den es in der Regel im Klassenraum nicht gibt. Die Tools sind jene, die vor allem nach der Unterrichtszeit zu Hause angewandt werden können. Was also geschieht im Unterricht? Dient diese Zeit dem Zweck, das für jeden Schüler jeweils brauchbare Tool zu finden? In diesem Fall wäre der Lehrer kein Vermittler von Inhalten, sondern ein Toolverteiler und Toolberater.

Welche Hilfestellungen auch immer möglich sind: Wichtig ist, dass ich dabei jetzt nicht sage: Ähm, setz' Dich hin, schreib auf und übe oder so. Sondern dass ich mit ihnen verschiedene methodische Möglichkeiten durchspreche, denn es ist ja so, dass Schüler methodisch sehr unterschiedlich lernen,

Unabhängig vom jeweiligen Tool gilt es, einen wichtigen Punkt zu beachten: Die Aufforderung zum Aufschreiben und üben reicht nicht, man muss mit Schülern die *verschiedenen methodischen Möglichkeiten durchsprechen*. Mit den methodischen Möglichkeiten sind die Tools gemeint. *Durchsprechen* heißt, dass die Schüler wissen müssen, welche Tools es gibt und wie man sie anwendet. Wenn sie nur durchgesprochen werden müssen, dann ergibt sich daraus nicht eine intensive und komplexe Einweisung in die Tools, sondern eine Zuordnung, mit der geklärt wird, für welche Operation welches Tool geeignet ist. Für das Durchsprechen der Tools führt der Proband eine Begründung an, nämlich dass *Schüler methodisch sehr unterschiedlich lernen*. Der Proband geht also von der Vorstellung aus, dass es eine Passgenauigkeit zwischen Schülern und Tools geben muss. Sie dienen demnach einer individualisierten Technik des Lernens. Jeder Schüler soll aus dem Repertoire der verschiedenen Tools (*Welche Hilfestellungen auch immer möglich sind*) dasjenige erhalten, mit dem er am besten lernen kann. Dies unterstreicht die Lesart, dass sich der Proband als ein Toolberater versteht. Diejenigen Tools, die er nennt, sind – wie gesagt – solche, mit denen Erlerntes memoriert oder geübt werden kann. Eine Vermittlung von Inhalten durch den Lehrer ist hierbei nicht erforderlich. Einerseits also sieht der Proband den Lehrer innerhalb eines didaktischen Settings als unverzichtbar an, andererseits ist seine zentrale Aufgabe die passgenaue Zuweisung des einzelnen Schülers zu einem bestimmten Tool. Die tooltechnische Beratung beinhaltet jedoch keine didaktischen Operationen wie die des Zeigens, Erklärens, Argumentierens oder des Fragens, die der verstehenden Erschließung eines Bildungsgegenstands dienen könnten. Daher ist festzustellen, dass der Proband ein eingeschränktes Verständnis von seiner Aufgabe als Didaktiker zeigt, das im Widerspruch steht zu seiner herausragenden Verantwortung für das erfolgreiche Lernen der Schüler. Er simuliert bloß eine Kompetenz, ein spezifisches Verständnis fachlicher Kompetenz als Didaktiker ist hingegen nicht zu erkennen. Zwar vertritt er als Toolberater eine rollenspezifische Position, doch weist er in fachlicher wie auch in argumentativer Hinsicht keine professionelle Basis aus.

(...)

Und dann ist immer noch die Frage: Ist der Schüler, der das jetzt besser schreiben kann oder fehlerloser schreiben kann, besser ausgebildet als der, der richtig supergut sprechen kann, wo ich das auch überprüft habe in einer Situation und festgestellt

habe: Er kann das. Ist der nicht besser ausgebildet, das müssen die Fachdidaktiker entscheiden, ja.

An die bisherige Rede schließt sich eine fortdauernd bestehende Frage an (*Und dann ist immer noch die Frage*). So verweist er auf eine Frage, die nicht der Interviewer, sondern er selbst stellt bzw. zitiert. Dass diese Frage *noch immer ist*, darüber klärt der Proband den Interviewer auf. Damit weist er den Interviewer zugleich darauf hin, dass der Diskurs differenzierter zu führen ist als ihn der Interviewer darstellt. Diese aufklärerische Geste impliziert den Anspruch, die Frage nicht nur zu stellen, sondern sie auch zu beantworten. Die Frage ist, *wer besser ausgebildet ist*. Entweder ist derjenige *besser ausgebildet*, der *besser schreiben kann*, oder derjenige *der richtig supergut sprechen kann*. Der Frage liegt eine Polarität zugrunde. Außerdem enthält die Frage eine Bewertung, der die Antwort bereits zu entnehmen ist. Das *schreiben* ist bloß mit einem *besser* näher bestimmt (im Vergleich zum Sprechen). Es ist nur in Relation zum Sprechen bewertet, ohne dass mit dieser Bewertung eine Aussage getroffen ist, ob das Bessere auch schon als das Gute zu bezeichnen wäre. Das Sprechen hingegen ist nicht nur relativ zum Schreiben bewertet, sondern mit einer eigenständigen und mehrfach bestimmten Qualität ausgewiesen (*richtig supergut*). Formalsprachlich stellt der Proband eine Entweder-oder-Frage, inhaltlich betrachtet ist die Frage eine rhetorische: Der Proband vermittelt mit ihr eine Entscheidung. Sein Votum fällt zugunsten des Sprechens aus. Dieses Votum steht freilich unter dem Vorbehalt, dass die unterstellte Qualität auch objektiviert und amtlich bestätigt wurde (*überprüft und festgestellt*), so dass kein Zweifel an der Qualität des Sprechens zu erheben ist (*Er kann das.*) Der Vorbehalt ist also keine Einschränkung des Votums der besseren Ausbildung im Medium der Verbalsprache, sondern eine Gütesiegel für das Sprechen, das trotz seiner Flüchtigkeit dingfest gemacht werden kann. Neben dieser Stellungnahme hält sich der Proband ein „Hintertürchen“ offen. Seine engagierte Stellungnahme für das Sprechen ist versehen mit einer Unverbindlichkeitserklärung. Die letztinstanzliche Entscheidung bleibt den Fachdidaktikern vorbehalten. Seine Stellungnahme kann nur dann Geltung beanspruchen, wenn diese durch die Fachdidaktiker bestätigt wird. Damit relativiert er den Anspruch, eine eigenständige Positionierung zu vertreten. Als Didaktiker, der er ja formal gesehen ist, will er nicht beim Wort genommen werden. Wenn nicht als Didaktiker, als was denn dann? Die Unverbindlichkeitserklärung wäre nur dann mit professionsspezifischen Argumenten

zu begründen, wenn die Spezifik der Frage (Priorität der Verbalsprache vor der Schriftsprache im Fremdsprachenunterricht) für einen Deutschlehrer nicht zu beantworten wäre. Da diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, sind seine Ausführungen als eine Distanzierung gegenüber der professionsspezifischen Rolle als Didaktiker zu verstehen. Dies zeigt sich auch dadurch, dass der Proband die Vermittlung der Schrift- und Verbalsprache prioritär behandelt. Schrift- und Verbalsprache stehen auf der curricularen Rangliste in Konkurrenz zueinander. Entscheidet man sich zugunsten der Vermittlung der Verbalsprache, so ist dies eine Entscheidung zuungunsten der Schriftsprache. Die Konkurrenz zwischen beiden Didaktiken wird nicht erläutert. Sie ist eine Gegebenheit, deren Existenz nicht weiter begründet werden muss, weil sie als gegebene zu behandeln ist (*Und dann ist immer noch die Frage*).

Die didaktische Konzeption des Probanden zielt demnach nicht auf eine Synthese aus Schrift- und Verbalsprachvermittlung. Die Perspektive, dass derjenige besser ausgebildet ist, der schrift- wie auch verbalsprachlich in der Fremdsprache kommunizieren kann, wird nicht benannt. Die rein formale Positionierung ist nicht rückgebunden an eine materiale Bildungskonzeption, mit der in erster Linie ein verbalsprachlicher Zugriff des Schülers auf eine Sache im Medium der Fremdsprache in Aussicht stünde. Eine bildungstheoretische Begründung für die Priorisierung der Sprechdidaktik ist also nicht zu erkennen. Der Proband nennt auch keinen Grund für die geringere Bedeutung des Erwerbs der Schriftsprache im Vergleich zur Verbalsprache. So wird weder pragmatisch noch theoretisch ein Grund für die Priorisierung vorgetragen. Deshalb ist davon auszugehen, dass die Option, man könnte beide Didaktiken gleichwertig behandeln, ausgeblendet wird. Mit dem Votum für die Priorisierung verbalsprachlicher Kompetenzen wird außerdem deutlich, dass der Proband davon ausgeht, er verfüge über den entsprechenden Entscheidungsspielraum. Zugleich propagiert der Proband ein reduziertes didaktisches Verständnis bzw. ein reduziertes Verständnis des Probanden als Didaktiker, der auf Kosten der Schreibdidaktik der Sprechdidaktik den Vorrang einräumt.

In den folgenden Ausführungen bestätigt der Proband die Lesart: Er geht von der Vorstellung aus, man müsse sich zwischen einer Sprachdidaktik und einer Sprechdidaktik entscheiden, wobei er sein Votum zugunsten der Sprechdidaktik un-

terstreicht. Zudem kommt er zu dem Schluss, dass sich diese Entscheidungsfrage in gleicher Weise für das Fach Deutsch stellt:

Das ist dann eine Auffassungssache. Das haben wir im Deutschunterricht genauso.

Die Frage, die zuvor noch von den Fachdidaktikern zu beantworten war, ist nun eine *Auffassungssache*. Bleibt den Fachdidaktikern die Antwort überlassen, so verweist der Proband auf den besonderen fachlichen Sachverstand der Kollegen, die aufgrund ihrer spezifischen Kompetenz zu einer Klärung der Frage gelangen. Wird die Frage aber als *Auffassungssache* behandelt, dann ist nicht mehr fachliche Kompetenz die Voraussetzung für die Beantwortung der Frage, sondern die jeweils persönliche Auffassung. Und diese kann, aber muss nicht auf fachlicher Kompetenz beruhen, sondern ist dem Gutdünken des Betrachters überlassen. Jeder kann die Frage beantworten, wie er sie auffasst. Fachliche Kompetenz verliert ihre Erklärungsautorität. Das ist eine Selbstkastration des Didaktikers, weil er sich im Kontext einer fachspezifischen Stellungnahme von einem Konstituens seiner Profession abkoppelt: der fachlichen Kompetenz. Oder: Nicht wirklich jeder kann die Sache auffassen, wie er sie will, sondern der Kreis der in Frage kommenden Urteilenden bezieht sich auf die Kollegen. Doch auch innerhalb dieses Kreises ist die zur Rede stehende Frage nicht durch eine fachliche Argumentation bzw. einen Diskurs zu beantworten. Die Kollegen können die Frage nach Belieben behandeln. Der eine entscheidet sich so, der nächste anders, ohne dass eine fachliche Begründung erforderlich wäre.

Der Interviewer weist den Probanden darauf hin, dass die Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen nicht hintergebar sei, weil man dazu verpflichtet sei, schriftliche Leistungsüberprüfungen zu schreiben (*Sie haben ja Klausurzwang*).

Es sind auch Formen der Leistungsüberprüfung denkbar auch als, ja, es gibt die Klassenarbeiten, klar, die sind vorgeschrieben in Hessen aber, hhhff, da habe ich mich auch immer drü, drü, ich denke auch als Schulleiter kann man sich über so etwas hinwegsetzen, wir machen das auch, dass wir Benotungen werten als Klassenarbeiten, die dann nicht mehr die Klassenarbeiten sind.

Der Hinweis des Probanden, es seien *auch Formen der Leistungsüberprüfung denkbar*, kann nicht als ein genereller gelesen werden (im Sinne von: „Falls Sie es noch nicht wissen sollten, es sind auch Formen der Leistungsüberprüfung denkbar.“).

Denn unter Normalitätsvoraussetzungen kann der Proband annehmen, der Interviewer wüsste, dass in der Schule eine Prüfungspraxis besteht und es für diese auch verschiedene Formen gibt. So gilt die Lesart, dass der Proband eine Spezifizierung bzw. eine nähere Erläuterung vornehmen will, mit der auf den durch den Interviewer thematisierten *Klausurzwang* reagiert. Diese Reaktion bezieht sich auf die *Formen*, mit denen der Zwang umgangen werden kann. Denn diese gibt es *auch* (neben denen, mit denen man dem Zwang folgt). Die Rede des Probanden ist also als eine fragmentarische zu lesen, die in korrekter Form heißt: Es gibt auch andere Formen der Leistungsüberprüfung, mit denen man schriftliche Prüfungen ersetzen oder umgehen kann. Unterstrichen wird diese Lesart mit dem darauf folgendem *auch als*. Es gibt demnach Prüfungen, die schriftlich vollzogen werden, die aber *auch als* Prüfungen einer anderen Form absolviert werden können. Liest man diesen Teil des Satzes als eine Widerrede, dann heißt das nicht, der Klausurzwang bestünde nicht, sondern dass doch zumindest eine Alternative zur Schriftlichkeit von Prüfungen denkbar ist. Doch bevor dieser Gedanke umfassend ausgesprochen wird, unterbricht der Proband seinen eigenen Gedanken, um einen von ihm unterstellten Einwand des Interviewers zu bestätigen (*ja, es gibt die Klassenarbeiten*). Was er damit bestätigt, ist nicht ihre bloße Existenz, sondern das Wissen um die Pflicht, die verordneten Prüfungsformalia nicht nur zu kennen, sondern sie auch einzuhalten (*klar*). Was der Proband aber nicht bestätigt, ist der Zwang, sie immer und in jedem Fall durchzuführen.

Denn was klar ist, also nicht erst noch geklärt werden muss, weil es jeder weiß, darauf muss man nicht auch noch hinweisen. Der Proband übt also Kritik an dem Hinweis des Interviewers, weil dieser meint, den Probanden auf einen Sachverhalt hinweisen zu müssen, von dem ohnehin jeder Kenntnis hat: „Was Sie mir da erzählen, weiß doch jeder. Es ist überflüssig, mich darauf hinzuweisen“. So könnte die explizite Kritik in Langform lauten. Sodann distanziert sich der Proband von der Vorschrift der schriftlichen Prüfungen. Sie sind *vorgeschrieben in Hessen*. Inwieweit diese Vorschrift die Prüfungspraxis beeinflusst, bleibt zunächst offen. Fest steht nur, dass es sie in verbindlich geschriebener Form gibt. Die pointierte Lesart dieser Aussage ist: Papier ist geduldig. Daran schließt sich das *aber* an. Damit wird der Widerspruch angekündigt, der unmittelbar danach mit dem *hffff* noch gesteigert wird. Das ist ein Laut, der von Indifferenz und Geringschätzung zeugt. Über diese Vorschrift hat sich der Proband immer drüber hinweggesetzt (*immer drü, drü*). Die Rede bleibt

aber unvollendet. Vielleicht setzt er an zu übertreiben, will diese Übertreibung aber nicht gänzlich vollziehen und unterbricht sich deshalb. Nur manchmal hat er sich über die Vorschrift hinweggesetzt, aber keineswegs immer. Oder er hat es doch immer getan. Im Moment seiner Rede wird ihm aber bewusst, dass er einen derartigen Verstoß in einem audiografierten Interview nicht dokumentieren will. Deshalb formuliert er seinen Umgang mit der Vorschrift in allgemeiner Form. *Man kann sich über so etwas hinwegsetzen*. Es besteht demnach nur noch die Option, mit der er aber keine Auskunft darüber erteilt hat, ob er sich nun tatsächlich über die Vorschrift hinwegsetzt, und wenn, mit welcher Häufigkeit. Man kann sich über so etwas hinwegsetzen, nicht nur als Lehrer, sondern *auch als Schulleiter*. Verweist der Proband explizit auf den Schulleiter, dann heißt dies, dass die Missachtung der Vorschrift nicht nur für Lehrer, sondern auch für Schulleiter eine mögliche Option darstellt. Der Proband unterstreicht damit nochmals seine Geringschätzung gegenüber den Prüfungsvorschriften. Selbst ein Schulleiter kann gegen eine Vorschrift verstoßen, obwohl es seine offizielle Aufgabe ist, die Einhaltung von Vorschriften durch die Lehrer zu kontrollieren und einen Verstoß gegen die Vorschriften zu sanktionieren. Der Proband spricht sich also für einen doppelten Regelverstoß aus: Die Prüfungsordnung kann missachtet werden, und ein Schulleiter kann in einem solchen Fall seine Kontrollfunktion gegenüber den Lehrern suspendieren. Nun erwägt der Proband nicht nur die Option, sondern er berichtet in allgemeiner Form auch über deren Vollzug (*wir machen das auch*). Mit *wir* muss nicht das gesamte Kollegium gemeint sein, aber zumindest ein erheblicher Teil. Wenn *wir das machen*, dann bedeutet dies, dass die Aussetzung oder Umgehung schriftlicher Prüfungen in seiner Schule von vielen Kollegen praktiziert wird und deshalb nicht als Ausnahmefall anzusehen ist. Was gemacht wird, heißt konkret: *dass wir Benotungen werten als Klassenarbeiten*. Es wird demnach eine unbestimmter Gegenstand der Schülerleistung benotet, der die Klassenarbeit ersetzt. Diese Vorgehensweise kommt einem Verschwinden der Klassenarbeiten gleich (*die dann nicht mehr die Klassenarbeit sind*.) Die Frequenz dieser Praxis bleibt zwar ungeklärt, doch verweist das *Wir machen das* weder auf den seltenen Ausnahmefall noch auf den alltäglichen Normalfall.

Zwar bleibt diejenige Prüfungsform, mit der Klassenarbeiten ersetzt werden, unbestimmt, doch ist aufgrund des Votums für eine Sprechdidaktik davon auszugehen, dass der Proband sich mündliche Formen des Prüfens vorstellt. Mit dem Ersetzen

einer schriftlichen Prüfung durch eine mündliche hat der Proband also eine Lösung für eine didaktische Priorität benannt, die laut Verordnung nicht vorgesehen ist. Subversiv umgeht er die Verordnung, um diejenige didaktische Entscheidung zu treffen, die seinen pädagogischen Präferenzen entspricht (*bessere Ausbildung*). Der Proband handelt demnach nicht aufgrund eines persönlichen Geschmacksurteils, sondern im Interesse einer besseren Vorbereitung der Schüler auf das Erwerbsleben.

(...)

Aber wenn ich, nehmen wir mal den Fall an: dass muss jetzt sein. Es könnte ja auch sein, dass das in einem Team oder in einem Jahrgangsteam diese schriftliche Abfrage jetzt abgesprochen ist, wir wollen ja auch einen Vergleich haben auf der achten Stufe zwischen unterschiedlichen Kursen (...), da gibt es bestimmte Arbeiten, die sozusagen festgelegt sind.

Es gibt Grenzen der Subversivität. Man kann die Prüfungsordnung nicht immer und in jedem Fall umgehen (*das muss jetzt sein*). Doch wann dieser Fall eintritt, erklärt der Proband nicht. Zudem ist die Grenze der Subversivität keine reale, sondern nur eine fiktionale (*nehmen wir mal den Fall an*). Das heißt, der Proband greift nicht auf einen Fall zurück, den er aus seiner pädagogischen Praxis kennt und über den er anschaulich berichtet. Dies zu tun, ist aber sein Anspruch. Denn sein Auftakt (*Aber wenn ich ...*) ist als Versuch zu lesen, eben genau einen konkreten Fall darzulegen. Doch statt dass er diesen ausführt, wechselt er vom Konditional (*wenn ich*) zum Konjunktiv (*nehmen wir mal den Fall an*). Nicht dass an der Schule des Probanden keine Klassenarbeiten mehr geschrieben werden, weil die Suspendierung der Klausurordnung generell gilt. Aber es gibt grundsätzlich keine Situation und keinen Kontext, in der die Klausurordnung auf jeden Fall befolgt werden muss. Deshalb kann der Proband nur den generellen Zwang konstatieren, aber keinen Fall darstellen.

Es gibt einen zweiten konjunktivischen Fall (Es könnte *auch* sein). Nur im Falle von kollegialen Absprachen auf freiwilliger Basis sind schriftliche Prüfungen festgelegt (*dass das in einem Team ... abgesprochen ist*). Die unumgehbare Pflicht (*das muss jetzt sein*) ist nicht die formale Setzung einer Prüfungsordnung, die in jedem Fall zu erfüllen ist. Die Pflicht zur Durchführung schriftlicher Prüfungen ist das Ergebnis einer Absprache bzw. Selbstverpflichtung innerhalb eines Lehrerteams. Und diese

Selbstverpflichtung beruht auf einem autonom artikulierten Erkenntnisinteresse (*wir wollen einen Vergleich*), um einen Leistungsvergleich zwischen den Kursen zu ermöglichen. Die Grenzen der Subversivität bestehen also nur in der Selbstbegrenzung. Eine Selbstbegrenzung kann aber immer aufgehoben werden, so dass letztlich der Subversivität keine Grenzen gesetzt werden. Ob die Schüler nun schriftliche Prüfungen absolvieren müssen oder nicht, bleibt allein die Entscheidung der Lehrer bzw. der Schulleitung. Wenn dennoch schriftliche Prüfungen zu absolvieren sind, dann ist dies ausschließlich auf die individuelle Entscheidung des einzelnen Lehrers zurückzuführen. Selbstregulierend orientieren sich diejenigen Lehrer, die dennoch schriftliche Prüfungen durchführen an der entsprechenden Norm.

Es könnte sein, dass zum Zeitpunkt der Interviewführung Vergleichsarbeiten bereits durch die Schuladministration vorgeschrieben waren. In diesem Fall kann das Interesse des Probanden an Vergleichsarbeiten und die kollegiale Selbstverpflichtung der Lehrer seiner Schule als gelungene Integration bürokratischer Setzungen in das eigene Deutungsmuster verstanden werden. Die Lehrer wollen, was sie müssen, ohne dass das Wollen als Resultat des Müssens explizit ausgewiesen wird. Fremdbestimmung wird zu Autonomie umgedeutet. Oder die Durchführung von Vergleichsarbeiten ist eine Vorwegnahme einer angekündigten Vorschrift. Ein derartiges Verhalten wäre als vorausseilender Gehorsam zu verstehen. Oder aber die Selbstverpflichtung ist eine – wie oben erläutert – Selbstsetzung aus eigenem Interesse am Vergleich der Leistungen zwischen Schülern verschiedener Kurse. Vor diesem Hintergrund bleibt offen, ob die Subversivität mutig realisiert oder prahlerisch imaginiert wird. Deutlich wird aber, dass der Proband den Normverstoß als Resultat der eigenen Deutung begreift. Die Folge dieser Deutung ist, dass die Forderung einer Novellierung der Prüfungsordnung schon gar nicht mehr notwendig ist. Ob in der Imagination oder der Realität – subversiv entweicht der Reformdruck. Selbstregulierend wird an der Schule des Probanden diejenige Prüfungsform realisiert, die der didaktischen Prioritätensetzung im Unterricht entspricht. Die formalen Begrenzungen werden außer Kraft gesetzt. Eine offiziell dokumentierte und amtlich genehmigte Reform ist unter diesen Umständen gar nicht mehr nötig.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs fragt der Interviewer den Probanden nach Möglichkeiten struktureller Veränderungen. Diese beantwortet der Proband zunächst in Bezug auf Budget- und Personalentscheidungen in seiner Funktion als Schulleiter.

(...)

I: Ja, und inhaltlich? Auf den Unterricht bezogen?

P: Das ist viel schwieriger. Also, ähm, weil, das, was man inhaltlich ändern will, äh, da bin ich sehr pessimistisch.

Sind Veränderungen allein schon in Bezug auf jene (hier nicht ausgeführten) Budget- und Personalentscheidungen *schwierig*, so sind inhaltliche Veränderungen des Unterrichts beinahe unmöglich (*viel schwieriger*). Diese Unmöglichkeit ist nicht seinem Unvermögen geschuldet. Sie gilt generell (*Das ist ...*). Der Proband reagiert auf die Frage des Interviewers wie auf eine Aufgabe, die er kennt (sonst könnte er ja sie nicht umgehend als eine viel schwierigere ausweisen), deren Bearbeitung er aber bisher nicht erfolgreich bewältigt hat. Die bekannte und unbewältigte Aufgabe zählt aber nicht zu seinen genuinen Aufgaben, sonst würde er ja auf ein eigenes Versäumnis hinweisen. So bezieht sich sein Pessimismus nicht auf die eigene Person und seine Möglichkeiten, an Unterricht etwas zu ändern, sondern auf die Veränderbarkeit des Gegenstands Unterricht (*da bin ich sehr pessimistisch*).

Der Proband setzt an, seine Aussage zu begründen (... *weil*), führt diese Begründung aber nicht aus. Er hat offenbar den Anspruch, den Grund für die Schwierigkeit zu nennen, doch löst er diesen Anspruch nicht ein. Diese Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit verweist auf eine Unaufgeklärtheit des Probanden. Das könnte ein weiterer Grund dafür sein, warum Veränderungen des Unterrichts eine für den Probanden unbewältigte Aufgabe ist. Mit dem *das* bleiben seine Veränderungsvorstellungen unbestimmt. Er sagt zwar, dass es einen Veränderungswillen gibt, doch indem dieser nur stellvertretend mit dem *das* benannt wird, bleibt der Veränderungswille als konkrete Vorstellung im Dunkeln. Dieser Veränderungswille ist nicht ausschließlich der eigene, sondern derjenige einer unbestimmten Allgemeinheit (*man*), die nicht nur vage Absichten, sondern eine entschlossene Haltung hat, weil sie etwas *ändern will*. In Bezug auf diese unbestimmten Veränderungsvorstellungen einer unbestimmten Allgemeinheit (*da*) ist der Proband *sehr pessimistisch*. So wird

in dieser Sequenz eine dritte Unbestimmtheit deutlich: Neben der Allgemeinheit des *man* und den Veränderungsvorstellungen des *das* ist es der Pessimismus, der inhaltlich nicht dargelegt wird. Und in dieser dreifachen Unbestimmtheit kann kein rationaler Grund ausgewiesen werden. So ist der Schluss zu ziehen, dass der Pessimismus des Probanden aus einer Stimmung oder einer diffusen Einschätzung resultiert. Im Widerspruch zu dieser Unbestimmtheit steht die genauere Qualifizierung des *pessimistisch* und des *schwieriger* jeweils mit dem *viel*. Dieser Widerspruch weist darauf hin, dass mit dem *viel* nicht eine nähere Bestimmung, sondern eine rhetorische Übertreibung gemeint ist, mit der er die Frage des Interviewers indirekt zurückweist.

Beantwortet er diese Frage doch, so wie dies in der folgenden Sequenz geschieht, dann geht dies nur in imaginerter Form, weil der Proband andernfalls ja seinen Pessimismus dementieren würde.

(...)

P: Also Unterrichtsmethodik müsste man ändern, kann man sowieso nicht, aber da müsste man natürlich ansetzen. (...) Allerdings bin ich mir sehr unsicher, was jetzt wirklich die Ursachen sind, ja. Liegt es an den Aufgabenstellungen, an dem methodischen Zugriff, wie die Schüler angeleitet werden, liegt es an dem kaputten deutschen Lehrgespräch, an dem entwickelnden Unterrichtsgespräch – (...) was ich a b s o l u t unmöglich finde.

Der Proband folgt implizit der Perspektive einer Trennung von Didaktik und Methodik als Einheit. Denn ohne den impliziten Verweis auf die Didaktik hat der explizite auf die Methodik keinen Aussagegehalt; das „Wie“ des Unterrichts muss gegenstandslos bleiben, wenn dem nicht die Vorstellung zugrunde liegt, es müsse auf ein „Was“ verweisen. Trotz dieser grundsätzlichen Gebundenheit existiert aus der Perspektive des Probanden die Methodik zugleich in ihrer konkreten Gestalt unabhängig vom Gegenstand der Didaktik. Diese Modellierung liegt der sprachlichen Gestalt zugrunde, wenn der Proband die Unterrichtsmethodik als eigenständigen Gegenstand ausweist. Diese „*müsste man ändern*“. Diese Forderung wird im Modus des Konjunktivs erhoben. Dieser Modus wird durch die kategorische Unmöglichkeitserklärung im Indikativ unterstrichen („*kann man sowieso nicht*“), so dass die Ausführungen als reines Gedankenexperiment markiert sind. Das *sowieso* deutet auf die Aus-

sichtslosigkeit hin. Diese ist a priori gegeben. Jegliche Mühe, Veränderungen zu realisieren, ist vergebens. So spricht sich der Proband von der Selbstverpflichtung frei, auf sein Gedankenexperiment Taten folgen zu lassen. Die Unmöglichkeitserklärung ist zugleich eine Unverbindlichkeitserklärung.

Darüber hinaus schränkt der Proband die Gültigkeit seiner weiteren Rede von vornherein ein (*Allerdings*), weil er sich *sehr unsicher* ist. Die Unsicherheit bezieht sich auf *Ursachen*. Im Unterschied zu Gründen oder Auslösern verweist der Begriff der Ursache auf den Anfang oder die Quelle eines Sachverhalts. Der Proband vermittelt also den Anspruch, mit dem Benennen der Ursachen das Übel an der Wurzel zu packen. Mit dem *was jetzt wirklich* wird dieser Anspruch unterstrichen. Es gibt offenbar Sachverhalte, die eine unbestimmte Instanz irrtümlicherweise als Ursache bezeichnet, obwohl es sich möglicherweise nur um einen Auslöser handelt. Diesem Irrtum unterliegt er nicht. Er hat diesen Irrtum erkannt und bemüht sich nun darum, denjenigen Sachverhalt zu benennen, der der Bedeutung des Begriffs Ursache *wirklich* gerecht wird. Es wird deutlich, dass sich der Proband in einer Position des Aufklärers sieht. Die Unsicherheit, die er mit seinem Bemühen artikuliert, ist nicht als sein Unvermögen zu verstehen, das man als Mangel seiner Professionalität bezeichnen könnte. Sein Unvermögen ist vielmehr der Tatsache geschuldet, dass es sich in der Enttarnung der vermeintlichen Ursachen und in der Aufklärung der tatsächlichen Ursachen um eine Operation höherer Komplexität handelt. Indem der Proband das Normalmaß der Kenntnisse über Ursachen von Mängeln in der Unterrichtsmethodik als gering veranschlagt bzw. als Irrtum ausweist, ist sein Bemühen, dieses Normalmaß zu überschreiten, als eine besondere Leistung zu betrachten, die konkret darin zu sehen ist, dass der Proband über den Irrtum aufzuklären gedenkt. In dem Bestreben aber, die Ursachen für die Mängel der Unterrichtsmethodik zu benennen, ist zugleich der Pessimismus dementiert oder zumindest relativiert: Wer Aufklärung will, hat seinen Wunsch nach einer besseren Praxis nicht ganz aufgegeben.

Sodann nennt der Proband eine Reihe verschiedener Aspekte, deren Qualität erhebliche Unterschiede zeigt: *Liegt es an den Aufgabenstellungen ... Die Aufgabenstellungen* sind nicht näher bestimmt. Es könnte an ihnen liegen, doch bleibt unklar, worauf sich der Mangel der Aufgaben beziehen könnte. Werden sie unpräzise, kompliziert oder nicht sachgerecht formuliert? Angesichts des Anspruchs, mit der Analy-

se der Ursache das Übel an der Wurzel zu packen, ist die vorgenommene Benennung möglicher Ursachen nicht hinreichend präzise. Eine tiefgreifende Analyse im Sinne einer Ursachensuche ist demnach nicht zu erkennen. Wie soll es auch möglich sein, mit der konkreten Operation *Aufgabenstellung* auf eine Ursache zu verweisen? Gleiches gilt für die Wendung *an dem methodischen Zugriff, wie die Schüler angeleitet werden*. Auch das ist ein Operator, der weder durch eine qualitative Aussage noch durch einen ursächlichen Zusammenhang als Mangel näher bestimmt ist.

Mit *das liegt an* kann man sich folgenden Kommentar vorstellen: „Die Aufgabenstellung ist missverständlich. Das liegt an der generellen Unfähigkeit des Lehrers, sich präzise auszudrücken.“ Die Kontextualisierung zeigt, dass mit der Wendung *das liegt an* nicht unbedingt auf eine Kausalität ursächlicher Art verwiesen ist. Denn die schlechte Ausbildung des Lehrers als Erklärung für eine unpräzise Aufgabenstellung verweist nicht auf die Ursache der schlechten Ausbildung. Um das Problem in seiner Ursächlichkeit zu verstehen, bedürfte es doch einer eingehenden Analyse.

So wird deutlich, dass der Proband seinen Anspruch, den Ursprung der Sache zu erschließen, nicht einlöst. Vielmehr nennt er Operatoren, die erheblich von ihrer Realisierung durch den jeweiligen Lehrer innerhalb einer bestimmten Situation abhängig sind und deshalb nicht als generelle Ursache bezeichnet werden können. Daher ist auch der dritte Aspekt, das *kaputte deutsche Lehrergespräch*, das derart verbreitet ist, dass es als ein Kennzeichen deutscher Lehrkultur gelten kann, eine Generalisierung, deren Rationalität der Proband nicht ausweist. *Kaputt* ist es im Hinblick auf seine pragmatischen Voraussetzungen insofern, als dass der Lehrer ein Gespräch führt, ohne dass sein Gegenüber – die Schüler – mit diesem Begriff benannt wären. So ist das Gespräch entweder deshalb kaputt, weil es tatsächlich ein Monolog ist oder es ist ein Scheingespräch, in dem die Schüler zwar reden, deren Rede aber seitens des Lehrers keine Erwiderung erfährt und deshalb letztlich für das Gespräch bedeutungslos bleibt. So ist das deutsche Lehrgespräch ein kaputtes, weil es seinen didaktischen Zweck nicht erfüllt. Die Inhalte der Rede des Lehrers fangen nicht bei den Schülern. Ist diese Art des Lehrgespräch so verbreitet in Deutschland, dass man es als typisch für die deutsche Lernkultur bezeichnen kann, so setzt dies zweierlei voraus, nämlich dass erstens in anderen Ländern andere Gesprächsformen zwi-

schen Schülern und Lehrern bestehen und dass zweitens der Proband Kenntnisse darüber besitzt. Die Abgrenzung des deutschen von anderen Lehrgesprächen impliziert also, dass der Proband eine Alternative zum kaputten Lehrgespräch kennt und auch benennen kann. Dies ist aber nicht der Fall. Das deutet darauf hin, dass der Proband eine unbegründete Generalisierung bzw. ein Stereotyp vorträgt, statt dass er spezifische Kenntnisse über die Lernkultur in Deutschland und die anderer Länder vermittelt. Der vierte Aspekt ist das *entwickelnde Unterrichtsgespräch*. Es ist davon auszugehen, dass dieser Aspekt den vorherigen ersetzen soll. Denn bisher hat er verschiedene Aspekte genannt. Im Unterschied dazu ist das *entwickelnde Unterrichtsgespräch* eine Variante des *kaputten deutschen Lehrgesprächs*, mit dem der Proband seine Rede versachlicht: Das entwickelnde Unterrichtsgespräch erinnert an den didaktischen Fachterminus des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs, in dem der Lehrer eine Reihe von Fragen an die Schüler richtet, über deren jeweilige Antwort die Schüler zu progressiv aufeinander aufbauenden Einsichten gelangen sollen. Worin die Kritik des Probanden an dieser Gesprächsform konkret besteht, erklärt er nicht, doch fällt auf, dass er den Fachbegriff eben nicht nennt, sondern ein Fragment des Begriffs, der auf den Fachbegriff nur hinweist. Die Unsicherheit in der Ursachenfindung (*was jetzt wirklich die Ursachen sind*) setzt sich also in der Bezeichnung der Sache durch den entsprechenden Begriff fort. Der Versuch, die eigene Rede fachsprachlich zu versachlichen gelingt nur partiell. Die Bestimmung der Ursache didaktischer Mängel bzw. Vorschläge zur Behebung dieser Mängel sind für den Probanden offenbar kein Terrain, auf dem er sicher agiert. Stattdessen ist ein affektgeladener Kommentar zu erkennen (*was ich a b s o l u t unmöglich finde*). Der Proband bringt keine rationale Kritik, sondern einen Affekt der Empörung zum Ausdruck. So ist festzustellen, dass der Proband auf die Frage, was er denn verändern könnte, im Modus der Unsicherheit und der Unbestimmtheit andeutet, wo er Mängel in der Unterrichtsmethodik sieht, er diese Mängel aber nicht in konstruktive Überlegungen wendet.

Fallstrukturhypothese

Das Deutungsmuster des Probanden ist durch eine ausgeprägte Pragmatik gekennzeichnet: (a) Das Strukturdilemma des Szenarios deutet er als einen Kunstfehler, der durch eine stringente Übereinstimmung zwischen Unterrichts- und Prüfungsgegenstand verhindert werden kann (*Wenn ich den Unterricht so mache, muss ich eigentlich die Leistungsüberprüfung so machen, dass ich das, was ich da gemacht habe, überprüfe*). (b) Auf die anthropologische Determination der Schüler, sie seien zu eigenverantwortlichem Vokabellernen nicht in der Lage, reagiert der Proband mit einer technisch inspirierten Tool-Didaktik und repressiver Erziehung fortwährender Kontrolle. (c) Der Zielkonflikt zwischen Sprech- und Schreibdidaktik wird nicht durch eine Synthese beider Didaktiken, sondern durch eine Priorisierung zugunsten der Sprechdidaktik aufgelöst. Er legitimiert diese Priorisierung mit dem utilitaristischen Argument einer besseren Ausbildung. (d) Subversiv löst er den Konflikt zwischen Sprechdidaktik und Klausurordnung auf, indem mündliche Prüfungsformen als Äquivalent für Klausuren bewertet werden. (e) Der Anspruch, pädagogische Entscheidungen müssten fachlich legitimiert sein, wird erst aufgestellt, dann aber unterlaufen (*Auffassungssache*). Es herrscht ein pragmatischer Pluralismus, der weder an eine fachliche Expertise noch an pädagogische Grundsätze und im Einzelfall auch nicht an formale Vorschriften rückgebunden ist. Mit dieser Pragmatik sind die Probleme des Szenarios beseitigt. Der Proband konstatiert keinen Mangel an den Mitteln der Didaktik, denen der Erziehung oder andere Hindernisse, die ihm in seinem Anspruch entgegenstehen könnten, die handwerklichen Fehler des Szenarios zu vermeiden (Ressourcenmangel, Akzeptanz der Kollegen etc.). Der Proband ist uneingeschränkt dazu in der Lage, die Probleme des Szenarios zu lösen. Eine Reform der pädagogischen Praxis ist – von der Problematik des Szenarios ausgehend – an seiner Schule nicht erforderlich.

Einerseits ermöglicht dieser ausgeprägte Pragmatismus, dass der Proband seine Aufgaben hinreichend bearbeiten kann. Diese Orientierung zeigt sich beispielsweise in der Bewertung des Szenarios. Zunächst bewertet er die dort geschilderte Praxis positiv (*in unserem Sinne sehr vernünftigen Unterricht macht und die Kinder wirklich die Sprache lernen*). Doch führt diese Bewertung nicht dazu, das Szenario als eine Inspirationsquelle für den eigenen Unterricht bzw. den schulischen

Reformdiskurs aufzugreifen. Stattdessen arbeitet er den positiven Impuls des Szenarios weg, indem er die Darstellung als eine idealisierte und weltfremde abwertet. Sie wird nur als idealisiertes Phantasiekonstrukt gelobt, an dem man sich pragmatisch nicht orientieren kann, weil es nicht realisierbar ist (*ist ja sehr ideal beschrieben*). So wird die Unterrichtskonzeption des Szenarios letztlich entsorgt, weil sie mit der etablierten Routine nicht vereinbar ist. Andererseits gelingt es ihm nicht, mit diesem Pragmatismus alle Konflikte zu befrieden. Das *kaputte deutsche Lehrgespräch* hält er zwar für veränderungswürdig, doch schließt er die Möglichkeit, an dieser *kaputten* Praxis etwas zu ändern, kategorisch aus. Diesbezüglich herrscht nicht der oben beschriebene Pragmatismus, sondern der Affekt der Empörung (*was ich u n m ö g l i c h finde*), eine analytische Unsicherheit (*Allerdings bin ich mir unsicher, was jetzt wirklich die Ursachen sind*) sowie eine resignative Haltung, wenn es um die Frage möglicher Problemlösungen geht (*kann man sowieso nicht*). Einen Grund für seine Einschätzung legt er nicht dar. Einen Adressaten, der die unterrichtlichen Defizite zu verantworten hätte, nennt er auch nicht. So bezieht sich seine Kritik darauf, das Problem zu benennen. Eine Korrektur oder einen Gegenentwurf dazu legt er nicht dar.

Bemerkenswert ist vor allem, auf welche Weise sich der Pragmatismus im Kontext der professionellen Krise durchsetzt. Den Zielkonflikt zwischen Sprech- und Schreibdidaktik löst der Proband durch eine Priorisierung zugunsten der Sprechdidaktik auf: Besser ausgebildet sei der Schüler, der eine Fremdsprache eher verbalsprachlich als schriftsprachlich erlernt. Mit dieser didaktischen Konzeption wird deutlich, dass der Proband die Möglichkeit einer Synthese aus Sprechen und Schreiben umgeht. Er präferiert die Sprechdidaktik und legitimiert dies mit dem utilitaristischen Argument einer besseren Ausbildung durch verbalsprachliche Fertigkeiten. Um seine Unterrichtskonzeption durchzusetzen, verzichtet er weitgehend auf die Vermittlung einer Kulturtechnik: das Schreiben.

Subversiv umgeht der Proband die bestehende Prüfungsordnung, indem mündliche Prüfungsleistungen zu schriftlichen umdefiniert werden (*man kann sich über so was (die vorgeschriebenen Klassenarbeiten) hinwegsetzen, wir machen das auch, dass wir Benotungen werten als Klassenarbeiten*). Mit einer verordnungswidrigen Umetikettierung vollzieht der Proband die folgerichtige Konsequenz: Dem Unterricht (Sprechdidaktik) entspricht die Prüfungsform (mündliche Leistungen werden

gewertet als schriftliche). Mit der Suspendierung der Klausurordnung umgeht der Proband den Widerstand, dem er begegnen müsste, wollte er auf formal zulässige Weise seine Vorstellung über eine andere Klausur- und Unterrichtspraxis reformerisch durchsetzen. Gerade in diesem Grenzfall zeigt sich das Deutungsmuster des Probanden besonders eindringlich: Wo er mit seinen didaktischen Präferenzen (Sprechdidaktik) in Konflikt mit den funktionalen Setzungen der Institution gerät (Klausurordnung), vollzieht er eine Ausweichbewegung. Subversiv suspendiert der Proband das Regelwerk, um ausnahmsweise seine Präferenzen zu realisieren. Dadurch bleibt das offizielle Regelwerk unangetastet. Gerät der Proband an seine Grenzen, sich an die formalen Setzungen des Betriebs anzupassen, dann steigt er aus dem offiziellen Regelwerk aus. Entweder der Proband findet pragmatische Lösungen, mit denen er sich auch über formale Grenzen hinwegsetzt. Oder er resigniert gegenüber einem Missstand. In beiden Fällen zeigt sich, dass der Proband die Begründungszusammenhänge seiner Entscheidungen nicht darlegt. Deutlich wird dies vor allem, wenn er zwar beansprucht, seine Stellungnahme fachlich zu begründen, dann aber diesen Anspruch unterläuft (*Auffassungssache*).

Doch weder als Lehrkraft noch als Schulleiter kann diese Strategie unter Normalitätsbedingungen die Regel darstellen. Andernfalls manövrierte sich der Proband in eine Dauerkrise, weil sonst die Funktionalität der Institution nicht aufrechterhalten werden kann. Deshalb kann seine Strategie nur die Ausnahme sein, mit der er die Regel bestätigt. Die Subversivität selbst kann deshalb nicht als regelhafte Strategie des Deutungsmusters betrachtet werden. Sie ist vielmehr im Einzelfall die extreme Form des allseitigen Pragmatismus⁴.

Der Proband kritisiert zwar die etablierte pädagogische Praxis, doch findet er keinen analytischen Zugang zur Misere (*Allerdings bin ich mir unsicher, was jetzt wirklich die Ursachen sind.*). Stattdessen setzt er mit seinem „hemdsärmlichen“ Pragmatismus individuelle Präferenzen gegen die funktionale Ordnung durch. Sich gegen diese zu richten und offen eine formalwidrige Praxis zu propagieren, ist als Opposition gegen die reine Funktionslogik eines verwaltungstechnischen Regelwerks (Klausurordnung) zu verstehen. Zwar misslingt dem Probanden der Versuch, diesem Funktionalismus eine pädagogische Norm entgegenzustellen, doch ist allein mit diesem Versuch der Hinweis gegeben, dass der Proband den funktionalen Gegebenhei-

ten kritisch gegenübersteht und zu ihnen eine pädagogisch inspirierte Alternative sucht. Für diese Lesart spricht außerdem, dass der subversive Pragmatismus als Ausdruck einer großen Dringlichkeit zu verstehen ist. Trotz des Regelverstoßes will er seine Präferenzen durchsetzen. Und er weiß, dass dieser nur klammheimlich realisiert werden kann. Denn sein Bericht über den Regelverstoß ist nicht frei von Hemmungen. Dass er sich über die Klausurordnung immer hinwegsetzt, will er nicht explizit audiografisch fixieren lassen (*da habe ich mich auch immer drü, drü, ich denke auch als Schulleiter kann man sich über so etwas hinwegsetzen*). Die Tatsache, dass der Proband einerseits in der Darlegungs- und Verarbeitungsweise des Konflikts der inneren Logik des Strukturkonflikts folgt, ihm aber die sachliche Reproduktion dieses Konflikts nicht gelingt, zeigt: Der Proband ist irritiert. Intuitiv oder annäherungsweise weiß er, dass er eine Distanz zur etablierten Funktionslogik der Institution suchen muss. Aus kältetheoretischer Perspektive entspricht er daher dem Typus „Ahnung von Kälte“. Er weiß, dass an der etablierten Routine moralisch „etwas nicht stimmt“, was es ist, kann er aber aus fachlicher Perspektive nicht benennen, weil er zu dem Problem bisher keinen rationalen Zugang gefunden hat.

Das zeigt sich eindringlich daran, dass der Proband zwar eine Distanz zur Funktionslogik von Schule sucht, sie aber nicht findet, sondern die Funktionslogik letztlich reproduziert: Denn er bringt nicht die pädagogische Norm gegen die gesellschaftliche Funktion in Stellung. Er votiert nämlich nicht für eine Didaktik, die im Dienste der pädagogischen Norm steht, sondern für eine, die selbst auf die gesellschaftliche Funktion von Schule zielt (*Und dann ist da immer die Frage: ist der Schüler, der das jetzt besser schreiben kann, besser ausgebildet als der, der richtig supergut sprechen kann.*). Mit dieser utilitaristischen Frage der besseren Ausbildung baut der Proband also eine Konkurrenz zwischen zwei verschiedenen Funktionen von Schule auf: Die Selektionsfunktion (die sich in dem Regelwerk der Klausurordnung manifestiert) steht der Reproduktionsfunktion gegenüber (die sich in dem zweckrationalen Verlangen nach einer guten Ausbildung zeigt). Der Proband reagiert zwar auf einen Strukturkonflikt, doch verarbeitet er ihn allein pragmatisch und funktional.

Als Reformers seiner Schule kann der Proband deshalb nur bedingt in Anspruch genommen werden. Zwar artikuliert er in mehrfach Hinsicht einen Mangel

der bestehenden pädagogischen Praxis. Und insofern artikuliert er mehrfach implizit ein Interesse an pädagogischen Neuerungen. Doch fehlt diesem Interesse die professionelle Fundierung. Denn die Kehrseite seines ausgeprägten Pragmatismus ist der Verzicht auf eine konzeptionelle Begründung für Unterricht, der Verzicht auf die Vermittlung einer Kulturtechnik (das Schreiben) sowie der Verzicht auf eine fachliche Expertise. Dieser zeigt sich vor allem darin, dass der Proband die Beurteilung einer didaktischen Frage subjektiver Beliebigkeit von Jedermann überlässt (*Auffassungssache*) und sich so einer professionellen und verbindlichen Stellungnahme entzieht – dies, obwohl der von ihm thematisierte Konflikt eine hohe Relevanz für ihn hat. So ist die Emotionalität seiner Rede als ein Protest gegen *das kaputte deutsche Lehrgespräch* zu betrachten und als ein Widerstand gegen die eigene Resignation zu verstehen. Der Proband nimmt die Misere also nicht teilnahmslos hin, sondern reagiert mit Empörung auf sie. Bewertet man diese Empörung als eine implizite Forderung, die pädagogische Praxis möge eine andere und damit eine bessere sein, dann trägt sie – sofern dem Probanden eine Versachlichung seiner Empörung gelänge – über die Ahnung von Kälte hinaus das Potential in sich, eine Kritik über Unterrichtsmethodik in den Entwicklungsdiskurs der Schule einzubringen. Dies setzte allerdings voraus, dass der Proband selbst im Rahmen der Schulprogrammarbeit einen Prozess der Professionalisierung durchlief. Vorerst aber nimmt er die Schulprogrammarbeit nicht als eine Reformoption wahr, mit der er die von ihm ausgemachten Konflikte befrieden könnte.

Fallstudie 10

Typ „Die Dekomponierte“: *„Was wir für Korrekturen zu schreiben haben.“* Unterricht Gymnasium⁴⁰

Interviewerin: *Und hier wäre auch wieder meine erste Frage: Wie finden Sie die Situation?*

Probandin: *(lacht) Also, ich find' diesen Text witzig, weil man natürlich von der ersten Sekunde genau weiß, worauf er hinaus will.*

Angesichts der Tatsache, dass der Text keinen Witz beinhaltet, stellt sich die Frage, wie die Probandin ihre Attribuierung meint. Der Witz sei darin begründet (*weil*), dass mit dem Text eine bestimmte Wirkung auf den Leser intendiert ist (*worauf er hinaus will*), die man schon sofort am Anfang der Lektüre begreift (*weil man von der ersten Sekunde genau weiß*). Diese Aussage steht im Gegensatz zum Charakteristikum eines Witzes, dessen Pointe erst am Ende der Erzählung offenbart wird. Die Probandin bewertet das Szenario also mit seinem ironischen Gegenteil. Tatsächlich findet sie ihn gar nicht witzig bzw. analog dazu: Die Intention des Textes erschließt sich dem Leser mit den ersten Worten, eine weitere Lektüre wäre demnach überflüssig gewesen. Ihr Befund könnte sie nachdenklich stimmen. Der Autor hat den Text für den Zweck dieser Interviewreihe verfasst. Er dient einer wissenschaftlichen Studie. Deshalb könnte sich die Probandin fragen, ob auf die Lektüre des Textes man wirklich größtenteils verzichten könnte. Ein solche Frage würde implizit eine Selbstkritik bzw. die Aufforderung zu nochmaligen Lektüre beinhalten. Stattdessen aber kritisiert sie den Autor, der einen Text verfasst hat, der größtenteils aus Redundanzen besteht. Zugleich enthält dieser Satz eine weitere Annahme: Der Text will auf etwas hinaus. Die Probandin nimmt an, es werde vom Autor eine Zwecksetzung verfolgt, die aus der Narration zu erschließen sei. So betrachtet sie die Begegnung mit dem Text nicht als eine souveräne und unvoreingenommene Auseinandersetzung mit dem Inhalt, indem sie vermittelt einer neutralen Analyse diesem einen eigenen Sinngehalt verleiht, sondern als eine Aufgabenstellung, die korrekt zu bearbeiten ist: Sie meint, die

⁴⁰ Das Interview ist im ApaeK unter der Datensatznummer 1421 zu finden.

Intention des Textes müsse expliziert werden. Damit begibt sie sich gegenüber der Interviewerin in eine inferiore Schülerrolle, die in einem bemerkenswerten Widerspruch zur oben dargelegten Kritik des Textes steht. Sie weiß offenbar nicht so recht, welche Aufgabe sie innerhalb dieses Settings und in der Beurteilung des Textes hat. Quasi als Schülerin triumphiert sie über den Lehrer, der sie in ihren analytischen Fähigkeiten unterschätzt hat.

Nämlich auf fächerübergreifenden Unterricht und Projektarbeit, wo die Lehrer zusammen unterrichten und alles wunderbar.

Mit dem *Nämlich* wird die Konkretisierung der vorherigen Aussage angekündigt, die verschleierte Intention des Textes wird nun aufgedeckt: Man will auf *fächerübergreifenden Unterricht* und auf *Projektarbeit* hinaus.

Diese Konkretisierung entspricht aber keineswegs dem Inhalt des Szenarios. Der Begriff des fächerübergreifenden Unterrichts wird dort nicht verwendet, statt der Projektarbeit sprechen die Schüler von einer Projektwoche. Doch fordern sie keine Projektwoche, sondern eine umfassendere Bearbeitung eines Themas wie dies innerhalb einer Projektwoche des vergangenen Sommers möglich gewesen sei. Sie wollen keine weitere Projektwoche, diese dient bloß als Beispiel für eine Unterrichtsform, von der sie meinen, sie ermögliche eine umfassende inhaltliche Erschließung des Themas, die nicht der formalen Logik des Lehrplans und entlang der Grenzen der fachlichen Disziplin folgt, sondern an dem Interesse der Schüler ansetzt. Sie meinen nicht den curricularen Stoff der organischen Chemie, es geht ihnen vielmehr um alkoholhaltige Getränke, die Schüler jener Jahrgangstufe beginnen zu konsumieren. Sie möchten verstehen, *wieso man besoffen wird*. Die Schüler artikulieren ihr Interesse an einer Sache nicht in einer didaktisch vermittelten Form von Unterricht (fächerübergreifendes Projekt), sondern aus einer lebensweltlichen Erfahrung heraus: Sie wollen die Wirkung von Alkohol verstehen. Der Lehrer hingegen verweist auf eine sach- und formallogisch bedingte Zentrierung auf den Lehr- und Stundenplan des Faches Chemie. Darin zeigt sich das didaktische Dilemma: Orientiert sich ein Lehrer an der Sach- und Formallogik des Lehrplans bzw. den Grenzen der einzelnen Fächer oder orientiert er sich bei seinen didaktischen Entscheidungen an dem Bildungsinteresse der Schüler, das durch einen eigensinnigen und lebenspraktisch verankerten Zugang zur Sache bestimmt ist. Beide didaktischen Konzepte konkurrieren

auf dilemmatische Weise miteinander. Es ist in dieser Sequenz also eine Umdeutung sowie eine Vereinseitigung des Szenarios festzustellen: Erstens, das lebensweltlich verankerte Bildungsinteresse der Schüler versteht die Probandin als ein Interesse an einer bestimmten Unterrichtsform. Zweitens, die Darstellung einander konkurrierender didaktischer Konzepte betrachtet sie einseitig als Parteinahme zugunsten von *fächerübergreifendem Unterricht und Projektarbeit*. Mit der Annahme, der Text zielt auf eine bestimmte Präferenz wird das Dilemma des Szenarios weggearbeitet.

Die Schüler sind ja keineswegs der Ansicht, mit ihren Vorstellungen sei in der Schule *alles wunderbar*, gerade so, als seien ihre Eingaben als Allheilmittel unterrichtlicher Mängel zu verstehen. Warum also greift die Probandin zu dieser Zaubersformel-Rhetorik? Die ironische Übertreibung verweist auf ihr Gegenteil. Es ist eben nicht *alles wunderbar*, mit den Eingaben der Schüler ist nichts zum Besseren gewendet, die Forderung der Schüler wird so zurückgewiesen.

Das, was wir alle unheimlich gerne machen würden, ja, aber da natürlich genau das, dass uns diese Zeit fehlt.

Die Probandin nimmt einen Perspektivwechsel vor. Sie bezieht ihre Ausführungen nicht mehr auf das Szenario, sondern nun auf sich bzw. ihr Kollegium. In der Langform lautet der Satz: *Das ist das, was wir alle unheimlich gerne machen würden*. Was sie unter diesem *Das* versteht, ist *fächerübergreifender Unterricht und Projektarbeit*. Das sind die Unterrichtsformen, die *wir alle unheimlich gerne machen würden*. Offenbar hat ein Kollektiv (*wir*), das ausnahmslos alle Mitglieder eines Kollegiums einschließt (*wir alle*), ein leidenschaftliches Verlangen danach (*unheimlich gerne*), in diesen Formen zu unterrichten. Diese Leidenschaft kann aber nicht befriedigt werden, denn sie steht im Konjunktiv (*machen würden*). Das leidenschaftliche Verlangen auf der einen Seite und dessen Uneinlösbarkeit auf der anderen Seite verweisen auf die große Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Es müssen schon gravierende Hürden sein, die die Befriedigung der Leidenschaft verhindern. Was dem entgegensteht, ist – wie man ja weiß, und weshalb man es nicht weiter erklären muss (*natürlich*) –, dass uns die Zeit fehlt. Wie die Leidenschaft nach *fächerübergreifendem Unterricht und Projektarbeit* eine kollektive ist, so ist das auch der Zeitmangel. Das ganze Kollegium will das gleiche, allen ist dies aus dem gleichen Grund verwehrt. Es ist der Zeitmangel an ihrer Schule, der *fächerübergreifenden Unterricht*

und Projektarbeit verhindert. Ihr Widerspruch bezieht sich also nicht auf diese Unterrichtsformen selbst, sondern auf die Rahmenbedingungen. So hat die Probandin eine Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit artikuliert und zugleich den Grund für diese Diskrepanz benannt.

Die Zurückweisung dessen, was die Schüler in dem Szenario aus ihrer Sicht verlangen, bezieht sich somit nicht auf deren Forderung selbst, sondern auf deren Unkenntnis in Bezug auf den Zeitmangel. Im Hinblick auf die Unterrichtsformen besteht hingegen ein Konsens. Was die Schüler in dem Szenario fordern, ist auch das, was das Kollegium ihrer Schule will.

Die Probandin schließt also in ihre kollektivistische Perspektive die Schüler des Szenarios ein. So verhält sich die Probandin zu den Forderungen der Schüler ambivalent. Inhaltlich solidarisiert sie sich mit ihnen, im Hinblick auf zeitlichen Ressourcen bzw. die Realisierbarkeit widerspricht sie ihnen. Doch sind diese Stellungnahmen nicht auf eine sachhaltige Übermittlung didaktischer Konstrukte gerichtet. Der sprachliche Duktus ist durch Ironie und Übertreibung gekennzeichnet. Ihre Vorstellungen einer besseren unterrichtlichen Praxis, die der Wille einer kollektiven Leidenschaft ist, lesen sich wie eine Zauberformel, mit der man alle Lehrer gemeinsam und *unheimlich gerne* auf eine oder zwei Unterrichtsformen verpflichten könnte. So ist ihre bisherige Rede als Vermeidung einer differenzierten Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen zu verstehen. Diese Lesart wird auch dadurch unterstrichen, dass die Probandin das Problem der Zeitknappheit pauschal allen Kollegen unterstellt. Doch allein mit der Behauptung einer kollektiven Zeitknappheit kann mit dem Einwand keine sachlich-rationale Überzeugungskraft beansprucht werden.

Die Perspektive, alle Kollegen seien von dem Zeitmangel betroffen, lässt nicht den Schluss zu, es handele sich hierbei um ein individuelles Problem einzelner Lehrer. Vielmehr führt die Darstellung zu der Lesart, dass es sich hierbei um eine strukturell bedingte Ursache handelt, von der eben alle Lehrer gleichermaßen betroffen sind. Deswegen ist davon auszugehen, dass die Probandin implizit auf das Stundendeputat der Lehrer verweist, denn dieses ist ja bei jedem Lehrer gleich groß. Der Verweis auf die durch das Stundendeputat verursachte Zeitknappheit kommt einer Delegation der Verantwortung gleich. Da einer Verringerung des Stundendeputats in den Händen des Ministeriums liegt, ist auch dort die Verantwortung für die Bereit-

stellung von zeitlichen Ressourcen zu sehen. Mit dieser Ressourcenlogik und dieser Verantwortungsethik ist die Orientierung an Schülerinteressen und die Reform von Unterrichtskonzeptionen an eine andere Stelle übertragen und somit auf „Sankt Nimmerlein“ verschoben.

Aber, was die natürlich Recht haben zu sagen: ich würde gerne über diese sozialen Bedingungen, ich würde gerne über die biologischen Dinge was wissen und über die chemischen.

Das *Aber* leitet den Widerspruch zur Kritik an den Schülern ein. Sie haben mit ihren Forderungen nicht den Zeitmangel der Lehrer berücksichtigt, aber in Bezug auf diese *sozialen Bedingungen* sind ihre Einwände berechtigt. Sie dürfen ihr Anliegen *sagen*, ob sie ihr Recht auch bekommen sollen, bleibt unklar. Von mehr als nur dem Sagen ist jedenfalls keine Rede, so dass das Recht, das die Probandin den Schülern solidarisch einräumt, nicht mehr als ein folgenloses Rederecht ist. Das zeigt sich auch an der Art und Weise der Rekapitulation der Schülerinteressen, die unkonkret als *Dinge* bezeichnet werden, wo es sich doch seitens der Schüler um konkrete Wünsche bezüglich eines anderen Unterrichts handelt. Zugleich wird mit dem Duktus der Rede die Solidarität mit den Schülern unterstrichen. In Form einer erlebten Rede (*ich würde gerne*) begibt sie sich in die Perspektive der Schüler. So wird die Differenz zwischen ihr und den Schülern eingeebnet. Sie macht sich mit ihnen gemein.

Und dass das der Traum wäre, dass drei Lehrer so sich absprechen, ja, dass der eine sagt: Wann kommt das dran? Also, wir haben jetzt schon mal uns zumindest vorgenommen und hatten das auch tendenziell schon mal, dass jede Fachschaft, äh, die Pläne, was in jedem Jahr dran kommt, äh auf eine große Tafel auf-, anbringt, so dass der eine Kollege sehen kann: Wenn ich jetzt in Französisch die Pronomen mache, wird des denn, ist es denn in Deutsch schon dran gewesen oder wird es zu einer ähnlichen Zeit gemacht, wird es in Englisch auch gemacht? Das wäre eine Traumvorstellung von unseren Lehrern allen, ne.

Der Traum ist der Vorstellungsmodus einer anderen Unterrichtspraxis der Probandin. Das *das* ist der Verweis auf die in Form der erlebten Rede reproduzierte Forderungen der Schüler. Die Forderungen der Schüler sind demnach der *Traum* der Probandin (oder des Kollegiums?). Das eine ist identisch mit dem anderen. Der *Traum* ist je-

doch keine reale Option, sondern ein Wunsch, der in der Sphäre des Irrealen zu verorten ist. Der Traum ist das Unerreichbare oder zumindest das, über dessen Realisierbarkeit erhebliche Zweifel bestehen. Dieser Zweifel wird dadurch unterstrichen, dass er nicht ist, sondern *wäre*. Der konjunktivische Traum ist der Traum, den es gäbe, wenn man träumen würde. Doch der Traum der Probandin (*dass drei Lehrer sich so absprechen, ja, dass der eine sagt: Wann kommt das dran?*) entspricht nicht der Forderung der Schüler. Die Schüler tragen ein materiales Bildungsinteresse vor, nicht einen technischen Modus, mit dem Lehrer einander darüber informieren, welcher Stoff wann *drankommt*. Die kontrafaktische Identität der Forderungen der Schüler mit dem Traum der Probandin zeigt, dass sie die Schüler mit ihrem Traum vereinnahmt. Die Solidarität ist tatsächlich eine Pseudo-Solidarität. Diese Sequenz ist außerdem zu lesen als eine Konkretisierung des Traums. Der Traum, das sind die großen und unerreichbaren Wünsche. Im Traum bewahrheitet sich die Vorstellung eines allseits zufriedenen Lebens. Man träumt dann beispielsweise von ewiger Gesundheit und umfassender Harmonie. Wovon man träumt, das sind die großen und zuweilen auch maßlosen Wünsche. Vor diesem Bedeutungshintergrund des Wortes Traum ist zu erwarten, dass die Probandin zumindest ansatzweise eine substantielle Alternative zur bestehenden Praxis skizziert. Doch der Traum der Probandin ist bescheiden. Er beschränkt sich auf einen technischen Absprachemodus zwischen drei Lehrern, dessen Zugewinn für die Schüler nicht expliziert wird.

Der *Traum* zeigt, dass sie die Realisierbarkeit eines bescheidenen Wunsches, in der Sphäre des Unerreichbaren verortet. Selbst bescheidene Verbesserungen sind nicht realisierbar – und damit auch die Forderungen der Schüler, die aus der Perspektive der Probandin identisch sind mit ihrem Traum. Aber es ist die Frage, ob die Probandin überhaupt einen Traum träumt. Denn der Traum wird abgebrochen. *Der eine sagt: Wann kommt das dran?* Doch statt dass der Gefragte antwortet setzt die Probandin ihre Rede in Bezug auf die reale Welt fort (*Also, wir haben jetzt ...*). Kaum beginnt der Traum, wird er abgebrochen, bleibt bescheiden und in seiner Bescheidenheit unvollendet.

Aktuell (*jetzt*) haben die Probandin und ihre Kollegen (*wir*) einen ersten Schritt von mehreren notwendigen vollzogen und damit das wenigste, was man erwarten kann, geleistet (*zumindest vorgenommen*). Das ist zwar wenig, aber immerhin

ist *schon mal* etwas getan. Die Probandin schwankt offenbar zwischen Selbstlob und Selbstkritik. Dabei vollzog sich die Realisierung des Wenigen im Modus des Unverbindlichen (*vorgenommen*). Dass man es *hatte*, sagt, dass man es inzwischen nicht mehr hat. Wie kann man sich vorstellen, etwas *tendenziell* schon mal gehabt zu haben? Wenn ein sprachmächtiger Mensch erklärt, man habe etwas schon einmal *tendenziell* gehabt, dann will man wahrscheinlich nicht genauer darauf eingehen, wie wenig man von dieser Sache schon einmal hatte. Denn der Begriff *tendenziell* gibt an, man habe sich in die Richtung eines Gegenstands bewegt, ohne dass man ihn zu greifen bekommen hätte. Tendenziell etwas zu haben, legt den Schluss nahe, man habe sich dem Vorhaben gedanklich angenähert, ohne dass es eine materiale Gestalt angenommen hätte.

Es geht um das Anbringen der Lehrpläne (*was in jedem Jahr drankommt*) auf *eine große Tafel*. Die Tafel ist ein Medium zur Verbreitung von Informationen. Mit dem Anbringen ist eine technische Operation benannt, die darüber Auskunft gibt, wie diese Informationen an die Tafel gelangen. Die Möglichkeit, die diese Tafel eröffnet (*so dass*), ist: Fachlehrer können ihren jeweils aktuellen Unterrichtsstoff untereinander abgleichen, um festzustellen, welche Lehrer zu welchem Zeitpunkt ähnliche Themen bearbeiten (*Wenn ich jetzt in Französisch die Pronomen mache, ist es denn in Deutsch schon dran gewesen oder wird es zu einer ähnlichen Zeit gemacht...*). Welchem Zweck dieser Abgleich dienen soll, welche Schlüsse die jeweiligen Lehrer aus ihren Feststellungen ziehen können, wird nicht dargelegt. Auch nicht der Nutzen, der sich für den Unterricht daraus ergibt. Zielt die Probandin auf so genannte Synergieeffekte zur Rationalisierung von Unterricht? „Wenn ich weiß, dass der Kollegen in seinem Fach schon erklärt hat, was ein Nomen ist, dann muss ich es nicht noch einmal erklären“. Mehr als ein Medium schwebt der Probandin nicht vor. In welcher Weise dieser Überblick für den Lernprozess fruchtbar zu machen wäre, inwieweit also die so gewonnenen Kenntnisse der jeweiligen Fachlehrer zu einer Verbesserung von Unterricht führen könnten, bleibt unklar. Ein didaktisches Konzept ist jedenfalls nicht zu erkennen, bestenfalls ein Fragment und insofern eine unfertige und unausgegorene Sache. So unbestimmt und fragmentarisch die Vorstellungen der Probandin sind – alle Lehrer stellen sich das als einen *Traum* vor.

Dass wir sehen, wenn der in Chemie jetzt wirklich die Alkohole drannimmt, dass dann vielleicht in Biologie und im Gesellschaftlichen von Sucht und Drogen usw. drankommt. Das wäre der Traum. Ja.

Die Probandin unternimmt einen zweiten Anlauf, um den didaktischen Nutzen der Infotafel darzulegen. Noch immer spricht die Probandin von einem *Traum*, also von einem großen Wunsch, der außerhalb der Sphäre des Realisierbaren steht. Wie kann man sich den inhaltlichen Abstimmungsprozess zwischen den Fachlehrern konkret vorstellen? Wenn der Chemielehrer Alkohole drannimmt, dann kommt *im Gesellschaftlichen* vielleicht *Sucht und Drogen dran*. Scheinbar geht die Probandin von einem Automatismus aus. *Wenn* das eine Thema in dem einen Fach drankommt, *dann* kann auch das andere Thema in dem anderen Fach *drankommen*. Ihr Still-schweigen über notwendige Abstimmungsprozesse zwischen den Fachlehrern ist kaum mit der Unkenntnis schulischer Praxis, sondern eher mit einer Distanz zur eigenen Reformskizze zu erklären. Es ist bemerkenswert, dass die Probandin in einem widersprüchlichen Verhältnis zu Reformen steht. Einerseits simplifiziert sie das Anliegen der Schüler des Szenarios, indem sie die Erfüllung ihrer Vorstellungen in einer quasi automatisierten Abstimmung zwischen den Fachlehrern über eine Infotafel betrachtet. Andererseits verortet sie ein solches Vorhaben in die Sphäre des Traums und damit in das Reich des Unerreichbaren. Dieser Widerspruch ist logisch so aufzulösen, dass aus der Perspektive der Probandin kleinste Veränderungen nicht realisierbar zu sein scheinen. Ihr Hinweis auf mangelnde Zeitressourcen ist offenbar der Grund für die Unerfüllbarkeit ihrer Reformträume. Das Wissen um den Zeitmangel befreit sie von der Aufgabe, ihren Traum zu konkretisieren und „zu Ende zu denken“, indem sie ihren Traum einem „reality-check“ unterzieht. Der Wechsel aus sachlogischer Simplifizierung und rhetorischer Übertreibung zeigt die tatsächliche Distanz zur Reformsache, die aus ihrer Perspektive mit der Knappheit zeitlicher Ressourcen zu legitimieren ist. Ihr Bemühen, sich gegenüber der Interviewerin als Reformerin darzustellen, ist als ein Versuch zu verstehen, einem allgemeinen Berufsethos in unspezifischer Weise gerecht zu werden.

Aber das ist wirklich, also das würde bedeuten, dass wirklich jeder Lehrer zwei Stunden Entlastung für seinen Unterricht bekommt, mit anderen Lehrern kooperieren kann, zusammen solche Lehr-, also Bruchstücke von, von Unterrichtseinheiten miteinander vorbereitet, so stellen wir uns Schule vor.

Nach der Darlegung des Traumes wäre – nach der bisherigen Erschließung des Deutungsmusters – der Hinweis, man könne den Traum nicht realisieren eine strukturlogische Fortsetzung, die sie mit *aber* beginnt, dann jedoch abbricht. Der gesamte Satz könnte also lauten: „Aber das ist wirklich nicht möglich.“ *Also* markiert den Neuanfang der Rede bzw. bestätigt den Abbruch des vorherigen Gedankengangs. Mit *das würde bedeuten* bezieht sie sich auf den Traum. Hat eine Sache eine Bedeutung, dann ist das nicht die Sache selbst, sondern die Bedeutung, die der Betrachter der Sache ihr gibt. Diese Zuweisung ist ein rationaler Akt, in dem sich das Verstehen von der Sache konstituiert. Das heißt, der Betrachter wird zum Interpreten, der sich mit der Bedeutungszuweisung den Gegenstand verstehend aneignet. Und mit dieser verstehenden Aneignung wird die Bedeutung der Sache zur Sache selbst. Bezieht man dies auf die Rede der Probandin, dann heißt das: Integraler und daher selbstverständlicher Bestandteil des Traums ist also eine Verringerung des Deputats um zwei Stunden. Das eine bildet eine Einheit mit dem anderen. Der Traum von curricularen Absprachen zwischen drei Lehrern ist untrennbar gebunden an *die zwei Stunden Entlastung*.

Mit ihrem Verweis auf die Knappheit zeitlicher Ressourcen, deutet sie die Möglichkeit von Reformen ähnlich wie der Kollege des Szenarios: Beide begründen die Unmöglichkeit von Veränderungen mit dem Argument der Zeitknappheit. Da die Zeitknappheit keine Variable ist, die der Gestaltungsmacht von Lehrern oder einer einzelnen Schule unterliegt, verschiebt sie – wie bereits oben dargelegt – die Verantwortung für Reformen auf eine Instanz, die außerhalb der eigenen Reichweite liegt. Dass diese Delegation von Verantwortung offenbar nicht (nur) aus dem Erreichen der eigenen Belastungsgrenze resultiert, wird anhand ihrer Forderung deutlich. Sie fordert die Entlastung nicht nur für diejenigen, die an einem Reformvorhaben beteiligt sind, sie stellt diese Forderung für alle auf. Damit wird ein weiteres Charakteristikum ihres Deutungsmusters deutlich. Die Reformsache wird von ihr ausschließlich kollektivistisch diskutiert. Sie selbst tritt als einzelne Lehrerin mit ihrem

spezifischen professionellen Selbstverständnis zur Sache nicht auf. Die Dominanz des Kollektivs erfüllt den Zweck, eine Bedingung aufzustellen, mit der im Falle ihrer Nicht-Erfüllung die eigene Tatenlosigkeit legitimiert werden kann. Denn eine sachliche Begründung für die Entlastung aller Lehrer ist in ihren Ausführungen nicht zu finden. Ihre Forderungen erinnern weniger an ein inhaltliches Motiv, das die Auseinandersetzung mit der Reformsache erkennen lässt. Vielmehr tritt sie auf wie eine politische Akteurin, die die Interessen des Kollegiums vertritt: Alle Lehrer wollen eine Infotafel, alle Lehrer sollten dafür zwei Stunden Entlastung bekommen. Die Kurzformel ihres Standpunkts verdeutlicht dessen sachliche Absurdität. Die Erhard'sche Formel „Wohlstand für alle“ zeigt in ihrer Befremdlichkeit mehr die Abwehr von als die Hinwendung zur Reform. Zugleich wird deutlich, in welcher Sphäre die Reform von Unterricht zu verorten ist: Ihre kollektivistische Rede macht die Reformsache nicht zu einer originären Angelegenheit des professionellen Selbstverständnisses des einzelnen Lehrers, sondern zu einem Politikum. So wird plausibel, dass ihr Reformanspruch nicht im Widerspruch zur Delegation der Verantwortung für besseren Unterricht steht.

Dass ihre Forderung nicht sachlich, sondern politisch motiviert ist, zeigt sich auch daran, dass die Lehrer den Bonus nicht als Kompensation für konkrete Mehrarbeit bekommen sollen, sondern *für seinen Unterricht*. Der Bonus ist also kein Bonus für eine besondere Reformleistung, sondern einfach eine Stundenreduzierung, die durch die ohnehin unzumutbar hohe Arbeitsbelastung legitimiert ist. Liest man die Fortsetzung als eine weitere Konkretisierung, dann sind die Ausführungen als zweifache Konkretisierung zu verstehen, deren Resultat ist, dass Lehrer *miteinander Unterrichtseinheiten vorbereiten*.

I: Hmhm, hmhm.

P: Aber (...) Wie? Wo noch? Wir haben zum Teil – also ich glaub', auch keiner der dort oben sitzt, ja, und wirklich diese Programme schreibt, überhaupt noch 'ne Ahnung hat, was Schule heute bedeutet.

Die Probandin beginnt eine Widerrede (*Aber ...*). Diese muss sinnlogisch im Anschluss an die Laute der Interviewerin rekonstruiert werden. Welche Aussagelogik hat ein Widerspruch nach der Aussage der Interviewerin? Die Interviewerin hätte

signalisieren können, dass sie die Ausführungen zur Sache als beendet, als erklärungsbedürftig oder kritikwürdig ansieht. Die Tatsache aber, dass sie bloß ihre Kenntnisnahme und ihr Verstehen zum Ausdruck bringt (*Hm hm, hm hm*) ist als eine Aufforderung oder zumindest als eine Möglichkeit zu verstehen, die Probandin möge die Ausführungen zum bisherigen Thema fortzusetzen. In dieser Lesart sind die Fragen der Probandin (*Wie? Wo noch?*) nicht als eine Selbstbefragung zu verstehen, sondern als eine Form der Verlegenheit, weil sie die Laute der Interviewerin als eine implizite Aufforderung zur weiteren Berichterstattung über Unterrichtsreformen auffasst. Der Anschluss (*Wir haben zum Teil ...*) ist als Versuch zu lesen, der Aufforderung zu entsprechen. Dieser Versuch wird dann abgebrochen.

Die Probandin wechselt das Gesprächsthema. Diejenigen, die *dort oben sitzen* sind übergeordnete Akteure der Schuladministration. Sie schreiben *Programme*. Der Plural macht deutlich, dass es sich nicht um die Anfertigung der Schulprogramme handelt, zumal das Schulprogramm ja von den Lehrern in den Schulen und gerade nicht von denjenigen zu schreiben ist, *die dort oben sitzen*. Die Probandin spricht also über die übergeordneten „Programmierer der Schulprogramme“, diejenigen, die administrativ-programmatische Arbeit verrichten, um den Schulen Programme zu schreiben, die diese dann erfüllen sollen. Die Bewertung dieser Arbeit fällt kritisch aus. Einst hatten diese „Programmierer“ eine *Ahnung* davon, was Schule bedeutet, inzwischen jedenfalls hat keiner *noch 'ne Ahnung*. Ohnehin wird den Adressaten ja eine allenfalls dürftige Fachkenntnis unterstellt, wenn sie bloß eine *Ahnung* von einer Sache haben. Diese Kritik wird nochmals gesteigert (*überhaupt*) und generalisiert (*keiner*). Mit dieser Kritik an der Administration und der umfassenden Ahnungslosigkeit macht die Probandin ihre massive Entfremdung von der Schulverwaltung deutlich. Mit diesem Duktus der Generalisierung sind Äußerungen der Probandin als ein erster Kommentar zur administrativ verordneten Schulprogrammarbeit und als eine Diskreditierung dieser Arbeit zu verstehen. Zugleich nimmt sie eine Beschreibung der eigenen Position vor. Wenn die Schuladministration ihrem Auftrag nicht gerecht werden kann, indem sie für eine produktive oder zumindest reibungslose Arbeit vor Ort in den Schulen sorgt, dann heißt das für die Schulen und ihr jeweiliges Personal: Man steht auf verlorenem Posten. Denn in der Administration *sitzt* und *schreibt* man. Die Probandin zeigt ihren Modus der Wirklichkeitsauffassung von technokratischen Akteuren, deren Handeln völlig entfremdet ist von der Situation in

den Schulen. Im Gegensatz dazu steht die Andeutung darüber, *was Schule heute bedeutet*, was bedeutet: Schule ist kein „Zuckerschlecken“. Hier wird eine komplexe und schwer zu bewältigenden Realität angedeutet.

Was wir für Korrekturen zu schreiben haben, welche Fahrten wir, also wenn die Eltern, die Oberen meinen, dass Fahrten für uns ein Witz ist, ja, also, wir sind jedes Mal froh, dass wir nach acht Tagen wieder zurück sind. Das ist ein 24-Stunden-Job, das, da rechnet keiner mit. Die Eltern stehen dann da auf dem Schulhof, wenn wir mit den Bussen wegfahren und sagen: Schönen Urlaub!

Die Probandin deutet ihre alltäglichen beruflichen Aufgaben als eine besonders große Belastung (*Was wir für Korrekturen zu schreiben haben ...*). Die Belastung resultiert aus Routineaufgaben, nämlich dem Schreiben von Korrekturen. Neben diesen Routineaufgaben sind besondere Pflichten zu erfüllen, jene Klassenfahrten, auf denen acht Tage lang ein 24-Stunden-Job zu bewältigen ist. Das Fass ist nicht nur voll, es ist schon übergelaufen, denn das Pensum von 24 Stunden Arbeit pro Tag bedeutet, dass Lehrer schon erheblich mehr arbeiten als man ihnen zumuten kann. Lehrer arbeiten unter unmenschlichen Bedingungen. Noch mehr Aufgaben – und sei es nur die geringste – sind Lehrern deshalb nicht abzuverlangen. Diese Situationsbeschreibung bezieht sich nicht auf die Probandin allein. Alle Lehrer (*wir*) sind am Limit. Die Ausrufung des Notstandes impliziert, dass schon allein das Verfassen des Schulprogramms nicht leistbar ist, geschweige dessen Umsetzung.

Diese Selbsteinschätzung steht im krassen Widerspruch zur von ihr unterstellten Fremdeinschätzung (*da rechnet keiner mit*). Die Leistungen, die auf einer Klassenfahrt zu erbringen sind, sind aus der Sicht der Schuladministration (*die Oberen*) eine Kleinigkeit (*ein Witz*). Auch die Eltern verkennen völlig die Situation, indem sie eine Klassenfahrt als eine Erholungsreise verstehen (*Schönen Urlaub!*). Die oben beklagte Ahnungslosigkeit der Administration bezieht sich also auch auf die Eltern. Die Leistung ihrer alltäglichen Arbeit wird allseits zu einer Lappalie umgedeutet. Der Widerspruch aus enormer Belastung und der Verweigerung der Umwelt, die Leistung zu sehen und anzuerkennen ruft eine Kränkung hervor. Man reißt sich beide Beine aus, aber keiner erkennt diese Leistung an. Die Probandin bemüht abermals das Bild einer Lehrerin, die von allen allein gelassen wird und allenfalls mit der Zu-

mutung zusätzlicher Aufgaben bedacht wird. Die Selbsttheroisierung geht einher mit Selbstmitleid und einem Ruf der Verzweiflung.

(...)

I: Ja. Und da würde ich jetzt noch mal andersrum fragen: Könnten Sie sich auch vorstellen, dass das nicht durch Kooperation zwischen verschiedenen Lehrern stattfindet, sondern dass es eben durch eine Lehrperson ausgefüllt werden könnte? Also wenn man mal irgendwie, dass sich die Lehrperson fortbildet, um dann die verschiedenen Aspekte zum Beispiel mit einzubringen oder so. Wäre das für Sie auch ein gangbarer Weg? Oder würden Sie das, würden Sie sagen, das muss schon durch Kooperation von verschiedenen Lehrern stattfinden?

Die Probandin hatte bereits ausgeführt, dass eine Kooperation zwischen Lehrern über die Grenzen der jeweiligen Fächer hinweg einen erheblichen Arbeitsaufwand verursachen würde, der durch eine Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung (eine *Kooperationsstunde*) kompensiert werden müsste. Diesen Aspekt greift die Interviewerin hier noch einmal auf und deutet ein Szenario an, das weniger aufwändig wäre. Inhaltliche Verknüpfungen könnten von nur einer Lehrkraft vorgenommen werden (... *um dann die verschiedenen Aspekte zum Beispiel mit einzubringen*), die von der Probandin unterstellte Mehrarbeit der Kooperation zwischen zwei Lehrern entfielen dann. Die Frage ist nun, ob und gegebenenfalls wie die Probandin die von der Interviewerin dargelegte Alternative konstruktiv aufgreift.

P: Ja. Es geht nicht von einer Person (ganz leise). Es kann unmöglich eine Person, also ich meine auch thematisch, also da müsste es jeweils eine Person für ein Fach geben. Und das ist ja un- (...), das ist ja unvorstellbar. So viele Stellen. Der Herr Koch würde (unverständlich) von jetzt sofort in Ohnmacht fallen, ja.

Die Variante der Interviewerin wird kategorisch zurückgewiesen (*unmöglich eine Person*). Der Grund für diese Unmöglichkeit ist, dass jeder Lehrer in diesem Fall nicht zwei Fächer, sondern nur ein Fach unterrichten könnte und dies zur Folge hätte, dass ein personeller Mehrbedarf entstünde (*So viele Stellen*), der so groß wäre, dass er die Vorstellungskraft der Probandin überschreitet (*das ist ja unvorstellbar*). Die Zurückweisung des Vorschlags wird offenbar mit einer massiven Übertreibungsrhetorik unterstrichen, so dass eine sachliche Auseinandersetzung verunmöglicht wird.

Der damalige hessische Ministerpräsident (*Der Herr Koch*), der diese Stellen über den Landeshaushalt zu finanzieren hätte, würde einen derartigen Vorschlag für dermaßen überzogen halten, dass er zur argumentativen Gegenwehr nicht mehr in der Lage wäre und nur noch mit einem psychosomatischen „knock-out“ reagieren könnte.

Mit dieser Imagination erklärt die Probandin in übertriebener Weise, wie abwegig der Vorschlag ist, so dass jede weitere Diskussion über dessen Realisierbarkeit zurückgewiesen ist. Die rechnerische Logik der Probandin eines überbordenden Stellenbedarfs lässt sich nicht rekonstruieren, sie erschließt sich aber auch nicht aus der Rekonstruktion des Interviewkontextes, so dass offen bleibt, warum es zu einer unglaublichen Aufstockung der Stellen kommen müsste. Der Inhalt der Aussage ist also nicht rekonstruierbar, doch die Unmöglichkeit der rekonstruktionslogischen Erschließung des Inhalts selbst ist rekonstruierbar. Die Interviewerin konfrontiert die Probandin mit einer Alternative, mit der sie die Probandin nicht zu einer arbeitszeitpolitischen, sondern zu einer unterrichtsorganisatorischen Stellungnahme auffordert. Um sich auf diese Ebene der Auseinandersetzung einzulassen, müsste die Probandin ihr arbeitszeitpolitisches Interesse an einer Reduzierung des Stundendeputats ad acta legen und sich vorbehaltlos mit dem Vorschlag der Interviewerin auseinandersetzen. Das aber wehrt die Probandin ab, nicht aus sachlichen Gründen (mit denen setzt sie sich ja nicht auseinander), sondern eben aus politischen. Die Forderung der Arbeitszeitreduzierung ist für die Probandin so bedeutsam, dass sie jede andere Fragestellung nur aus dieser politischen Perspektive betrachtet. Ein unmittelbarer und vorbehaltloser Zugang zu einer pädagogischen Frage des Unterrichts ist offenbar nicht möglich. Das ist der Grund für die „ungeformte Theatralik“ mit der die Probandin den Vorschlag der Interviewerin kategorisch zurückweist. Ein unterrichtsorganisatorischer Diskurs ist ohne einen arbeitszeitpolitischen mit ihr nicht zu führen.

(...)

P: Aber es ist schon so, dass wir uns alle wünschen, dass noch mehr inhaltliche Arbeit gemacht wird.

Mit Nachdruck und entgegen aller möglichen Zweifel (*Aber es ist schon so*) erklärt die Probandin, dass es den kollektiven Wunsch gibt (*dass wir uns alle wünschen*),

über das bestehende Maß an inhaltlicher Arbeit hinaus, davon noch mehr zu machen. Mit der *inhaltlichen Arbeit* meint die Probandin entweder eine der Didaktik, der Erziehung oder der Bildung (im Unterschied zu den Formalia der Arbeit). Die Probandin vermittelt ein berufliches Ethos: Das gesamte Kollegium versucht nicht, sich der Überbelastung zu entziehen. Und es hat sich auch nicht selbstzufrieden der etablierten Routine verschrieben. Trotz aller Widrigkeiten will das Kollegium mehr leisten als es das ohnehin schon tut. Vor dem Hintergrund der dramatischen Arbeitsbelastung (*Das ist ein 24-Stunden-Job.*) ist das eine Heroisierung des gesamten Kollegiums. Das Bild, das die Probandin von sich und ihren Kollegen vermittelt, ist nicht das von bloß strebsamen und einsatzfreudigen Lehrern, sondern von Lehrern als heroische Kämpfer, die sich nicht im Klein-Klein eines bürokratischen Formalismus verstrickt haben, sondern sich auf das Wesentliche der Profession konzentrieren (*inhaltliche Arbeit*). Bloß werden diese heroischen Taten nicht von Außenstehenden gesehen und anerkannt, was das Verdienst der Lehrer nochmals steigert. Sie haben sich ganz der Sache verschrieben, und dass obwohl ihr Einsatz keine Anerkennung findet. Doch trägt die Probandin ihre Absicht, *mehr inhaltliche Arbeit* zu leisten, in unverbindlicher Weise vor. Es ist ein Wunsch, den sie artikuliert. Daraus kann man nicht den Schluss ziehen, dass aus dem Wünschen mit Gewissheit auch konkrete Schritte und Maßnahmen folgen. Der Wunsch ist weniger noch als eine unverbindliche Absichtserklärung, da das Wünschen völlig offen lässt, wer für die Erfüllung eines Wunsches verantwortlich ist – der Wünschende selbst oder ein anderer? Die Unbestimmtheit des verantwortlichen Akteurs korrespondiert mit der Unbestimmtheit darüber, was genau unter *inhaltlicher Arbeit* zu verstehen ist. Diese gesamte Sequenz ist zu verstehen als eine Selbstheroisierung im Modus des unverbindlichen Wünschens.

Und deswegen stört uns oft, wenn wir wieder verpflichtet werden, sozusagen nach oben hin irgendwelche Sachen abzuliefern, wie Evaluation und so, wo wir das Gefühl haben, wir wollen mal über unseren Unterricht: Warum z.B. ist Französisch in der Oberstufe so wenig angewählt, woran liegt das? Ja. Müssen wir einfach von unten her inhaltlich anders arbeiten?

Der Wunsch ist der Grund für die häufige Störung (*deswegen*). Das ist eine Paradoxie. Wie kann es sein, dass das, was man sich wünscht zugleich der Grund für eine

Störung ist? Und wie kann es umgekehrt sein, dass die Störung nicht darin besteht, *dass wir wieder verpflichtet werden, sozusagen nach oben hin irgendwelche Sachen abzuliefern*? Es ist nicht die Verpflichtung selbst und ihr spezifischer Inhalt, die stört, sondern die Folge, dass die Erfüllung der Pflicht zeitliche Kapazitäten besetzt. Und diese würde man aber brauchen, um mal *über unseren Unterricht (nachzudenken oder zu sprechen?)*. Die von oben verordnete Pflicht tritt an die Stelle des selbst verordneten Nachdenkens über Unterricht. Die Zeitknappheit lässt nur das eine oder das andere zu. Die Lehrer überschreiten schon ihre Belastungsgrenze, um *inhaltlich zu arbeiten*, werden dann aber durch die Verpflichtungen *sozusagen nach oben hin irgendwelche Sache abzuliefern* daran gehindert, und zwar in dem Moment (*wo wir das Gefühl haben*), in dem sie eigeninitiativ ihren Unterricht reflektieren wollen. Das heißt, die Pflicht ist so groß, dass für die pädagogische Kür keine Zeit mehr bleibt. Was auf der Strecke bleibt, ist die inhaltliche Arbeit. Es sind seitens der Lehrer ja alle Voraussetzungen erfüllt. Man ist neugierig (... woran liegt das?), man ist selbstkritisch und verantwortungsvoll (*Müssen wir einfach von unten her anders arbeiten?*) Man interessiert sich für die Präferenzen der Schüler (*Warum z.B. ist Französisch in der Oberstufe so wenig angewählt*). Alle Voraussetzungen für eine Verbesserung der inhaltlichen Arbeit sind gegeben. Es müsste nicht beim Wünschen bleiben, wenn nicht die Administration mit ihren unnützen Verpflichtungen (*irgendwelche Sachen wie Evaluation oder so*) die Lehrer daran hinderte.

Bemerkenswerter Weise kann diese positive Ausgangssituation im Rahmen der Schulprogrammarbeit nicht positiv umgesetzt werden, wo doch das Schulprogramm gerade dazu auffordert, genau das zu tun, was die Probandin als den kollektiven Wunsch ausweist: Aus eigener Perspektive Stärken und Schwächen zu analysieren, um daraus Schlussfolgerungen für Reformen zu ziehen. Dieser Widerspruch zeigt sich konkret daran, dass sie ihr Interesse an inhaltlicher Arbeit anhand von evaluativen Fragen veranschaulicht, sie andererseits Evaluation als von oben verordnete Pflicht abgewertet (*Evaluation oder so*). Statt also das Schulprogramm als ein Instrument zu begreifen, mit dem die Pflicht von oben und die Interessen von unten miteinander synthetisiert werden könnten, wird in generalisierter Weise die Pflicht nicht positiv interpretiert, sondern als Störung aufgefasst, die einen an der inhaltlichen Arbeit hindert. Man will ja, aber man kann nicht. Das Motiv der Überbelastung wird wieder bemüht, um die eigene Untätigkeit zu rechtfertigen. Der Widerspruch

(Wunsch nach inhaltlicher Arbeit einerseits, generelle Zurückweisung der von oben verordneten Pflichten andererseits) zeigt: Es gibt zum einen keine Bereitschaft zur sachlichen Auseinandersetzung mit den Aufgaben der Schulprogrammarbeit, zum anderen besteht über die Verkündung eines unverbindlichen Wunsches hinaus keine verbindliche Absicht, tatsächlich die pädagogische Arbeit zu verbessern. So bleibt es eben bei einem *Gefühl*, man wolle über Unterricht nachdenken (oder sprechen?). Letztlich bleibt die Probandin auf Distanz zu beiden Seiten hin: Einerseits gegenüber der inhaltlichen Arbeit, die unverbindlicher Wunsch bleibt, andererseits gegenüber den von oben verordneten Pflichten, die die inhaltliche Arbeit verhindern. So bleibt der Konflikt zwischen formalen und pädagogischen Ansprüchen pragmatisch ungelöst.

Fallstrukturhypothese

Das Deutungsmuster der Probandin ist dekomponiert. Das zeigt sich bereits am Anfang des Interviews, indem sie sich widersprüchlich zu dem Szenario positioniert. Einerseits kritisiert sie die Redundanzen des Textes, dessen Intention sie nicht erst durch die gesamte Lektüre erschließt, sondern sofort entkleidet (*Also, ich find diesen Text witzig, weil man natürlich von der ersten Sekunde genau weiß, worauf er hinaus will*). So betrachtet sie die Begegnung mit dem Text nicht als eine souveräne und unvoreingenommene Auseinandersetzung mit dem Inhalt, indem sie vermittels einer neutralen Analyse diesem einen eigenen Sinngehalt verleiht, sondern als eine Aufgabenstellung, die korrekt zu bearbeiten ist: Sie meint, die Intention des Textes müsse expliziert werden. Damit begibt sie sich gegenüber der Interviewerin in eine inferiore Schülerrolle, die in einem bemerkenswerten Widerspruch zur oben dargelegten Kritik des Textes steht. Sie weiß offenbar nicht so recht, welche Aufgabe sie innerhalb dieses Settings und in der Beurteilung des Textes hat. Als Schülerin triumphiert sie über den Lehrer, der sie in ihren analytischen Fähigkeiten unterschätzt hat. In dieser paradoxen Selbstzuschreibung begegnet sie dem Text.

Die Probandin begreift ihre Arbeitssituation als eine unzumutbare Belastung (*Das ist ein 24-Stunden-Job*), die sie dazu zwingt, ihre Aufgabe im Modus des alltäglichen Kämpfens zu bewältigen. Ein Beleg für die überbordende Arbeitsbelastung ist

die Bewertung der Klausuren (*Was wir für Korrekturen zu schreiben haben ...*). Das zeigt, dass nicht erst eine außerordentliche Aufgabe das Maß des Zumutbaren überschreitet, sondern bereits eine Routineaufgabe. Und Entlastung durch Dritte ist nicht zu erwarten. Denn niemand hat Kenntnis von ihrem Kampf – nicht die Schulleitung und auch nicht das Schulamt. Sie steht mit ihrer Not auf verlorenem Posten.

Die Neubestimmung der pädagogischen Arbeit wird nicht nur durch die große Arbeitsbelastung verhindert. Darüber hinaus sind es hierarchisch übergeordnete Instanzen, die die Probandin und ihre Kollegen an *inhaltlicher Arbeit* hindern, wenn *wir wieder verpflichtet werden, sozusagen nach oben hin irgendwelche Sachen abzuliefern*. Paradoxer Weise geht es aber im Falle der Schulprogrammarbeit gerade um das, was die Probandin unter dem Begriff der inhaltlichen Arbeit versteht, von der sich die Probandin und ihre Kollegen wünschen, diese auszuweiten (*dass wir uns alle wünschen, dass noch mehr inhaltliche Arbeit gemacht wird.*). Die Deutung der Probandin zeigt, dass sie die Schulprogrammarbeit nicht als eine inhaltliche Schulentwicklungsaufgabe versteht, sondern allein als eine hierarchische Verfügung, der man aus dienstrechtlichen Gründen gerecht werden muss. Diese ist wie eine Pflicht abzuarbeiten, von der sie sich so weit entfremdet hat, dass sie pauschal und reflexhaft jegliches Ansinnen der Schuladministration zurückweist (*also ich glaub', auch keiner, der dort oben sitzt, ja, und wirklich diese Programme schreibt, überhaupt noch 'ne Ahnung hat, was Schule heute bedeutet.*) – auch dann, wenn objektiv eine Interessenübereinstimmung zwischen ihr und der Schuladministration besteht. Letztlich bleibt die Probandin auf Distanz zu beiden Seiten hin: Einerseits gegenüber der inhaltlichen Arbeit, die unverbindlicher Wunsch bleibt, andererseits gegenüber den von oben verordneten Pflichten, die aus ihrer Sicht die inhaltliche Arbeit verhindern. So bleibt der Konflikt zwischen administrativer Gängelung (*wieder verpflichtet werden, sozusagen nach oben hin irgendwelche Sachen abzuliefern*) und pädagogischen Ansprüchen (*mehr inhaltliche Arbeit*) pragmatisch ungelöst. Mit ihrer Deutung gewinnt sie keine moralische Handlungsfähigkeit, vielmehr versetzt sie sich in einen Zustand der Paralyse.

Die Probandin lässt sich auf das, was aus ihrer Sicht die Intention des Szenarios ist (... *worauf er hinaus will. Nämlich auf fächerübergreifenden Unterricht und Projektarbeit*) insofern ein, als sie der Logik des Tauschgeschäfts folgt: Reformen

sind nur dann möglich, wenn im Gegenzug *wirklich jeder Lehrer zwei Stunden Entlastung für seinen Unterricht bekommt*. Dieses Tauschgeschäft ist nicht als eine „gewöhnliche“ Gegenleistung zu verstehen, es ist vielmehr die unvermeidbare Forderung einer Lehrerin, deren Belastungsgrenze dramatisch überschritten ist, so dass sie keine andere Wahl hat als Reformleistungen an Entlastungsforderungen zu knüpfen. Zusätzlich legitimiert sie ihre Forderung mit ihrer Rhetorik der Selbsttheroisierung. Dabei bleibt ungeklärt, für welche reformerischen Leistungen es die zwei Entlastungsstunden geben soll. Die bruchstückhaft vorgetragenen Überlegungen beziehen sich auf Möglichkeiten der curricularen Absprachen zwecks Rationalisierung der Unterrichtsplanung. Wie diese kooperative Maßnahme konkret organisiert sein und auf welche Inhalte sich die Kooperation zwischen Kollegen beziehen soll, bleibt gleichermaßen unklar wie auch der didaktische Effekt für die Schüler. Andererseits ist es das kollektive Ideal, mit dem rhetorisch der große Reformwurf einer besseren Schule angekündigt wird (*so stellen wir uns Schule vor*), der sich bei genauerer Betrachtung auf einen verwaltungstechnischen Modus curricularer Absprachen beschränkt. Die Forderung der Stundenreduzierung steht also im Widerspruch zu einer inhaltlich unbestimmten Kooperationsabsicht (*... dass drei Lehrer so sich absprechen, ja, dass der eine sagt: Wann kommt das dran?*). Die Diskrepanz des Tauschgeschäfts zwischen Leistung und Gegenleistung zeigt, dass das Leitmotiv für ihre Rede nicht die Unterrichtsreform, sondern die Arbeitszeitentlastung ist. Der eigentliche Zweck (die Reform) wird zum Mittel, und dieses Mittel steht im Dienste eines ganz anderen Zwecks (der Stundenreduzierung). Der Konflikt wird umgedeutet. Er ist kein pädagogischer, sondern ein politischer. Mit dieser Umdeutung wendet sie die Forderung der Schuladministration in eine pauschale Gegenforderung an diese, die der Logik folgt: Keine Leistung ohne vorherige arbeitszeitliche Entlastung. Die Schulprogrammentwicklung wird auf diese Weise bis zur Erfüllung der arbeitszeitpolitischen Forderungen verschoben. Sowohl der gewerkschaftliche Duktus ihrer Rede wie auch dessen Inhalt zeigen, dass ihre Überlegungen vor allem auf die Sphäre der Politik zielen. Es ist das kollektivistische Wir des gesamten Kollegiums, das unisono seine Forderungen artikuliert: Alle Lehrer ihrer Schule haben die gleichen reformerischen Ideen, alle leisten ohnehin schon mehr als man ihnen zumuten könnte, folglich sollen alle Lehrer zwei Entlastungsstunden für die Umsetzung der Reformen bekommen.

Zusätzlich legitimiert sie ihre Position mit pädagogischer Rhetorik, indem sie die Vorzüge fächerübergreifender Projekte vorträgt, denen sie sich aus didaktischen Gründen verpflichtet sieht (*das, was wir alle unheimlich gerne machen würden, ja*). Doch zugleich ist die ironische Übertreibung dieser Rede Ausdruck einer Distanz zu den potenziellen Möglichkeiten des fächerübergreifenden Projekts. Die vielfache Unbestimmtheit ihrer Rede unterstreicht mehrfach diese Distanz gegenüber dem eigenen pädagogischen Anspruch. Die Rhetorik dient dem Bekenntnis für eine bessere unterrichtliche Praxis, nicht ihrer unmittelbar bevorstehenden Realisierung.

So wird deutlich, in welcher Weise die Probandin den Widerspruch zwischen pädagogischer Norm und gesellschaftlicher Funktion reproduziert, aber nicht auflöst: Auf rhetorischer Ebene bekennt sie sich im Modus ironischer Distanzierung und inhaltlicher Unbestimmtheit zu einer besseren pädagogischen Praxis, die beispielsweise in Form fächerübergreifender Projekte realisiert werden könnte. Doch sind ihre Vorstellungen über Alternativen zum bestehenden Unterricht so wenig ausgearbeitet, dass sie bloß ahnen kann, diese Alternativen könnten ein Reformpotential in sich bergen. Ihr approximatives Wissen einer besseren Praxis steht im Widerspruch zu den administrativen Setzungen der Institution (bürokratisch standardisiertes Stundendeputat, ökonomisch begrenzte Ressourcen, personelle und zeitliche Zuteilung von Unterricht durch den Stundenplan, fachspezifische Organisation von Unterricht).

Aufgrund der dramatischen Überforderung der Probandin (und all ihrer Kollegen) und angesichts ihrer reformerischen Bekenntnisse wäre es vorstellbar, dass sie ihre Ideen eines besseren Unterrichts gegen die administrativen Setzungen in Stellung brächte. Doch die funktionale Seite des Lehrberufs wird von der Probandin nicht thematisiert. Das kann nicht gedeutet werden als eine Entsorgung der entsprechenden funktionalen Aufgabe, sondern als eine selbstverständliche Bestätigung, diese zu erfüllen. Dies ist daran zu erkennen, dass die Überbelastung, die die Probandin ins Feld führt, in keiner Weise den bestehenden Betrieb in Frage stellt: Es ist nicht zu vernehmen, dass Unterricht ausfallen müsste, Klausuren nicht mehr geschrieben, keine Notenkonferenzen abgehalten oder Schüleranmeldungen bearbeitet würden. Die funktionalen Aufgaben werden trotz der allseits herrschenden Überbelastung nicht in Frage gestellt.

Zugleich nimmt sie die Misere hin. Denn sie äußert nicht die Erwartung, die Administration würde die Voraussetzungen für Reformen schaffen, die sie für unbedingt erforderlich hält. Mit dieser Externalisierungsstrategie ist zwar die eigene Untätigkeit legitimiert – und in dieser Hinsicht steht sie mit ihrem Deutungsmuster auf festem Boden – doch sind damit weder die unterrichtliche Defizite noch die dramatische Überbelastung beseitigt. Das Unbehagen am status quo bleibt demnach bestehen. Die Probandin will an diesem Zustand etwas ändern, aber sie kann nicht, weil andere nicht tun, was sie tun müssten, damit sie selbst tun kann, was sie für richtig erachtet. Dieser Argumentationszyklus der Probandin zeigt ihre hochgradige Abhängigkeit von Handeln der Anderen. Die Probandin verfügt demnach über ein moralisches Wissen und ein moralisches Urteil: Kein Lehrer darf mit der Reformaufgabe belastet werden, der ohnehin schon ein unzumutbares Maß an Arbeit zu bewältigen hat (*Was wir für Korrekturen zu schreiben haben ...*). Ein Handlungskonzept, mit dem sie aus der Misere herausfinden könnte, hat sie jedoch nicht. So bleibt sie krisenhaft gefangen in ihrem Deutungsmuster. Man kann sogar sagen: Ihr Deutungsmuster konserviert die Krise und verhindert dessen Überwindung. So kann sie zwar das Sein legitimieren, muss sich aber ohnmächtig mit dem uneingelösten Sollen arrangieren. Letztlich manövriert sie sich mit ihrer ultimativen gewerkschaftspolitischen Forderung in die pädagogische Paralyse. Das setzt sie fortdauernd unter Legitimationsdruck, weil sie sich von jeder an sie herangetragenen Aufgabe freisprechen muss, die über die etablierte Routine hinausgeht. Das zeigt sich im Interview daran, dass sie reflexhaft jede Reformvariante idiosynkratisch abwehrt (*Es kann unmöglich eine Person, also ich meine auch thematisch, also da müsste es jeweils eine Person für ein Fach geben. Und das ist ja un- (...), das ist ja unvorstellbar.*) Als einzige Lösung bleibt nur, die bessere Praxis in der Sphäre des Traums zu verorten (*Und dass das der Traum wäre ...*). Er ist der Ort des Irrealen und der Unverbindlichkeit, an dem man alle Wünsche artikulieren kann, ohne dass man sich damit in die Pflicht nehmen müsste.

Fallstudie 11

Typ „Praktische Hinnahme“: *„Und das ist das große Dilemma unserer Naturwissenschaften.“*

Unterricht Gesamtschule⁴¹

Der Proband hat das Szenario gelesen und erklärt, die dort geschilderte Situation könne durchaus eintreten. Auf diese Situation bezieht sich die folgende Frage:

I: Inwiefern tritt die ein?

P: Ja, die tritt deswegen ein, weil wir wirklich in den Naturwissenschaften ja in diesem Dilemma sind, dass wir auf der einen Seite versuchen, unseren Stoff zu vermitteln und auf der anderen Seite aber es nicht immer schaffen, diesen Stoff in 'nen Zusammenhang mit dem alltäglichen Leben zu bringen.

Die Aufforderung des Interviewers, der Proband möge seine vorherigen Ausführungen konkretisieren (*inwiefern*), wird von dem Probanden übergangen. Statt eine Konkretisierung vorzunehmen, antwortet er mit einer Begründung (*weil*). Der Proband weicht also der Aufforderung aus, seine vorherige Aussage näher zu bestimmen.

Indirekt wird deutlich, was er als *Situation* bezeichnet: Er meint das Problem der Vermittlung. Dieses zeigt sich auf zwei verschiedenen Ebenen. Zum einen geht es generell um den Versuch der Vermittlung (*versuchen, unseren Stoff zu vermitteln*). Die Problematisierung dieses Versuchs lässt sich daraus ableiten, dass ihn der Proband als eine Seite des Dilemmas begreift (*ja in diesem Dilemma sind*). Die Vermittlung ist aber von vornherein und grundsätzlich nur unter der Voraussetzung zu denken, sie könnte gleichermaßen gelingen oder misslingen, da sie ja immer zusammen mit dem Verhalten der Adressaten gedacht werden muss. Ihr Gelingen ist demnach gebunden an die Fähigkeit und Bereitschaft des Schülers, sich gegenüber dem didaktischen Angebot zu öffnen und es konstruktiv zu verarbeiten. Dass die Vermittlung

⁴¹ Das Interview ist im ApaeK unter der Datensatznummer 1419 zu finden.

unter diesen Voraussetzungen nie mehr als ein Versuch sein kann, ist ihr also immanent. Diesen Versuch, also die Möglichkeit des Gelingens und Misslingens, zu problematisieren, ist demnach nur unter der Voraussetzung denkbar, dass der Proband sie als eine technologische Operation betrachtet, die eigentlich gelingen müsste und sollte, es aber offenbar nicht immer tut. Sie leistet nicht, was ihr funktional zugewiesen wird. Zuweilen versagt die Technik, sie hat einen Defekt.

Das andere Problem ist, dass der Proband und seine Kollegen es *nicht immer schaffen, den vermittelten Stoff in 'nen Zusammenhang mit dem alltäglichen Leben zu bringen*. Beide Probleme, die realiter sich auf zwei unterschiedlichen Ebenen abspielen, bezeichnet der Proband als ein Dilemma, was ja bedeuten würde, dass die Lösung des einen Problems die Lösung des anderen Problems verhindert (und umgekehrt). Das Dilemma wird rein sprachlich, aber nicht sachlogisch konstruiert. Sprachlich wird es vermittelt durch die Formulierung *auf der einen Seite ... auf der anderen Seite*. Wie man sich das Dilemma vorzustellen hat, bleibt ungeklärt. Es ist aber in keiner Weise sachlogisch begründbar, warum der generelle Akt der Vermittlung die Herstellung des Zusammenhangs zum alltäglichen Leben verhindern könnte. Es existiert demnach realiter kein Dilemma. Es kann daher nur eine plausible Erklärung für seine Wortwahl geben. Er dramatisiert die Probleme der Vermittlung und stilisiert sie zu dilemmatisch unlösbaren. Damit externalisiert der Proband die Verantwortung für das Problem der naturwissenschaftlichen Didaktik. Für ein Problem, das generell nicht lösbar ist, kann man den Probanden nicht in die Verantwortung nehmen. Die Stilisierung eines Problems des didaktischen Handwerks zur pädagogischen Tragödie offenbart zudem die Entfremdung vom alltäglichen Werk der Vermittlung. Dass das Dilemma aus seiner Sicht ein generelles und kein persönliches ist, ist daran zu erkennen, dass alle naturwissenschaftlichen Lehrer davon betroffen sind (*wir ... in den Naturwissenschaften*).

Es gibt demnach zwei unterschiedliche Grade der Vermittlung. Vermittlung I ist diejenige, mit der der Lehrer den Schulstoff als curriculare Position abarbeitet. Vermittlung II ist diejenige, nach der ein verstehender Zugang zum Erfahrungs- und Lebensbereich der Schüler gestiftet wird. Vermittlung I zeigt eine selbstreferentielle Bedeutung des zu Lernenden als Schulstoff. Vermittlung II eröffnet eine Bildungsoption. Vertritt der Proband den Anspruch der Vermittlung II, den er aber nicht immer

einlösen kann, dann ist das aus seiner Sicht ein Problem. Dieses hat er aber gar nicht in jedem Fall, weil der Proband und seine Kollegen es bloß *nicht immer schaffen, diesen Stoff in 'nen Zusammenhang mit dem alltäglichen Leben zu bringen*. Das heißt im Umkehrschluss, dass sie in den meisten Fällen es eben doch schaffen, jenem Anspruch gerecht zu werden. Von einem Problem könnte man in diesem Fall also nur sprechen, wenn der Proband ein Perfektionist sein wollte, der sich von einem *nicht immer* zu einem „immer“ steigern will. Diese Lesart ist allerdings auszuschließen, weil der Proband nicht für sich, sondern für das Kollektiv des Kollegiums spricht. Dabei ist jedoch kaum von dessen Homogenität auszugehen. Es gibt kein Kollegium, in dem alle den höchsten Grad der Professionalität anstreben. Und daraus ergibt sich die Lesart, dass der Proband mit dem *nicht immer* nicht auf seinen Perfektionismus und dem seiner Kollegen verweist, sondern das (partielle) Scheitern an der Aufgabe der Didaktik in einer untertriebenen Weise darstellt, es also folglich realiter ein erheblich größeres Ausmaß hat. Der Proband und seine Kollegen dürften recht häufig oder zumindest regelmäßig dem Anspruch der Vermittlung II nicht gerecht werden. So wird die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit zwar dargestellt, dies aber in einer verharmlosenden Weise.

Verantwortlich für das regelmäßige Misslingen der Vermittlung II sind die Lehrer. Sie sind es (*wir*), die *es nicht immer schaffen, diesen Stoff in 'nen Zusammenhang mit dem alltäglichen Leben zu bringen*. Im wahrsten Sinne des Wortes, handelt es sich hierbei um eine Bringschuld der Lehrer. Der Proband offenbart eine Verfehlung des Kollektivs. Es leistet nicht, was es leisten sollte. Das ist nicht nur eine Feststellung, sondern zudem eine moralische Verurteilung. Doch ist die Darlegung dieser Verfehlung nicht als ein Ausdruck des eigenen Scheiterns und der Selbstkritik zu verstehen. Sie ist vielmehr ein Akt der Selbstnobilisierung. Denn angesichts der Unlösbarkeit der Aufgabe (*Dilemma*) ist doch der Erfolg ein überragender. Man kriegt das Unmögliche doch zumindest hin und wieder hin (*nicht immer schaffen*). Auf diese Weise stellt der Proband das Problem dar und zugleich immunisiert er sich gegen etwaige Kritik. Diese Lesart wird mit dem *schaffen* unterstrichen. Was zu schaffen ist erfordert eine besondere Anstrengung für die Bewältigung einer anspruchsvollen Aufgabe. Hat man es geschafft, dann hat man eine besondere Leistung vollbracht. Dessen ungeachtet ist die Vermittlung II, mit der man es schafft, den *vermittelten Stoff in 'nen Zusammenhang mit dem alltäglichen Leben zu bringen*, die höhere Form

der Vermittlung. Denn erst muss man den Stoff vermitteln. Darüber hinaus ist der *Zusammenhang zum alltäglichen Leben* eine qualitative höhere Stufe der Vermittlung. Der Proband markiert damit die Differenz zwischen der einen Didaktik und ihrer besseren Alternative, die aber als Regelfall nicht eingelöst werden kann.

(...)

Zur Lösung des Dilemmas berichtet der Proband von seinen Erkundungen, die er im internationalen Kontext einholt. Unter anderem nahm er an einer Konferenz in Cambridge teil. Auf diese Konferenz bezieht sich das *da* der folgenden Sequenz.

Und da war ich vor zwei Jahren mal drüben und hab' mich dann mal erkundigt, wie das hier so aussieht, hab' mal ein bisschen gelesen, bei IPN nachgefragt. Und da stellt sich heraus, dass ähm, der Unterricht, der am verhasstesten ist in Deutschland, ist Chemie und Physik.

Er war in England, er hat sich durch entsprechende Lektüre informiert und beim IPN (Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, D.N.) nachgefragt. Er zeigt damit, dass er sich gewissenhaft bei verschiedensten seriösen wissenschaftlichen Quellen erkundigt hat, um eine Antwort auf die ihn bewegende Frage einzuholen. Bemerkenswert ist außerdem der lässige und spontaneitistische Duktus seiner Rede: Der Proband war *mal drüben* und er *hat sich mal erkundigt* und *mal ein bisschen gelesen*. Das könnte man verstehen als Ausdruck von Oberflächlichkeit, doch kann man nicht unterstellen, der Proband wollte sich in dieser Weise darstellen. Das stünde im Widerspruch zu seiner Selbstaufwertung. Deshalb ist dieser Duktus ein Beleg dafür, dass das, was man gemeinhin als mühevoll erachtet, für den Probanden eben keine Mühe darstellt. Was für andere einen besonders großen Aufwand darstellt, ist für ihn ein eher geringer. Kein Aufwand ist ihm zu groß, als dass er ihn scheuen würde, um zu neuen Erkenntnisse zu kommen.

Er ist durch seine Recherche zu neuen Einsichten gelangt (*und da stellt sich heraus*). Das, was sich dabei herausstellt, ist aber nicht etwas, was diese Quellen bereits mitzuteilen hatten, sondern das, was sich erst durch die Recherche selbst zeigte. Die Leistung des Probanden besteht also darin, Einzelinformationen aus den verschiedenen Quellen zu einem Mosaik zusammengestellt zu haben. Er weiß mehr als die Summe der einzelnen Quellen seiner Recherche. Deshalb verfügt er mit dem, was

er vermittelt seiner Feststellung mitteilen kann, über exklusives Wissen: Der Hass der Schüler auf den Chemie- und Physikunterricht ist das originäre Ergebnis seiner Erkundungen. Der Proband vermittelt von sich ein Bild als Aufklärer. Dabei stellt sich außerdem heraus, dass das didaktische Dilemma ein generelles ist. Der Chemie- und Physikunterricht ist insgesamt von dem Hass der Schüler betroffen. Dies verweist auf ein grundlegendes Problem, nicht auf eines, das sich auf den Probanden beschränkt. Die Wortwahl zeigt zugleich, dass der Proband den Hass auch auf sich bezieht. Denn mit dem Hass vermittelt er ein Bild von Schülern, die in der Mehrheit in einem ungezügelter und unbeherrschbaren Affekt auf naturwissenschaftliche Fächer reagieren. Kann das das Ergebnis einer Recherche sein, die sich auf wissenschaftliche Quellen stützt? Geben sich wissenschaftliche Institutionen damit zufrieden, allein einen derartigen Affekt festzustellen, ohne dass sie danach fragen, wie dieser zu erklären wäre? Und kann man von der Ausnahme ausgehen, dass alle Schüler gleich fühlend mit Hass auf die Fächer Chemie und Physik reagieren? Inhaltlich und rhetorisch entspricht der Befund des Hasses in keiner Weise dem Anspruch wissenschaftlicher Befunde.

Der Proband erklärt nicht, ob eines der beiden Fächer auch „sein“ Fach ist. Doch ist davon auszugehen, dass er überhaupt ein naturwissenschaftliches Fach unterrichtet, weil er sich zuvor noch mit den Fächern dieses Fachbereich identifizierte und zudem seine Betroffenheit von dem Dilemma erklärte (*wir wirklich in den Naturwissenschaften*). Das zeigt, dass der Proband nicht nur über die Misere aufklärt, sondern dass er sich in der Rolle des schonungslosen Aufklärers sieht. Vor keinem Tabu macht er Halt. Unter den verhassten Fächern sind die naturwissenschaftlichen Fächer die *verhasstesten*. Auf welche Befunde sich die These des Probanden auch immer beziehen mag – die rhetorische Übertreibung und die Undifferenziertheit der Darstellung unterläuft nicht nur radikal seinen Anspruch wissenschaftlicher Rationalität, sondern durch ihre irrationale Übertreibung schlägt seine Rede in eine anti-aufklärerische um.

Und wenn man die Schüler fragt, warum, dann sagen die: ich sehe nicht, was das mit meinem normalen Leben zu tun hat.“

Der Anspruch wissenschaftlich fundierter Aufklärung ist mit dieser Sequenz verlassen. Das Fragen ist keines, dass der Wissenschaft und ihrer spezifischen Methoden

des Fragens entspricht. Das Fragen ist ein allgemeines eines Jeden, der mit Schülern in Kontakt steht und die Gelegenheit hat, mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Dann kann man sie fragen, warum die Fächer Chemie und Physik am *verhasstesten* sind. So einheitlich, wie sie die Fächer bewerten, so einheitlich fällt auch ihre Begründung für ihren Hass aus. Worüber der Proband berichtet, sind Affekte und undifferenzierte Begründungen für diese Affekte. Der Proband operiert also nicht mit wissenschaftlichen Befunden, sondern mit Stereotypen: Gemeint ist die fortwährende Klage der Weltfremdheit von Schule, die der Proband hier reproduziert. Und damit wird auch eine stereotype Anthropologie des Schülers reproduziert, der generell keinen Zugang zu solchen Bildungssachen findet, die keinen konkreten Bezug zu ihrem Leben haben. Es ist die Limitierung auf das, was den Schüler unmittelbar betrifft. Alle anderen Bildungssachen haben für ihn keine Relevanz, über diese findet er keinen verstehenden Zugang zur Welt. Ein derartiges Bild von Schülern unterstellt diesen einen grundsätzlichen Antiintellektualismus.

Und das ist ein Schlag ins Gesicht für jeden naturwissenschaftlichen Lehrer.

Das Urteil der Schüler über die naturwissenschaftlichen Fächer ist so dramatisch, dass der Proband eine Metaphorik brutaler physischer Gewalt wählt. Dieser hohe physische Einsatz (*Schlag*) trifft auf eine besonders empfindliche Stelle (*ins Gesicht*). Der daraus resultierende Schmerz ist so selbstverständlich nachvollziehbar, dass er gar nicht mehr ausgesprochen und auch nicht erklärt werden muss. Die Dramatik ist für jeden sofort zu verstehen.⁴²

Es ist für den Probanden nicht nachprüfbar, ob dieser *Schlag ins Gesicht* für jeden naturwissenschaftlichen Lehrer gilt, aber er unterstellt pauschal, dass es so sei. Er geht demnach davon aus, kein Lehrer habe einen mentalen Zustand der Abgestumpftheit erreicht. Lehrer, die gegenüber den Ansprüchen ihrer Schüler gleichgültig seien, gibt es nicht. Vielmehr haben ausnahmslos alle Lehrer ein berufliches Ethos. Abwertungen der Schüler treffen sie mit voller Wucht an einer der schmerzempfindlichsten Stellen des Körpers. Alle Lehrer halten diese Situation für unhaltbar. Was alle Lehrer als Schlag ins Gesicht empfinden, kann auf keinen Fall hingenom-

⁴² Der „Schlag ins Gesicht“ unterscheidet sich übrigens von der „schallenden Ohrfeige“ dadurch, dass Letztere der strafenden Demütigung des Geschlagenen dient. Die Schüler sind aber aus seiner Sicht nicht Täter, sondern Opfer einer misslingenden Didaktik, mit der der berechnete Bildungsanspruch der Schüler nicht befriedigt wird.

men werden. Das ist sachlogisch auszuschließen, weil – wie gesagt – von einer Homogenität aller naturwissenschaftlichen Lehrer nicht ausgegangen werden kann. Doch rhetorisch wird dieser Zustand unterstellt. Der Proband generalisiert und übertreibt, und zwar so sehr, dass der rationale Grund seiner Aussage nicht mehr identifiziert werden kann. Der Proband hat rhetorisch nicht weniger getan als einen Skandal aufgedeckt, obgleich er für die Aufdeckung des Skandals nur geringfügige Mittel benötigte. Ohne irgendeinen Widerstand klären die Schüler einen über diese skandalösen Wahrheiten auf. Man muss sie einfach nur fragen (*wenn man die Schüler fragt, warum, dann sagen die ...*). Was jeder hätte wissen können – der Proband hat diesen Missstand aufgedeckt. Seine Leistung besteht weniger darin, die Schüler gefragt zu haben, sondern vielmehr darin, den Mut aufzubringen, schmerzhaft Wahrheiten zu ergründen und auszusprechen, die zu ergründen und auszusprechen sonst niemand den Mut hatte. Der Proband stellt sich als moralische Instanz dar. Indem er schonungslos den Status der eigenen Fächer zerstört, stellt er sich als heroischer Aufklärer dar.

Weil wir wollen ja gerade erzählen oder den Kindern klarmachen, den Schülern klarmachen, was es zu tun hat.

Größer könnte die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit kaum sein. *Gerade* das, was die Intention der naturwissenschaftlichen Lehrer ist, gelingt ihnen aus der Sicht der Schüler überhaupt nicht (*wir wollen ja gerade ... was es zu tun hat*). Das Kollektiv der Lehrer (*wir*) übersetzt das Wollen nicht in ein Können. Mit dieser Differenzbestimmung benennt der Proband ein Scheitern an einer Aufgabe, die eine zentrale Absicht der Lehrer darstellt. Dieses Scheitern macht sich aber nicht durch eine eigene Analyse der Lehrer bemerkbar, sondern durch das evaluatorische Urteil der Schüler, dessen Geltung ungeprüft übernommen wird. Dadurch begibt sich der Proband gegenüber Schülern in eine inferiore Position. Denn Lehrer können nicht, was sie wollen (und was sie auch aus der Sicht des Probanden können sollten), Schüler hingegen klären Lehrer über einen Missstand mangelnder Lehrerprofessionalität auf. Damit können sie, was man qua Rolle gar nicht von ihnen erwarten kann. Das Scheitern an dem Anspruch, die Vermittlung müsste einen Bezug zum „normalen Leben“ der Schüler haben, ist nicht den Schülern zuzuschreiben, sondern den Lehrern, die diesen Anspruch nicht erfüllen. Das Scheitern an der Aufgabe der Didaktik

beruht demnach nicht auf einer eigenen Expertise der Lehrer. Stattdessen folgt der Proband in der Beurteilung seiner Arbeit dem antiintellektualistischen Referenzkriterium der Schüler, die den naturwissenschaftlichen Unterricht aufgrund des mangelnden Lebensbezugs vehement ablehnen (*hassen*).

Das, was die Lehrer gerade wollen, bringt der Proband in einer sprachlich ungelassenen und unbestimmten Gestalt zum Ausdruck, in der die beiden Bezugspunkte (Leben der Schüler einerseits und die Gegenstände des naturwissenschaftlichen Unterrichts andererseits) nicht benannt werden. Das *es* bleibt unbestimmt, und womit das *es* zu tun haben sollte, wird erst gar nicht ausgesprochen. Die sprachlich reduzierte Form kann als eine Distanz zur Aufgabe verstanden werden. Diese Distanz zeigt sich auch darin, dass der Proband keine Operatoren der Didaktik benennt, mit denen er meint, seine Aufgabe zu bewältigen: Das *erzählen* (bspw. im Unterschied zum Erklären) verweist eher auf einen alltagssprachlichen und unspezifischen Modus der Kommunikation. Das *klarmachen* deutet auf einen Kontext hin, in dem der Adressat des Klarmachens einen Widerstand gegenüber dem Inhalt aufbaut. Dieser Widerstand ist zu überwinden. Dies nicht mit Argumenten, die zu rationaler Überzeugung führten, sondern vielmehr durch das Abverlangen von Zustimmung, die auf ungeprüfter Übernahme beruht. Insofern ist das *klarmachen* ein Ausdruck von Übergriffigkeit des Lehrers gegenüber dem Schüler – in einer Situation, in der die Mittel der Didaktik nicht das bewirken, was man von ihnen erwartet.

Und da war 'ne Kollegin aus Amerika da, die sagte:

Das *da* bezieht sich nochmals auf die Konferenz in Cambridge. Das Kollektiv der Kollegen erstreckt sich über den Atlantik hinaus bis nach Amerika. Das ist nichts Besonderes. Sie ist nicht von weit her angereist. Sie kam nicht „sogar“ aus Amerika. Sie war einfach *da*. Die Pädagogen der westlichen Hemisphäre arbeiten kollegial an der Lösung eines transatlantischen Problems. Der Proband ist Teil einer großen, wenn nicht gar einer globalen Mission, die ähnlich bedeutsam ist, wie die Verhinderung der Erderwärmung. In diesem Kontext würde auch kein Konferenzteilnehmer eine Besonderheit darin sehen, wenn ein Klimaforscher aus den USA nach England reiste, um dort seine Erkenntnisse vorzutragen.

Wir müssen mehr fashioning in unseren Unterricht hereinbringen, also genau das, ja.

Fashion ist das englische Wort für Mode. *Fashioning* meint das modische Gestalten des Unterrichts – im Unterschied zum altbackenen Unterricht. Dabei wird der Unterricht in seiner herkömmlichen Weise nicht grundlegend und umfassend reformiert. Vielmehr müsse man die modische Gestaltung *in unseren Unterricht hereinbringen*. Die Kollegin aus Amerika zielt offenbar auf die Ästhetisierung des Unterrichts, nicht auf seine Physis. Das bedeutet, dass die bestehenden Inhalte des Unterrichts nicht ausgetauscht werden sollen, sondern deren Einhüllung und Darstellung ästhetisch ansprechend gestaltet werden soll. Oder: Die Kollegin meinte doch die Inhalte des Unterrichts. Diese wären demnach von einer aktuellen modischen Vorliebe abhängig: Das Thema Parlamentarismus ist out, Lobbyismus ist in. Diese Lesart ist aber auszuschließen, weil die Kollegin nicht von mehr fashion, sondern von fashioning, im Sinne eines modischen Aufpeppens des Bestehenden spricht. Mit anderen Worten: Der Proband plädiert für „alten Wein in aufgehübschten Schläuchen“.

Doch so konkret wie in der Metapher ist das funktionale Verhältnis zwischen Wein und Schlauch nicht dargelegt. Denn in welcher Weise das Modische mit dem Bestehenden des Unterrichts verbunden werden könnte, stellt der Proband nicht dar. Es ist unklar, was nach dem *hereinbringen* geschehen könnte. Unverbunden steht das Altbackene neben dem Modischen. Der Proband vermittelt demnach ein unfertiges Konzept. Dennoch ist das *fashioning* notwendig (*Wir müssen...*), Die Kollegin meint, die Ästhetisierung des Unterrichts müsse betrieben werden, der Proband bestätigt diese Notwendigkeit nach einer kurzen Pause der Selbstvergewisserung (*also genau das, ja*). Dabei wird unterstellt, *fashioning* gäbe es bereits. Denn wenn es *mehr* davon geben soll, dann setzt dies voraus, dass *fashioning* bereits betrieben wird, zumindest aus der Perspektive der Kollegin. Sie müsste also mitteilen können, was sie konkret unter *fashioning* versteht. Und der Proband könnte es auch wissen. Denn wenn er das *fashioning* als probates Mittel zur Problemlösung des mangelnden Lebensbezugs anerkennt, dann doch nur unter der Voraussetzung, dass er eine konkrete Vorstellung davon hat, was er unter diesem Begriff verstehen kann. Oder: Der Proband weiß nicht, was die Kollegin aus Amerika konkret unter diesem Begriff versteht. Dann würde das bedeuten, er begnüge sich mit einem Etikett, von dem er sich eine Hei-

lung verspricht, ohne dass ihm die Therapie bekannt wäre. Die dritte Lesart lautet. Er greift den Begriff *fashioning* von der Kollegin auf, ohne zu wissen, was sie unter diesem verstanden hat und weist ihm selbst eine eigene Bedeutung zu.

Also, wir müssen mehr so Sachen hereinbringen, die die Schüler auch wirklich interessieren.

Mit dem *also* wird angekündigt, dass nun eine Schlussfolgerung aus dem vorher Gesagten gezogen wird. Das deutet darauf hin, dass die erste Lesart auszuschließen ist. Die Kollegin hat nicht mitgeteilt, was sie konkret unter dem *fashioning* versteht. Der Proband muss es sich deshalb selbst erklären. Deshalb das *also*. Das, was in den Unterricht *hereinzubringen* ist, ist zum einen dem Probanden als Verdinglichtes fremd (*Sachen*) und zum anderen unbestimmt (*so Sachen*). Er hat also kein aufgeklärtes und vitales Verhältnis zu den Maßnahmen, denen er eine problemlösende Wirkung zuschreibt. Das ist keine kritische Zurückweisung des *fashioning*, aber doch eine ambivalente Haltung dazu. Daran ist bemerkenswert, dass die Mitteilung der Kollegin bereits fünf Jahre zurückliegt. Der Proband hätte also in dieser Zeit überprüfen können, ob das, was er unter *fashioning* versteht, tatsächlich eine Problemlösung darstellt oder nicht. Dass er aber erklärt, *wir müssen mehr so Sachen hereinbringen*, legt die Lesart nahe, dass eben dies nicht geschehen ist. Die guten Ratschläge der Kollegin hat der Proband bisher nicht in die Tat umgesetzt. Das kann nur heißen, dass es Gründe geben muss, die den Probanden und seine Kollegin an der Umsetzung hinderten. Die bessere pädagogische Praxis ist ein von der Konferenz überlieferter Anspruch, aber keine Wirklichkeit.

Konkret geht es darum *so Sachen hereinzubringen, die die Schüler auch wirklich interessieren*. Es gibt demnach Sachen, von denen man meint, sie interessierten die Schüler, doch tatsächlich ist dies gar nicht der Fall. Und es gibt Sachen, die die Schüler *wirklich interessieren*. Dabei wird ausgeschlossen, Interesse könnte durch Unterricht entstehen. Das würde dann bedeuten, dass aus dem Sollen ein Wollen entstehen könnte: Das Unverstandene wird zum Verstandenen, das Unbekannte zum Bekannten und dadurch – optional – zu dem, was Schüler dann als das Interessante bezeichnen könnten, weil sie mehr von der Sache lernen möchten, um ihr auf den Grund zu gehen. In diesem Fall wäre von einer Synthese aus Sollen und Wollen zu sprechen, die durch den Unterricht ermöglicht wird. Diese positive Perspektive einer

Selbsterziehung, die zur Bildung führte, ist aber aus den Ausführungen des Probanden nicht rekonstruierbar.

Anzustreben ist vielmehr, neben das vermeintlich Interessante das tatsächlich Interessante zu stellen. Unterricht sollte nicht allein diejenigen Sachen behandeln, die die Schüler lernen sollen, sondern zunehmend diejenigen Dinge, die sie lernen wollen. Die jeweiligen Anteile sollten verändert werden. Es geht um das, was man zuweilen als Schülerorientierung bezeichnet, indem sie von dem befreit werden, was sie nicht lernen wollen. Und umgekehrt wird mehr von dem gelernt, was sie interessiert, weil sie zu diesen Sachen bereits ein Verhältnis ausgebaut haben. Die *Sachen, die Schüler auch wirklich interessieren*, sind diejenigen, mit denen man dem Anspruch des Lebensbezugs gerecht werden könnte.

In welchem Verhältnis steht nun das wirklich Interessante zu dem Anspruch des *fashioning*? Folgt man der Annahme, es ginge dabei um eine ästhetische Einhüllung des Bisherigen, dann ergäbe sich daraus ein Konzept, nach dem die Relevanz der altbekannten curricularen Positionen anhand von Lebensbezügen der Jugendlichen illustriert würde. Es gibt einen Aufhänger oder Appetizer, von dem man erwartet, er fördere bei den Schülern die Lust auf Mehr, damit sie getragen vom Modischen bzw. Interessanten sich auf die Sachen einlassen, deren Lebensbezug sie vorher nicht sahen, nun aber erkennen.

Und ein Kollege erzählte dann, der war aus England, der sagte, er hat jahrelang immer diese Einheit über, ähm, Schwingungen und Wellen gemacht, elektromagnetische Wellen. Und das war gut, wunderbar. Die haben alles gelernt und irgendwann aber, es war nie so die Begeisterung, irgendwann hat er gesagt, hört zu, wir erklären mal, wie euer Handy funktioniert. Und da hat er die gleichen Inhalte gemacht, nur natürlich mit einer tollen Begeisterung, weil jeder wissen wollte, was das eigentlich ist, wie es funktioniert.

Der Proband berichtet von einem Kollegen, der lange Zeit hinweg (*jahrelang*) und ohne Ausnahme (*immer*) einer Unterrichtsroutine folgte, mit der er sich an der Abarbeitung curricularer Positionen orientierte (*Einheit*). Dieser Lehrer scheiterte nicht an seiner Aufgabe. Im Gegenteil, man konnte an ihm nichts beanstanden (*Und das war gut*). Gleichwohl verrichtete er seine Arbeit nicht perfekt. Darauf deutet die ironische

Distanzierung hin (*wunderbar*). Alles, was quantitativ abzuarbeiten war, haben die Schüler gelernt (*Die haben alles gelernt*), aber der Unterricht entfachte nie eine emotionale Ergriffenheit (*nie so die Begeisterung*). Der ausnahmslosen Kontinuität der Vermittlung (*immer*) entspricht die ausnahmslos ausbleibende Begeisterung der Schüler (*nie*). In all den Jahren, in denen der Kollege seiner Routine folgte, waren nie Veränderungen, Schwankungen oder Ausnahmen zu verzeichnen. In der Routine misslingt die Vermittlung nie, auch die Reaktion der Schüler auf das Lehrangebot ist immer gleich. Es herrschte ein absolut statischer Zustand des Extremen (*immer, nie, alles*). Angesichts der Tatsache, dass der Proband nicht den Wortlaut des Kollegen zitiert, sondern in eigenen Worten dessen Erzählung nacherzählt, macht der Modus der Nacherzählung deutlich, dass der Proband die Erfahrungen des Kollegen in einer reduktionistischen und zugleich stark zugespitzten Weise reproduziert. Man erfährt auch nicht, warum dieser Kollege sich mit seiner grundsätzlich gelungenen Vermittlung (*Die haben alles gelernt*) nicht begnügen konnte, und auch nicht, was ihn zu einem Kurswechsel veranlasste. Es steht jedoch fest, dass er über die beiderseitige Pflichterfüllung hinaus (der Lehrer lehrt alles, was zu lehren ist, die Schüler lernen alles, was zu lernen ist), nach mehr strebte, eben nach der Begeisterung der Schüler. Das ist der kompromisslose Lehrer, der von seiner Aufgabe geradezu beseelt ist: Wenn seine Schüler alles lernen, dann stellt ihn das nicht zufrieden, sie sollen auch eine überschwängliche Freude am Lernen haben. Der Kollege stumpfte nicht im Laufe der Jahre ab, er steigerte seine Ansprüche bis zum maximal Erreichbaren. Die Veranschaulichung dessen, was der Proband sich als die bessere Unterrichtspraxis vorstellt, vollzieht er nicht an einem Lehrer mit „normalen“ Selbstansprüchen, sondern an einem Lehrer, der nicht zu übertreffen ist. Dessen Motivation zur Selbstverbesserung ist nicht durch eine gravierende Krise zu erklären, aus der er mit einer langfristigen und durchdachten Professionalisierungsstrategie herausgefunden hätte. Vielmehr ist diese Motivation auf einen spontanen Impuls, eine Eingebung oder eine schnelle Idee zurückzuführen. Ganz unerwartet, ungeplant (*irgendwann*) hat er sich spontan und ohne Not für eine Revision seiner Unterrichtspraxis entschieden (*hört zu*). Das Element des *fashioning* zeigt sich in dem Plan: *Wir erklären mal, wie Euer Handy funktioniert*. Die Lesart, man würde erklären, wie das Handy bedient wird, ist auszuschließen. Versiert und fingerfertig bedienen die Jugendlichen ihr Handy wie man dies unter Erwachsenen nur selten beobachten kann. Würde der Kollege, von

dem der Proband berichtet, die korrekte Bedienung meinen, dann käme das der Anforderung gleich, zu erklären, wie man sich die Schuhe bindet. Zudem werden die einzelnen Fabrikate und Modelle unterschiedlich bedient. Es gibt demnach keine Erklärungsanleitung, die für alle Handys gilt. Aber alle Handys funktionieren mit elektromagnetischen Wellen. Das ist die Gemeinsamkeit aller Handys, auf die der Kollege sich bezogen haben muss. Der didaktische Modus wird (auch in diesem Fall) nicht benannt. Denn mit dem *wir erklären* wird unterstellt, die Schüler und der Lehrer könnten gemeinsam erklären, wie das Handy funktioniert. Doch wäre eine Erklärung an die Voraussetzung gebunden, die Schüler hätten schon gelernt und verstanden, was sie durch den Unterricht erst noch lernen und verstehen sollen. Die Didaktik, auf deren Grundlage die Schüler erst zu ihren Kenntnissen kommen sollen, die sie zu einer Erklärung befähigen würde, überspringt der Kollege, von dem der Proband berichtet. Diesen „Übersprung“ thematisiert der Proband nicht, der logische Bruch fällt ihm offenbar nicht auf. An der Unterrichtseinheit selbst hat sich nichts geändert. Die Inhalte bleiben wie sie vorher waren. Und diese werden nicht gelehrt, sondern wie ehemals als curriculare Inhalte abgearbeitet (*Inhalte gemacht*). Es bleibt alles beim Alten. Der einzige Unterschied ist der (*nur*), dass die Inhalte nun mit einer *tollen Begeisterung* gemacht werden. Das ist Ausdruck einer Grenzaufhebung. Die Begeisterung ist die der Schüler, die Attribuierung bezieht sich auf den Lehrer, der die Begeisterung als eine *tolle* bezeichnet. Der Affiziertheit der Schüler entspricht die Freude des Lehrers. Es herrscht ein ungeteiltes Erfolgserlebnis und damit eine Eintracht zwischen Lehrer und Schülern. Quell dieses Erfolgs ist die Einführung in die Unterrichtseinheit, mit der die Schüler darüber informiert werden, dass das Handy auf der physikalischen Grundlage elektromagnetischer Wellen funktioniert. Dass aus dieser Einführung Begeisterung für den Unterricht erwächst, ist jedoch an die Voraussetzung gebunden, die Schüler wollten ihr Handy nicht nur benutzen, sondern auch im physikalischen Sinne verstehen: „Wie ist es möglich, mit einem solchen Gerät meine Stimme zu übertragen – und dann auch noch über diese großen Distanz? Und wie werden eigentlich Fotos und sogar ganze Filme übertragen? Wenn man sich das genau überlegt, dann ist das echt krass!“ Das didaktische Konzept des Probanden setzt also voraus, dass die Fragen des Unterrichts schon allein deshalb auch die Fragen der Schüler sind, weil sie in ihrem *normalen Leben* diese Gerätschaft benutzen. Schüler sind demnach von vornherein technikaffine Wesen – so wie jeder Autofahrer

wissen will, wie ein Vier-Takt-Motor funktioniert. Wodurch diese Annahme gedeckt ist, teilt der Proband nicht mit. Sie wird unterstellt. Eine Plausibilitätsprüfung dessen, worüber der Kollege aus England berichtet hat, wird nicht vorgenommen. Diese Prüfung erübrigt sich offenbar. Denn die *tolle Begeisterung* ist keine Überraschung oder Entdeckung des Kollegen, sondern ein erwartbares Resultat gewesen (*natürlich* mit einer tollen Begeisterung). Zu erklären ist diese Selbstverständlichkeit mit dem Lebensbezug. Ist der gegeben, sind alle Probleme von Unterricht gelöst. Der Lebensbezug mildert keine Probleme. Er hilft auch nicht dabei das Verstehen der Schüler zu erleichtern. Der Lebensbezug ist eine Allzweckwaffe, mit der alle Probleme restlos getilgt werden können. Er hilft ausnahmslos bei jeden Schüler: *weil jeder wissen wollte, was das eigentlich ist, wie es funktioniert*. Das ist Ausdruck eines Lerneifers aller Schüler, der kaum zu bändigen ist. Der Lebensbezug ist nicht nur Allzweckwaffe, sondern sogar ein Zaubermittel. Die *tolle Begeisterung*, die im Unterricht herrschte, hat sich auf den Probanden übertragen. Affiziert von dem Bericht des Kollegen, fällt dessen rationale Distanz und kritische Prüfung des Berichts aus. Was der Proband darbietet, ist keine sachliche Nacherzählung, sondern ein idealisierendes Schwärmen.

Und das ist das große Dilemma unserer Naturwissenschaften.

Dem Kollegen aus England ist offenbar der große Wurf gelungen. Er vermochte das beinahe Unmögliche, indem er zwischen den Themen des Curriculums und dem *normalen Leben* der Schüler einen Bezug herstellen konnte. Ihm gelang es, ein unlösbares Problem zu lösen (*Dilemma*). Das Problem ist aber nicht auf die Lehrer zurückzuführen. Es ist eines *unserer Naturwissenschaften*. Damit sind nicht die naturwissenschaftlichen Phänomene selbst gemeint, sondern ihre institutionell-wissenschaftliche Verarbeitung, Darstellung und Vermittlung. Der Wissenschaftsbetrieb ist lebensfern oder gar lebensfremd und deshalb ist die Bezugnahme zum Leben der Schüler so überaus schwierig. Die Problematisierung des Probanden bzw. dessen Lösung bezieht sich auf einen Sachverhalt, der den Kern der Didaktik darstellt. Es ist dieser, den Schülern einen verstehenden Zugang zu den Dingen dieser Welt zu bereiten. Weil sich Bildung im Medium der Wissenschaft vollzieht, ist es eine originäre Aufgabe von Lehrern, Schülern zu dieser Sphäre einen Zugang zu ermöglichen. Aus der Perspektive des Probanden kann dieser Zugang gelingen, indem zwischen der

Sphäre der Wissenschaft und derjenige des Lebensalltags ein wechselseitiger Zusammenhang vermittelt werden kann. Was der Proband beschreibt ist demnach das Kerngeschäft der Didaktik und damit eine originäre Aufgabe des Lehrerberufs. Diese stilisiert er zu einem großen *Dilemma unserer Naturwissenschaften*. Das zeigt, in welcher großen Distanz sich der Proband zu dieser Aufgabe befindet, während er zugleich die Verantwortung für diese Distanz dem Wissenschaftsbetrieb zuweist.

Also, wir sind von unserer Ausbildung her, ausgebildet auf einen akademischen Bereich. Ich habe Differenzialgleichungen lösen oder irgend so, so ein Kram, ja. Und hier sagen mir die Schüler ganz and ..., die stellen ganz andere Fragen.

Der Proband beschreibt die Differenz zwischen wissenschaftlichen Sachverhalten und alltagspraktischen Erfahrungen der Schüler. Die Fragen der Wissenschaft sind *ganz andere* als die der Schüler. Das Problem ist nicht darin zu sehen, dass die Schüler diese *anderen Fragen* stellen, sondern darin, dass der Proband (wie auch seine Kollegen: *wir*) auf den akademischen Bereich ausgebildet ist. Offenbar versteht er die Schule nicht als einen akademischen Bereich. Die Dysfunktionalität der Ausbildung in Bezug auf die Fragen der Schüler wird nicht allein festgestellt, sondern kritisiert. Die Sachen der universitären Ausbildung werden abgewertet. Sie taugen nicht für die Schule und die Fragen der Schüler, als *so ein Kram* ist das an der Universität erworbene Wissen ein diffuses Potpourri, von dem der Proband nicht sagen kann, wofür es gebraucht werden könnte. Der Proband zeigt also nicht nur eine Distanz zur Aufgabe der Didaktik, sondern zudem zur Sphäre der Wissenschaft. Sie ist nicht der fachliche Boden, auf dem der Proband steht, wenn er Sachverhalte der Lebenspraxis seiner Schüler vermitteln will. Wenn aber akademische Bildung bzw. Ausbildung nicht die Grundlage dafür ist, die Fragen der Schüler zu beantworten, auf welcher fachlichen Grundlage könnte dies denn dann gelingen?

Wenn ich z.B. die Braun'sche Röhre mache, dann erkläre ich denen die Braun'sche Röhre⁴³, Dann kommt'n Schüler und sagt: „Und bei unserem Fernseher, da hat letzstens irgendwas geflimmert, können Sie mir sagen, was das war. Da sag ich ja, ja sag ich, die Standardantwort ist immer: Das ist ja Technik, das hat nichts mit mir zu tun.“

⁴³ Die Braun'sche Röhre ist als Fernsehbildschirm bzw. den dahinter befindlichen Bauteilen bekannt.

Das *machen* der *Braun'schen Röhre* verweist nochmals auf das Abarbeiten der curricularen Position. Dieses Abarbeiten vollzieht sich im Modus des Erklärens (*dann erkläre ich denen die Braun'sche Röhre*). Das ist auf zwei verschiedene Weisen denkbar. Entweder man erklärt die technische Funktion, indem man das wechselseitige „Tun“ der einzelnen Bauteile darstellt. Oder man erklärt außerdem die physikalischen Grundlagen der Röhre, mit denen die Funktion der Röhre überhaupt erst möglich wird. Es ist demnach zu unterscheiden zwischen technischen Funktionskenntnissen und physikalischem Grundwissen. Die Selbstbeschränkung des Probanden ist darin zu sehen, dass die Erklärung streng auf die *Braun'sche Röhre* bezogen ist, also auf ihre Funktion *Wenn ich z.B. die Braun'sche Röhre mache, dann erkläre ich denen die Braun'sche Röhre*). Die zweite Lesart, der Proband würde sich (neben der Vermittlung der Funktionskenntnisse) auch auf das physikalische Grundwissen beziehen, das unabhängig von der *Braun'schen Röhre* auch in anderen technischen Geräten zur Geltung kommt, ist also auszuschließen. Die Erklärung des Probanden ist demnach nicht auf die Wissenschaft der Physik bezogen. Die zweite Einschränkung (man könnte auch sagen: didaktische Reduktion) ist darin zu sehen, dass in der Erklärung der einzelnen Bauteile die Möglichkeit ausgeklammert wird, es könnte zu funktionalen Störungen kommen. In diesem Fall müsste man nicht nur die Funktionen der Einzelteile kennen, sondern auch ihre immanent mögliche Schadens- oder Störanfälligkeit (ein aufgeblasener Luftballon könnte ein Loch haben) sowie ein Merkmal, das als ein Indiz für diesen Schaden gelten kann (das Volumen des Ballons verringert sich allmählich). Diese Analogie zeigt, dass das Problem, das der Proband beschreibt, nicht darin zu sehen ist, dass die Wissenschaft der Physik keine Antworten auf Fragen der Schüler bereit hält (was ja auch schon durch das Beispiel des Handys bzw. der elektromagnetischen Wellen belegt ist). Das Problem besteht vielmehr darin, dass der Proband die *Braun'sche Röhre* in ihrer Funktion beschreiben kann (im Sinne einer Nacherzählung von technischen Funktionsbeschreibungen) er aber nicht zugleich auch ihre immanenten Fehlerquellen verstanden hat. Der Proband operiert also nicht auf der Ebene von Wissenschaftlichkeit, auch nicht auf der Ebene eines Radio- und Fernsehtechnikers (dessen Expertise gerade darin besteht, die Dysfunktionalitäten diagnostizieren zu können), sondern auf der Ebene technischer Funktionskenntnisse, die sich auf den idealen Fall einer ungestörten Funktion technischer Geräte bezieht. Diese Lesart wird dadurch unterstrichen, dass der Proband der

Frage des Schülers mit dem Hinweis begegnet: *Das ist ja Technik, das hat nichts mit mir zu tun.* Das ist eine massive und kompromisslose Zurückweisung einer Zuständigkeit. Fremd steht er der Technik gegenüber, obwohl sich diese (über die reine Funktionsbeschreibung hinaus) nur auf der Grundlage der Wissenschaft der Physik verstehen ließe. Die umfassende Unzuständigkeitserklärung ist als ein weiterer Hinweis darauf zu verstehen, dass der Proband gerade nicht aus der Perspektive des „akademisch Verbildeten“ argumentiert und er deshalb die Wissenschaft nicht für die Fragen der Schüler fruchtbar machen könnte. Vielmehr beschränkt er sich auf reines Lehrbuchwissen, das dem Zweck der Abarbeitung einer curricularen Eintragung dient. Auf einer gedachten Qualifikationsskala bewegt sich der Proband nicht zu weit „oben“ (im Sinne der Sphäre des Akademischen), von der er nicht „herunterkommt“, sondern zu weit „unten“, auf der Ebene der Reproduktion von Lehrbuchwissen über technische Funktionsdarstellungen, von der aus er nicht zu den Fragen der Schüler „aufsteigen“ kann.

Zudem zeigt die beispielhafte Illustration des Probanden anhand seines Kollegen aus England, dass seine didaktische Problemanalyse nicht greift. Folgte man nämlich dessen Beispiel, dann könnte der Proband bereits dann eine *tolle Begeisterung* unter seinen Schülern entfachen, wenn er ihnen mitteilte, dass die *Braun'sche Röhre* einen hohen Bezug zum *normalen Leben* der Schüler habe, weil sie ihre Anwendung in dem Gerät findet, dass sie womöglich täglich benutzen. Eine derartige Introdution müsste aus seiner Sicht genügen, um unter den Schülern Lerneifer auszulösen (*weil jeder wissen wollte, was das eigentlich ist, wie es funktioniert*). Und auf der Welle dieser Begeisterung könnte er ja dann *die gleichen Inhalte machen*, wie er sie sonst auch abarbeitet.

Die gesamte Argumentation des Probanden ist schief und widersprüchlich. Sie dient letztlich dem Zweck, das Clichée des akademisch Verbildeten zu bedienen, der viel (Theorie) gelernt hat, aber zu nichts zu gebrauchen ist. Und der Grund für dessen Mängel seiner pädagogischen Praxis ist die Lebensfremdheit der Wissenschaft. Für diesen Missstand ist nicht er verantwortlich, sondern die Universität, die die Akademisierung der Lehrer zu verantworten hat. Dort wird nur so ein *Kram* gelehrt, nicht aber jenes Wissen, mit dem man die Fragen der Schüler beantworten könnte.

Das kann's aber nicht sein.

Ohne Wenn und Aber ist der Zustand, das akademische Wissen sei für die Beantwortung der Fragen der Schüler unbrauchbar, kritikwürdig. Zusätzlich zur rationalen Kritik an diesem Zustand ist nun auch eine moralische Empörung zu vernehmen. Der Proband begreift den Mangel als einen unhaltbaren Zustand.

Die Standardantwort müsste sein: „Okay, ich weiß es auch nicht, wir gucken mal, ob wir das lösen können.“ Das wäre eigentlich die Standardantwort.

Die Standardantwort ist jene, die im Regelfall gelten müsste. Zugleich markiert sie einen höheren Qualitätsstandard im Sinne der besseren Alternative zur bestehenden Standardantwort, dass der Proband mit der Technik nichts zu tun habe (s.o.). Der bessere Standard ist keine Forderung, sondern eine konjunktivische Vorstellung. Diese besteht nicht darin, der Lehrer müsste bereits vor dem Unterricht über sein akademisches Wissen hinauswachsen und sich die entsprechenden Kenntnisse aneignen, mit denen er adäquat auf Fragen zur Dysfunktionalität technischer Geräte reagieren könnte. Das Nicht-Wissen des Lehrers kann bestehen bleiben. Das ist und bleibt kein Makel. Denn in diesem Punkt stehen der Lehrer und der Schüler auf einer Stufe (*ich weiß es auch nicht*). Diese Lesart wird mit dem *Okay* unterstrichen. Es vermittelt eine Kenntnisnahme des Nicht-Wissens wie auch eine Bereitschaft, darauf konstruktiv zu reagieren. Die Konstruktivität zeigt sich mit dem *wir gucken mal*. Gemeinschaftlich machen sich Lehrer und Schüler ans Werk (*wir*). Dieses vollzieht sich mit dem *gucken*, indem also das Verstehen der Sache sich auf dasjenige bezieht, was durch die visuelle Verarbeitung verstanden werden kann. Das *gucken* zielt demnach auf das Offensichtliche, das sich an der Oberfläche befindet, nicht auf das, was erst durch eine gründliche Analyse zum Vorschein kommt. Das *gucken* wird zugänglich im Modus der Oberflächlichkeit. Man muss sich darauf auch nicht vorbereiten, man kann es sporadisch und spontan realisieren (*mal*). Die Lösbarkeit des Problems bleibt dabei offen. Denn das *ob* verweist immer auf beide Möglichkeiten: die des Misslingens wie auch auf die des Gelingens. Eine Gewissheit, dass das *gucken* zu einer Lösung führen würde, strebt der Proband mit seiner Standardantwort also nicht unbedingt an. Dass die Frage unbeantwortet bleibt, ist eine akzeptable oder zumin-

dest hinnehmbare Option. Was könnte konkret zu tun sein, wenn unter der Voraussetzung des gemeinsamen Nicht-Wissens des Lehrers und Schülers der Proband das *gucken* als bessere Alternative ausweist? Man könnte (beispielsweise über das Flimmern des Fernsehens) Hypothesen anstellen. Man könnte Bekanntes aufeinander kombinatorisch beziehen. Man könnte Reaktionsprozesse prolongieren. Man könnte mit verschiedenen kognitiven Operatoren vorhandene Kenntnisse ausweiten, also sich mit dem, was man weiß, rational auseinandersetzen, um weiterführendes approximatives Wissen zu generieren. Man könnte Hypothese aufstellen. Dieses so generierte Wissen könnte natürlich seine Gültigkeit erst durch eine Überprüfung anhand von gesichertem Wissen beanspruchen. Aber diese Überprüfung beansprucht der Proband nicht, wenn er sich vorstellt, sein fachliches Nicht-Wissen als Grundlage für die Problemlösung zu akzeptieren (*Okay, ich weiß es auch nicht*). Gewissheit erlangte man also mit dem, was der Proband sich vorstellt, nicht. Schulische Lehre würde sich also nicht auf die Erklärung und Klärung der Sache beziehen, sondern auf ein suchendes Operieren, das aus dem Zustand der Unsicherheit nicht herausträte. Ist dieser Suchprozess ein methodisch kontrollierter, dann könnten sich daraus vorscientifische Hypothesen oder sachlogische Schlussfolgerungen ableiten lassen. Ist dies nicht der Fall – und die Unbestimmtheit der Ausführungen des Probanden deuten darauf hin – dann transformierte der Proband mit diesem Vorgehen ein wissenschaftlich fundiertes Fach zu einem Fach zweiter Güte, in dem man über das assoziative Vermuten nicht hinaus käme, weil keine Aussage eine Gültigkeit beanspruchen könnte. Das ist die bessere Alternative zu dem Bestehenden.

Und ich habe vor Jahren mal einen Leistungskurs Physik gehabt, die haben mich im Prinzip, in jeder Stunde habe ich gesagt: „Ihr bringt mich an den Rand des Wahnsinns.“

Wird mit diesen Ausführungen nun ein Beispiel für das Vorherige eingeführt? Das *Und* deutet darauf hin, dass nun eine bruch- und widerspruchsloser Fortführung bzw. Ergänzung an das Vorherige folgt. Das heißt, es sind nun weitere Ausführungen zu dem zu erwarten, was der Proband für die bessere pädagogische Praxis hält. Der zeitliche Bezugspunkt liegt weit zurück. Es handelt sich dabei nicht allein um eine unbestimmte geringere Menge an Jahren (im Sinne von: „vor wenigen Jahren“ oder „vor ein paar Jahren“), sondern um ziemlich viele Jahre, und zwar so viele, dass eine ge-

nauere Angabe nicht erforderlich ist. Das können durchaus vier, fünf oder sieben Jahre sein. Die genaue Zahl ist unerheblich. Die bessere pädagogische Praxis ist also entweder der sehr selten wiederkehrende Fall oder ein Einzelfall. Der Proband wird folglich keine Lösung für das aktuell fortdauernde bzw. unlösbare Problem (*Dilemma*) vortragen.

Für seine Ausführungen ist nicht nur das Fach relevant, sondern auch der Status des Kurses (*Leistungskurs*). Mit diesem Hinweis wird entweder das angekündigt, was man von einem derartigen Kurs erwarten könnte – nämlich dass in ihm besonders hohe Leistungen erwartet und erbracht werden. Oder: Der Kurs zeichnet sich eben genau durch das Gegenteil aus. Man fordert als Lehrer überdurchschnittliche Leistungen von seinen Schülern, doch die Schüler entsprechen diesen Forderungen nicht. Die Frage, welche Lesart zutrifft, ist über das bisherige Interview zu entscheiden: Schüler sind in diesem Interview ausschließlich als solche dargestellt worden, die ein Interesse am Fach haben (das zeigt sich an ihren Fragen), deren Interesse aber aufgrund des ungelösten Problems der Bezugnahme zum *normalen Leben* unbefriedigt geblieben ist. Die Verantwortlichen für diesen Mangel sind nicht die Lehrer und schon gar nicht die Schüler, sondern die akademische und damit weltfremde Ausbildung der naturwissenschaftlichen Lehrer. Schüler sind in dieser „Tragödie“ keine Täter, sondern Opfer. Die Rede des Probanden würde also zu einem Bruch in der Sinnstruktur des Falles führen, wollte er nun von Schülern berichten, die in besonderem Maße den Standard eines Leistungskurses unterliefen. Daher fällt die Entscheidung auf die erste Lesart.

Jemanden an den *Rand des Wahnsinns zu bringen*, bedeutet, ihm das Maximale abzuverlangen. Die daraus resultierende Belastung ist so groß, dass der Adressat ihr gerade noch standhält, er aber im Falle einer noch größeren Belastung diese psychisch nicht mehr aushalten würde und deshalb wahnsinnig werden würde. Die Personen oder Situationen, die einen *an den Rand des Wahnsinns bringen*, werden implizit kritisiert, weil sie auf inhumane Weise das Leistungsvermögen des Adressaten in Anspruch genommen haben. Zudem taten die Schüler dies ausnahmslos *in jeder Stunde*. Folgte man dieser Lesart, dann wäre der Unterricht in diesem Kurs eine immer wiederkehrende Tortur gewesen. Doch diese Lesart ist im Kontext des bisherigen Berichts unplausibel.

Womit oder durch was die Schüler dies tun, teilt der Proband nicht mit. Anschlussfähig an das vorher Gesagte ist folgende Langform: Die haben mich mit ihren Fragen zum Lebensbezug naturwissenschaftlicher Inhalte *an den Rand des Wahnsinns* gebracht. Dass derlei Fragen einen an den *Rand des Wahnsinns* bringen können, ist aus pragmatischen Gründen auszuschließen. Denn das würde voraussetzen, dass Schüler mit einem maßlosen Überschuss an Lerneifer den Lehrer bedrängten. Der Ausruf „*Ihr bringt mich an den Rand des Wahnsinns!*“ wäre demnach als ein Ausdruck großer Verzweiflung zu verstehen. Und umgekehrt würde das voraussetzen, dass der Lehrer über keinerlei Möglichkeiten verfügte, sich dieses Eifers zu erwehren. Der Lehrer wäre dieser Vorstellung folgend ein wehrloses Opfer der Schüler. Weil aber die pragmatischen Voraussetzungen für diese Lesart fehlen, ist stattdessen von einer rhetorischen Übertreibung auszugehen, mit der er den Lerneifer seiner Schüler exponiert. Von dieser Übertreibung abgesehen ist dennoch zu fragen, was den Probanden in Bedrängnis brachte? Angesichts der Tatsache, dass der Proband von einer Fremdheit zwischen den curricularen Setzungen einerseits und dem Interesse der Schüler andererseits ausgeht, folgt, dass die Fragen der Schüler ihn daran gehindert haben, einfach nur das Curriculum abzuarbeiten. Wenn er *die Braun'sche Röhre machte*, musste er in diesem Leistungskurs mehr tun, als nur *die Braun'sche Röhre zu erklären*. Doch die Fragen der Schüler sind ja solche, auf die der Proband keine fachlich gesicherte Antwort weiß (siehe oben). Insofern ist zwar der herkömmliche Unterricht nicht suspendiert worden, doch ist er in seinem routinierten Ablauf erheblich gestört. Das Suchen, Spekulieren, Kombinieren, Assoziieren etc. (siehe oben) ist in diesem Leistungskurs regelmäßige Praxis gewesen. Die Rolle des Lehrers (im herkömmlichen Sinne seines Verständnisses) wurde durch das Fragen der Schüler und das Nicht-Wissen des Lehrers in Frage gestellt. Und sie wird auch insofern in Frage gestellt, als dass er allenfalls eingeschränkt seiner dienstlichen Pflicht der Abarbeitung des Curriculums nachkommen konnte. Insofern positioniert sich der Proband ambivalent zu dem Unterricht in dem Leistungskurs. Seine Erinnerungen sind also aufgrund besonderer Belastungen auch negativ konnotiert, obgleich diese Belastung nicht immer und allumfassend, sondern nur *im Prinzip* zu konstatieren ist.

Dass die Schüler den Probanden auf diese Weise *an den Rand des Wahnsinns* brachten, ist aber keine Selbstoffenbarung, mit der der Proband sein Scheitern be-

kundete. Denn die Übertreibung ist zugleich eine ironische, die Klage vermittelt vor allem eine positive Konnotation. Unaufhörlich fragende Schüler, die wissen wollen, was die Naturwissenschaften mit ihrem *normalen Leben* zu tun haben, sind keine Plage. Denn damit bezeugen die Schüler, weniger eine Kritik am Unterricht und dem Lehrer als vielmehr ein Interesse an der Sache. Das zeigt sich auch dadurch, dass der Lehrer fortwährend der Adressat der Schülerfragen bleibt. Die Schüler erlebten den Lehrer nicht als einen, der an seiner Aufgabe scheiterte, sondern als einen in der Sache kompetenten Ansprechpartner. Auch umgekehrt sieht sich der Proband nicht als einen Lehrer, der seiner Aufgabe nicht gerecht worden wäre. Denn es ist ja bereits die bessere pädagogische Praxis, wenn man sich im Zustand der Unwissenheit spekulierend, fragend, irgendwie suchend etc. mit der Sache auseinandersetzt, ohne dass es wirklich zur Klärung der Sache käme (siehe oben: *Die Standardantwort müsste sein: „Okay, ich weiß es auch nicht, wir gucken mal, ob wir das lösen können.“*)

Dass die Erfahrung mit dem Leistungskurs, von der der Proband berichtet, vor allem positiv konnotiert ist, zeigt sich auch daran, dass der *Rand des Wahnsinns* nicht der Wahnsinn, sondern ein Zustand „davor“ ist. Der unerwünschte Zustand des Wahnsinns ist nicht eingetreten. Der Prozess war demnach ein kontrollierter, die Schüler haben sich rechtzeitig vor dem Zustand des Wahnsinns Einhalt geboten. Sie haben mit ihren Fragen es nicht zu weit getrieben. Es herrschte nicht das Chaos, sondern noch immer die Vernunft. Auch darin kommt die Anerkennung des Probanden gegenüber seinen Schülern zum Ausdruck. Es herrschte eben ein Zustand großer, aber produktiver Anstrengung. Der drohende Kontrollverlust ist deshalb nicht das Resultat einer Disziplinlosigkeit der Schüler, vielmehr verliert man angesichts der vielen Schülerfragen und angesichts der großen Anstrengungen im Unterricht beinahe den Überblick über das Geschehen. Der Ausdruck *„am Rande des Wahnsinns* ist also nicht allein, aber doch vor allem als ein kaschiertes Selbstlob zu verstehen. Der Wahnsinn, an dessen Rand die Schüler ihren Lehrer brachten, ist eher derjenige des Genies als derjenige des schmachvoll Gescheiterten.

Dass die ausbleibende Klärung der Sache von allen Beteiligten nicht nur als unproblematisch, sondern als Erfolg gewertet wurde, bestätigt die folgende Sequenz. Die darin angesprochene Freude von *zwölf, acht* Schülern war so groß, dass sie sich

dafür entschieden, die Pflicht des Unterrichtsfaches zu einer selbst gestellten Aufgabe des Studiums werden zu lassen.

Weil die, die, ich hab‘ die Fragen zugelassen. Ich konnte sie nicht beantworten, weil das, wie gesagt (unverständlich: zwei Worte), die bringen mich an den Rand des Wahnsinns. Aber wir haben eine so, solch eine Freude an der Physik gehabt, dass von diesen Leuten, das waren vielleicht zwölf, acht haben angefangen, Physik zu studieren.

Dass es eben nicht zu einem Verlust der Kontrolle über den Unterricht kam, zeigt sich nochmals daran, dass der Proband die Fragen *zugelassen* hat. Er hat eben nicht das Zepter aus der Hand gegeben, sondern seine didaktischen Entscheidungen reflektiert gesteuert. Gleichwohl wird mit dem *Aber* erneut auf die Ambivalenz des Probanden verwiesen. Einerseits konnte das curriculare Programm nicht routiniert abgearbeitet werden. Andererseits hatte der Proband mit seinen Schülern *solch eine Freude an der Physik gehabt*. Es bestand demnach nicht einfach nur eine Freude, sondern eine gesteigerte Form der Freude (*solch eine*). So zeigt sich also in dem Deutungsmuster des Probanden eine Polaritätsfigur aus: einerseits einer freudvollen Auseinandersetzung mit Schülerfragen, die letztlich unbeantwortet bleiben; und andererseits einer unter Schülern verhassten Abarbeitung des Curriculums, dass nichts mit dem *normalen Leben* der Schüler zu tun hat. Das Beispiel des Leistungskurses steht also für eine Vorstellung des Probanden, dass die Freude der Schüler an der Physik nur unter Missachtung der curricularen Setzungen möglich ist. Eine Synthese aus beidem ist demnach nicht möglich – und zwar aus dem oben genannten Grund, dass die Schülerfrage des flimmernden Fernsehers nichts mit der Erklärung der Braun’schen Röhre zu tun hat. Beide didaktischen Präferenzen schließen einander aus.

Wie aber legitimiert der Proband die Unvereinbarkeit der *Freude an der Physik* mit der Erfüllung curricularer Pflichten? Diese Unvereinbarkeit ist ja aus seiner Sicht nicht durch die Wissenschaft der Physik selbst verursacht. Sie ist vielmehr das Resultat einer weltfremden universitären Ausbildung, mit der der Brückenschlag zwischen theoretischer (bzw. mathematischer) Physik und angewandter Technik nicht gelingen kann. Die internationalen Erkundungen haben den Probanden also nicht zu einer Lösung des *Dilemmas* gebracht. Vielmehr ist der Hass der Schüler gegenüber naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern ein unlösbares Problem – je-

denfalls so lange, bis die Ausbildung der Lehrer einer Reform unterzogen wird, die sie zu dem befähigt, was der Proband als *fashioning* bezeichnet hat.

I: Oh, das sind aber viele ...

Der Interviewer ist überrascht über die hohe Zahl derjenigen, die die Pflicht (das Unterrichtsfach) zu ihrer Aufgabe (das Studienfach) gemacht haben. Wenn die Schüler das Sollen in ein Wollen transformiert haben, dann kann die Überraschung (*Oh*) des Interviewers nur eine anerkennende sein. Nicht nur, dass *viele* Schüler sich für dieses Studium entschieden haben. Die Differenz zur Normalität – deren Maßstab unbestimmt bleibt – wird mit dem *aber* markiert, die Zahl derjenigen, die sich für ein Physikstudium entschieden haben, ist höher als man dies erwarten könnte.

P: Einer hat es im Prinzip geschafft.

Man kann sich vorstellen, der Proband wollte auf die hohe Diskrepanz zwischen denjenigen Schülern hinweisen, die das Studium der Physik begannen und denen unter ihnen, die es auch erfolgreich beendet haben. In einem solchen Fall müsste er sagen: „Nur einer ...“. Das sagt er aber nicht. Die reduzierte Variante *Einer* klärt den Interviewer zwar darüber auf, wie wenige Schüler ihr Physikstudium beendet haben, doch wird eben nicht zugleich der Anspruch vermittelt, es hätten mehr als nur ein Student sein müssen. Wenn von zwölf Teilnehmer eines extrem harten Wettbewerbs nur einer „durchkommt“ und alle anderen aufgeben, dann muss man darüber nicht überrascht sein. Die Besonderheit einer Zu-Fuß-Durchquerung der Sahara liegt genau darin, dass nur wenige ans Ziel kommen. Es ist die besondere Härte des Wettbewerbs, die den Wert der Trophäe darstellt. Diese besonderen Voraussetzungen gelten jedoch nicht für ein Studium – obgleich auch dieses nicht von jedem Aspiranten erfolgreich beendet wird. Wenn der Proband unter den gegebenen Voraussetzungen und Normalitätserwartungen den Anspruch eben nicht vermittelt, mehr seiner Schüler hätten ihr Studium erfolgreich beenden sollen, dann könnte der Grund der sein, dass er dieser Tatsache keine Relevanz beimisst. Der Misserfolg seiner Schüler interessiert ihn nicht. Diese Lesart kann aber nicht zutreffen, berichtet doch der Proband in emotionaler Weise von der großen Freude, die er und seine Schüler in dem Leistungskurs an der Physik hatten. Dass er also den Anspruch einer höheren Abschlussquote seiner Schüler nicht mit einem „nur einer“ markiert, kann demnach nur heißen:

der Proband ist angesichts des Misserfolgs desillusioniert. Er hat sich nach der Erfahrung mit dem Leistungskurs von dem Anspruch distanziert, die Freude an der Physik könnte eine Grundlage für ein erfolgreiches Studium sein. Wer sich dem Fach annähert, indem er von den Fragen der Schüler ausgehend den Gegenstand des Unterrichts bestimmt, kann nicht davon ausgehen, dass mit dieser Didaktik ein Zugang zu einem Physikstudium geschaffen wird, in dem Differenzialgleichungen gelöst werden *oder so ein Kram*. Aufgrund dieser ernüchternden Einsicht kündigt der Proband seinen Anspruch auf. Er verzichtet auf das „nur einer“, weil mit der Differenzmarkierung zwischen Ist und Soll nicht nur auf das unerfüllte Soll hingewiesen wird, sondern eben zugleich auf den Anspruch, die Zahl der erfolgreichen Physikstudenten müsste höher sein. Und eben diesen Anspruch erhebt er nicht mehr. Insofern ist der Verzicht auf das *nur* ein Ausdruck von Resignation. Selbst derjenige unter seinen ehemaligen Schülern, der es geschafft hat, hat es nur *im Prinzip* geschafft. Was könnte diese Einschränkung bedeuten? Hat er alle Leistungsnachweise erbracht, dann aber keine Prüfung absolviert? Oder hat er die Prüfung absolviert, aber die Prüfungsnote war so schlecht, dass sie eher Ausdruck von Gnade als von Anerkennung des Prüfers zu verstehen ist? Fest steht, dass nicht einmal dieser eine Student, sein Studium ohne Wenn und Aber absolviert hat.

(...)

P: Ich bin jetzt hier soweit, dass wir sagen: Wir sollten eigentlich diesen ganzen Formalismuskram, den sollten wir in den Wahlpflichtbereich hineinsetzen.

(...)

Und in den normalen Unterricht, da sollten wir Situationen reinbringen, die sehr dicht am Schüler sind und mit denen die dann auch wirklich umgehen können.

Was der Proband zu berichten hat, gilt für ihn (*Ich* bin). Mit dem *jetzt* unterscheidet er von einem Zustand oder einer Situation der Vergangenheit. Das Neue gilt nicht seit einem unbestimmten Zeitpunkt der Vergangenheit. Vielmehr teilt der Proband eine Neuigkeit mit. Und diese gilt für den Ort, an dem er sich befindet – für seine Schule (*hier*). Der Proband wird also mit der Fortsetzung seiner Rede nicht auf einen Sachverhalt oder eine Sichtweise verweisen, die allgemeine Gültigkeit beanspruchen könnte.

Mit dem *soweit* ist auf einen (Erkenntnis-) Prozess verwiesen. Wer *soweit* ist, war früher noch nicht so weit und demnach an einem „vorgelagerten“ Ort des Verstehens. Das ist der Verweis auf den Verstehensprozess des Probanden. Anschlussfähig an das vorher Gesagte ist die Lesart, dass das überholte Alte (im Unterschied zum gültig Neuen) auf die didaktischen Entscheidungen innerhalb des Leistungskurses zu beziehen ist. Das bedeutet, der Verstehensprozess des Probanden hat sich über einige Jahre hinweg vollzogen. Die Erfahrungen mit dem Leistungskurs waren all die Jahre unvollendete, nun aber mit dem *Soweit-Sein* ist der Verstehensprozess an einen (vorläufigen) Endpunkt gekommen. Was aber ist in der Zwischenzeit geschehen? Bedurfte es der vergangenen Jahre, damit aus den Erfahrungen mit dem Leistungskurs nun neue pädagogische Erkenntnisse generiert werden konnten? Das wäre beispielsweise aus dem sachlogischen Grund denkbar, die Schüler des Leistungskurses hätten nach Jahren des vergeblichen Studiums ihrem früheren Physiklehrer mitgeteilt, dass sie mit dem Unterricht schlecht auf ein Physikstudium vorbereitet seien. Wollte man diese Umstände annehmen, dann würde das voraussetzen, der Proband würde seine Informationen vor allem aus mündlicher Überlieferung innerhalb seines eigenen Handlungsradius gewinnen. Das würde bedeuten, der Proband hätte erst einmal Jahre warten müssen, um über seine früheren Schüler eine valide Rückmeldung über seinen Unterricht im Leistungskurs zu erhalten. Diese Lesart ist unter Normalitätsbedingungen auszuschließen – vor allem auch deshalb, weil der Proband selbst den Anspruch vertritt, seine Erkenntnisse über Unterricht fortlaufend im internationalen Kontext einzuholen. Weil er aber nach *Jahren* zu einer Erkenntnis gelangt, die er längst hätte haben können, gilt die Lesart, dass der Proband dem Anspruch, aus der Erfahrung könnte reflexiv bzw. evaluativ eine Erkenntnis generiert werden, zwar eine rhetorische und damit auch normative, nicht aber eine pragmatische Relevanz beimisst. Was der Proband rhetorisch beansprucht, wird also pragmatisch nicht eingelöst: Er befindet sich nicht in einem stetigen Erkenntnisprozess, der ihn zu immer neuen Ebenen der Professionalität erheben würde.

Das zeigt sich auch daran, dass der Proband in einem weiteren Aspekt eine unrealisierbare Pragmatik darlegt. Er hat als Lehrer seiner Schule keinen Zugriff auf curriculare Entscheidungen. Er kann in seiner Position nicht darauf hinwirken, dass die herkömmlichen Inhalte des Faches *in den Wahlpflichtbereich hingestellt werden*. Derlei Entscheidungen liegen in der Hand der ministeriellen Administration. Wenn

der Proband die anvisierte Lösung des Problems nicht herbeiführen kann, er aber auch keine andere Lösung anbietet, dann folgt daraus: Es gibt keine Pragmatik, mit der der Proband den Hass der Schüler auf die naturwissenschaftlichen Fächer beseitigen oder zumindest mindern könnte. Innerhalb seiner Entscheidungskompetenzen hat er keine Lösung für das Problem. Stattdessen externalisiert er das Problem an eine übergeordnete Instanz. Wenn das Problem über eine Revision des Curriculums zu lösen ist, dann muss das Ministerium für eine Lösung sorgen.

Aus dem *Ich* wird nun ein *wir*. Es wird zwischen dem *ich* und dem *wir* keine explizite Unterscheidung getroffen. Es gibt zwar diese beiden verschiedenen Akteure, doch in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, wird nicht erklärt. Zumindest steht fest: Wäre der Proband *jetzt hier* noch nicht *soweit*, dann wäre er nicht Teil des Kollektivs (*wir*), es könnte ihn demnach nicht vereinnahmen. Umgekehrt vermittelt er aber jenen Anspruch. Erst seitdem er *soweit* ist, ist es möglich, zu sagen, dass *wir* etwas *sagen*. Sein Soweit-Sein ist demnach eine Voraussetzung dafür, dass das Kollektiv etwas sagen kann. Das deutet darauf hin, dass der Proband innerhalb seines Kollegiums eine Position als Meinungsführer beansprucht. Eine Pragmatik wird mit diesen Worten nicht vermittelt. Es folgt vielmehr eine normativ-konjunktivische und eingeschränkte Absichtserklärung (*sollten eigentlich*).

Schon der *Formalkram* ist die lästige, aber leider unvermeidbare Aufgabe, die es zu absolvieren gilt, will man nicht auf das verzichten, weswegen man sich einem Gegenstand zuwendet: Mit Freude sieht man dem Hausbau entgegen, vorher aber hat man aber der Pflicht nachzukommen, einen Bauantrag zu stellen. Die Kritik an diesem Umstand wird in zweifacher Weise gesteigert. Zum einen dadurch, dass die formalen Voraussetzungen als eine ideologisch aufgeladene Instanz betrachtet werden (*-ismus*), deren praktischer Sinn und Zweck nicht konkret auszumachen ist: als Formalismuskram. Dieser ist keine notwendiger Weise im Vorhinein zu erfüllende Bedingung, sondern geradezu ein überbordender Selbstzweck. Es ist nicht mehr zu erkennen, dass der Dienst, in dem die Formalitäten stehen (könnten), überhaupt noch eine Relevanz hätte. In dieser gesteigerten Form distanziert sich der Proband von der Abarbeitung curricularer Positionen, die zudem dadurch abgewertet werden, dass er sie als *Kram* bezeichnet.

Umfasst dieser *ganze Formalismuskram* das gesamte Curriculum oder nur einen Teil dessen? Das Volumen des *Formalismuskram* ist erheblich, denn immerhin ist er so umfangreich, dass er mehr als nur eine programmatische Nische erforderte. Man braucht schon ein voluminöseres „Behältnis“, um diesen Kram dort hineinzusetzen – nämlich einen ganzen Kurs (*Wahlpflichtbereich*). Zudem hat der Proband bisher ausnahmslos eine undifferenziert kritische und abwertende Haltung gegenüber curricularen Inhalten eingenommen. An keiner Stelle weist er darauf hin, dass die curricularen Positionen und das Interesse der Schüler an einem Bezug zu ihrem *normalen Leben* eine Übereinstimmung aufweisen könnten. Deshalb ist davon auszugehen, dass der Proband eine ablehnende Haltung gegenüber allen curricularen Inhalten hat: das ganze Curriculum versteht der Proband als *Formalismuskram*, der einen von dem abhält, was didaktisch anzustreben wäre: die freudvolle Bearbeitung von Fragen der Schüler, die einen Bezug zu ihrem *normalen Leben* aufweisen. Wenn alle curricularen Positionen als *Formalismuskram* zu verstehen sind und eben dieser ganze Kram *in den Wahlpflichtbereich hineinzusetzen* wäre, dann ist damit das gesamte Curriculum gemeint.

Zu keiner curricularen Position hat der Proband eine professionelle Identität aufgebaut. Fremd steht er dem gegenüber, was zentral die Aufgabe seines Berufs darstellt. Der Inhalt des Curriculums kann von sich aus keinen eigenen Sinn und Zweck beanspruchen. In dieser Weise spiegelt seine umfassende Distanz zu den Inhalten des Unterrichtsfaches den Hass der Schüler, die von ihrem *normalen Leben* ausgehend keinen Zugang zu den naturwissenschaftlichen Fächern gefunden haben. Das *hineinsetzen* des *Formalismuskram* in den *Wahlpflichtbereich* bedeutet eine Entsorgung jener angestammten Inhalte, die – wählt ein Schüler sie nicht – vollständig umgangen werden können. Der Proband hat aber nicht nur eine Distanz zum Curriculum, sondern zu seinem Fach insgesamt. Denn das in der Sache letztlich unaufgeklärte Bearbeiten von Schülerfragen (vgl. oben: *Weil die, die, ich hab‘ die Fragen zugelassen. Ich konnte sie nicht beantworten ...*) zeigt, dass der Proband keine didaktische Alternative anbietet, die auf einer fachlichen Expertise des Lehrers aufbaute. Es gibt schlichtweg keinen unveräußerlichen Fachkanon, an den die eigene professionelle Identität gebunden wäre. Die Hauptsätze der Thermodynamik wie auch das Ohm’sche Gesetz gelten nicht als fachliche Referenzpunkte, über die überhaupt erst ein verstehender Zugang zu physikalischen Zusammenhängen gestiftet werden könn-

te. Sie sind aus dieser Perspektive allenfalls Optionen innerhalb didaktischer Präferenzen, die vor allem über die Fragen der Schüler bestimmt werden.

(...)

I: Und sie haben keine Bedenken, dass den Schülern dadurch Wissensstoff verloren ginge, dass sie etwas nicht, harten Fakten nicht erwerben würden?

Fragt man danach, ob jemand keine Bedenken hat, wird die Möglichkeit, sie zu haben, nahe gelegt. Es wird geradezu dazu aufgefordert, sie zu haben, analog zu: Und Sie haben keine Bedenken dabei, die Schlucht auf einem Drahtseil zu überqueren? Mit der rhetorischen Frage wird dem Probanden nahegelegt, von seinem Vorhaben, sich ausschließlich an den Fragen der Schüler zu orientieren, Abstand zu nehmen, wenigstens aber Zweifel an einer derartigen didaktischen Präferenz zu haben. Im Unterschied zur Angst, mit der der emotionale Zweifel angesprochen wird, wird mit *Bedenken* auf die Möglichkeit eines rationalen Zweifels verwiesen. In der Frage ist eine Mahnung enthalten, nicht leichtfertig über das Seil zu balancieren, bei dem Vorhaben zumindest zu bedenken, dass die erforderliche Vorsicht und Gewissenhaftigkeit man an den Tag legt. Der Interviewer hat offenbar Bedenken und er vermittelt mit seiner rhetorischen Frage die Aufforderung, der Proband sollte sie auch haben. Und sollte der Proband sie nicht haben, dann würde er sich der mahnenden Aufforderung des Interviewers widersetzen.

Die *Bedenken* sind darauf gerichtet, dass die Schüler keine *harten Fakten* erwerben würden. *Fakten* allein sind schon „hart“, weil sie allgemein hin anerkannt werden. Ob sie explorativ, diskursiv oder experimentell erschlossen wurden, sie werden als fest stehende Tatsachen betrachtet. Dieser Status wird noch dadurch unterstrichen, dass diese Tatsachen als *harte Fakten* bezeichnet werden. Sie sind das unumstößliche, unbestrittene und gesicherte Wissen einer Disziplin. Das sind in der Physik beispielsweise die oben erwähnten Hauptsätze der Thermodynamik, das Ohm'sche Gesetz oder auch das allseits lebenspraktisch verankerte Hebelgesetz. Und dass mit einer ausschließlichen Orientierung an den Fragen der Schüler, auf die der Proband keine Antwort weiß, eben jene das Fach konstituierenden *harten Fakten* bzw. der *Wissensstoff* verloren ginge – das sind die Bedenken des Interviewers. Und der Proband ist dazu aufgefordert, eben jene Bedenken mit dem Interviewer zu tei-

len. Nicht dass der Interviewer sich gänzlich gegen die von dem Probanden präferierte Didaktik richten würde, aber sie darf eben nicht so weit gehen, dass Wissensstoff verloren geht bzw. die Schüler keine *harten Fakten* erwerben.

P: 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 Frage, *welche dieser Fakten die Schüler denn wissen sollten*, kann nicht im eigentlichen Sinne einer Frage an den Interviewer gerichtet sein, von dem der Proband nun verlangen wollte, einen Kanon *harter Fakten* darzulegen. Diese Lesart ist deshalb auszuschließen, weil der Interviewer in diesem Setting nicht als Vertreter eines naturwissenschaftlichen Faches auftritt. Umgekehrt hat der Proband in dem Interview mehrfach gezeigt, dass er als naturwissenschaftlicher Lehrer spricht. So ist nicht davon auszugehen, dass der Proband vom Interviewer verlangte, die Frage zu beantworten.

Die Frage ist deshalb weniger als eine sachliche, sondern vielmehr als eine rhetorische Frage zu verstehen. Mit ihr wird eine fingierte Fraglichkeit vermittelt. So wird der Zweifel an der Gewissheit eines Sachverhalts rhetorisch inszeniert, um für das Gegenteil des Infragegestellten eine Bestätigung zu erhalten: „Ich frage Sie, wollen Sie diese Frau heiraten?“ Es gibt in diesem Fall keine Frage, sondern vielmehr eine Aufforderung, dasjenige zu bestätigen und zu bekräftigen, was man ohnehin schon durch sein Erscheinen vor dem Standesbeamten bekundet hat – nämlich das Ja-Wort mit endgültiger Verbindlichkeit auszusprechen.

In dem vorliegenden Kontext bezieht sich der Proband nicht direkt auf die Aussage des Interviewers, sondern auf eine dem Interviewer unterstellte Annahme, die in der Langform folgendermaßen lautet: „Sie, lieber Interviewer, gehen von einer Voraussetzung aus, die nicht existiert. Es ist nicht geklärt, welcher Kanon gelten soll. Deshalb ist ihre Kritik an meinen Ausführungen, es müssten – einem Kanon folgend – *harte Fakten* vermittelt werden, nicht zu rechtfertigen. Eine übergeordnete Norm, die die Frage des Kanons beantworten würde, gibt es nicht. Und daher ist ihre Kritik an meinen didaktischen Präferenzen zurückzuweisen. Die rhetorische Frage des Probanden ist demnach eine kritische Gegenfrage auf die zuvor kritische Frage des In-

interviewers, die darauf beruht, dass eben jene durch den Interviewer unterstellten Voraussetzungen, nicht existieren.

Doch beinhaltet die Kritik des Interviewers nicht die Annahme, es müsste einen Kanon geben. Er fragt eben nicht nach der Realisierung eines festgelegten inhaltlichen Programms, sondern generell und in unbestimmter Quantität nach *harten Fakten* im Unterschied zu weichen Fakten - also dem approximativen Wissen, den begründeten Vermutungen und den suchenden Fragen, mit denen man erst zu dem kommt, was der Interviewer als *harte Fakten* des Faches bezeichnet. So wird deutlich, dass sich der Proband mit seiner Kritik nicht auf diejenige des Interviewers bezieht. Der Proband deutet vielmehr die Frage des Interviewers um. Die Frage nach den *harten Fakten* wird zur Frage nach dem *Kanon*. Mit dieser Umdeutung schafft sich der Proband die Vorlage dafür, sich nicht zu der kritischen Rückfrage nach den *harten Fakten* zu positionieren. Der Proband vollzieht also eine Ausweichbewegung. Die Frage des Interviewers, in welcher Weise diejenigen Inhalte des Faches, die das Fach konstituieren, überhaupt noch eine Relevanz haben sollen, bleibt so unbeantwortet. Hier zeigt sich nochmals, dass der Proband ein ungeklärtes Verhältnis zu den Inhalten seines Faches hat. Er wertet sie ab (*Formalismuskram*) und verbannt sie dann aus dem verbindlichen Fächerkanon (den Wahlpflichtbereich *hineinsetzen*).

Die Argumentation des Probanden kann man zunächst als einen Widerspruch verstehen. Einerseits konstatiert er die Beschränkungen, denen er aufgrund des Curriculums unterliegt. Er kritisiert dieses Curriculum, weil es keinen Bezug zum *normalen Leben* der Schüler aufweist. Andererseits zweifelt er daran, es gäbe überhaupt einen allseits akzeptierten Kanon, auf dessen Grundlage die harten Fakten des Faches vermittelt werden könnten. Zu vermitteln ist dieser Widerspruch dadurch, dass der Proband auf unterschiedlichen Ebenen argumentiert. Die Kritik am Curriculum ist eine Kritik an den formalen bzw. funktionalen Setzungen des Faches. Dass es hingegen keinen allgemein festgelegten Kanon gibt, ist keine formale, sondern eine didaktische bzw. bildungstheoretische Aussage. Formal betrachtet gibt es eine inhaltliche Ordnung und Festlegung. Fragt man aber aus der pädagogischen Perspektive des Probanden, aus der man seine didaktischen und bildungstheoretischen Präferenzen am *normalen Leben der Schüler* ausrichtet, dann ist nicht geklärt, welche *harten Fakten* zu vermitteln sind. Dabei zieht er nicht in Zweifel, dass die Physik *harte Fak-*

ten vorweisen kann. Er stellt auch nicht in Frage, ob Schüler überhaupt *harte Fakten* lernen sollten. Vielmehr bringt er zum Ausdruck, dass es keinen Konsens darüber gibt, *welche* harten Fakten Schüler wissen sollten. Der Härte steht also die Weichheit gegenüber, den *harten Fakten* des Faches die didaktische Ungeklärtheit eines Kanons. Es ist geklärt, auf welches gesicherte Wissen sich die Disziplin zweifelsfrei berufen kann, ungeklärt ist hingegen, in welcher Weise dieses Wissen in einen Kanon des Schulfachs zu übersetzen ist. Insofern thematisiert der Proband mit seiner rhetorischen Frage ein – nicht allein für ihn, sondern allgemein! – ungelöstes Problem der Fachdidaktik.

Die Kritik wird unterstrichen, indem mit dem *doch* der Widerspruch zu den *Bedenken* des Interviewers markiert wird. Und dieser Widerspruch steht auf „festem Grund“. Denn der Proband ist nicht zu einer Meinung, einem Denken oder zu einer Einschätzung gekommen, sondern zu einer Feststellung. Was man feststellt, gilt als Gewissheit, die zudem von einem Kollektiv (*wir*) vertreten wird. Doch kommt man gemeinsam zu einer Feststellung, dann setzt dies eine Verständigung über den zu Rede stehenden Sachverhalt voraus. Mit dem *wir* kann aber nicht der Proband und der Interviewer gemeint sein, denn bisher hatte man sich in dem Interview über den Sachverhalt der *harten Fakten* noch nicht auseinandergesetzt. Für die Lesart, der Proband wollte den Interviewer rhetorisch vereinnahmen, sind also die pragmatischen Voraussetzungen nicht gegeben. Meinte der Proband hingegen alle Kollegen naturwissenschaftlicher Fächer, dann müsste er unter den Voraussetzungen einer wohlgeformten Rede das Kollektiv explizit und für den Interviewer nachvollziehbar benennen (Wer ist denn dieses *wir*?). Weil das Kollektiv aber unbestimmt bleibt, kann der Proband sich nur auf das berufen, „was man so sagt“. Allerorten wird behauptet, es gäbe keinen Kanon mehr. Kontinuierlich wird diese Sichtweise wiederholt. Die Quelle dieser Aussage existiert zweifelsohne, doch bleibt sie diffus, weil die Gewährsleute dieser Feststellung unbestimmt bleiben. Es sind die Aussagen, die nicht durch eine sachliche Fundierung, sondern durch ein ständiges Wiederholen zu allgemeiner Anerkennung und Gewissheit kommen und damit den Status einer Feststellung erlangen. Das heißt, dass der Feststellung die sachliche Grundlage fehlt. Sie ist eher eine allgemein hin vielfach wiederholte Behauptung.

Die Distanz zu der Feststellung kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass derjenige, der etwas feststellt, nicht zugleich derjenige ist oder sein muss, der den zur Rede stehenden bzw. festgestellten Sachverhalt auch zu vertreten hätte. Im Gegenteil. Das gilt beispielsweise dann, wenn Robin Wood anhand von Satellitenaufnahmen feststellt, dass in Brasilien der Regenwald abgeholzt wird. Wer eine Sache „nur“ feststellt, sie aber nicht zu verantworten hat, nimmt eine Distanz zum Sachverhalt ein. Die reine Feststellung zeigt immer an, dass man eher die Rolle des Chronisten als die des Verantwortlichen eingenommen hat. Wer auch immer den Kanon abgeschafft hat, der Proband war es nicht. Wer die Nicht-mehr-Existenz des Kanons zu verantworten hat, ist offenbar auch nicht relevant. Sie ist eine Gegebenheit (*es gibt nicht mehr*), über deren Hintergründe der Proband nicht aufklärt. Das zeigt die sachliche Distanz des Probanden zur Nicht-mehr-Existenz des Kanons. Diese unaufgeklärte Hinnahme des Prozesses steht im Widerspruch zur der von ihm beanspruchten rhetorischen Gewissheit. Das unterstreicht die Lesart, dass eine allgemein kontinuierlich zu vernehmende Behauptung durch den Probanden zu einer Feststellung aufgewertet wird.

Die mit dem Begriff der Feststellung bekräftigte Gewissheit legitimiert ihn zusätzlich, der Frage nach den *harten Fakten* auszuweichen. Wenn es keinen Kanon der *harten Fakten* mehr gibt, dann kann man jedes einzelne Teil des Ganzen veräußern. Es steht nicht fest, dass das Hebelgesetz gelehrt werden muss? Dann steht es offenbar zur Disposition. Das gleiche gilt dann ebenso für alle anderen *harten Fakten*. Die (vermeintliche) Feststellung, es gäbe keinen Kanon, befreit ihn von der Aufgabe, einen eigenen zu definieren. Alles kann man weglassen – das Hebelgesetz, die Grundsätze der Thermodynamik und auch das Ohm'sche Gesetz. Dann ist es auch legitim, seine didaktischen Präferenzen an dem *normalen Leben der Schüler* auszurichten.

Fallstrukturhypothese

Der Proband 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*). Mit dieser

Didaktik ist aber der weltfremde *Formalismus* zu vermitteln, der den Hass der Schüler auf die naturwissenschaftlichen Fächer verursacht. 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 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. Das ist kein persönliches Versäumnis des Probanden, sondern seiner defizitären universitären Ausbildung geschuldet, innerhalb derer er nur dysfunktionales Wissen erworben hat (*Differentialgleichungen lösen oder irgend so, so ein Kram, ja*). Dieses dysfunktionale Wissen steht im Widerspruch zu den exklusiven und damit unerreichbaren Kenntnissen des Kollegen aus England, dem eben jene Synthese aus curricularen Anforderungen und Lebensbezug der Schüler gelungen war ist (*hört zu, wir erklären mal, wie euer Handy funktioniert. Und da hat er die gleichen Inhalte gemacht, nur natürlich mit einer tollen Begeisterung, weil jeder wissen wollte, was das eigentlich ist, wie es funktioniert.*).

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 zu 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 didaktisch legitim, doch ist sie moralisch nicht zu verantworten. Denn mit dieser Didaktik vermittelte der Proband zwar *Freude an der Physik*, zugleich aber auch eine falsche Vorstellung von dem, was die Schüler erwartet, wenn sie sich später – getragen auf eine Welle

trägerischer 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 einer defizitären Ausbildung, 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 nicht in einer fachlichen Qualifizierung, die ihm die Option eröffnete, sich an dem Erfolg des Kollegen aus England zu orientieren, der die Interessen der Schüler und die funktionalen Ansprüche der Institution einander vermittelte. Die Lösung sieht er vielmehr darin, die lebensfremden curricular gesetzten Inhalte zu entwerten (*Formalismuskrampf*) und sie deshalb aus dem verbindlichen Fächerkanon zu entfernen (*in den Wahlpflichtbereich hineinzusetzen*). Der Einwand, dabei könnten die das Fach konstituierenden Inhalte entsorgt werden, wird dadurch entkräftet, dass es ohnehin keinen Kanon mehr gebe, folglich die *harten Fakten* allesamt zur Disposition gestellt werden können. 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 entwickelt. Sein professionelles Selbstverständnis beruht vor allem auf einer

Freude an der Physik, die sich mit einem approximativen Wissen begnügt bzw. ohne ein Wissen in Gewissheit auskommt.

Diese Distanz zu seinen Aufgaben steht im Widerspruch zu seinem Selbstverständnis als Aufklärer, der internationale Erkundungen vornimmt, um das Problem defizitärer Vermittlung zu verstehen und zu lösen. Der Widerspruch zeigt sich vor allem darin, dass der Proband allein rhetorisch, nicht aber pragmatisch einen Weg aus der Krise aufzeigt. Denn bei seinem Reformkonzept bleibt die objektive Gegebenheit ausgeblendet, dass die entsprechenden Voraussetzungen, die für die Realisierung seiner Reformvorstellungen erforderlich wären, nicht von ihm und seinen Kollegen, sondern nur seitens der Schuladministration realisiert werden können. Eine andere Option, die sich im Rahmen der Schulprogrammentwicklung realisieren ließe, wird nicht benannt. Die Schulprogrammarbeit ist also aus seiner Sicht kein adäquates Mittel, mit der seine seit dem Studium bestehende Krise überwunden werden könnte. Der Grund dafür ist auch darin zu sehen, dass der Proband keine Krise als Didaktiker hat, sondern darin, dass er ein instrumentelles Verhältnis zu seinem Studium hatte (*Ausbildung*), das zudem unerfüllt blieb, weil er dort nur dysfunktionales Wissen erworben hat. So laufen die Überlegungen des Probanden pragmatisch ins Leere. Unter diesen Voraussetzungen könnte der Proband bloß ein „konjunktivisches Schulprogramm schreiben“. Die logische Konsequenz daraus lautet: Alles bleibt beim Alten.

Die Fremdheit des Faches gegenüber dem *normalen Leben* der Schüler bleibt bestehen – der Hass der Schüler gegenüber den naturwissenschaftlichen Fächern ebenso. Das Scheitern am eigenen Anspruch, es ginge den Lehrern gerade darum, den Bezug der naturwissenschaftlichen Fächer zum *normalen Leben* der Schüler zu vermitteln, bleibt damit ebenfalls bestehen. Die Empörung, mit der er den Missstand beklagt, steht im Widerspruch zu seiner reformerischen Pragmatik. Denn mit der Entsorgung der Reform durch ihre Externalisierung wird gerade das Scheitern am eigenen Anspruch gefestigt. Der *Schlag ins Gesicht* und der Schmerz, den er verursacht, sind Ausdruck einer pathetisch aufgeladenen Opposition, die aber pragmatisch als Kontinuum hingenommen und festgeschrieben ist. Der Proband unternimmt gar keinen Versuch mehr, sich vom Curriculum zu emanzipieren. Viele Jahre ist es her (*vor Jahren*), dass er in der Praxis einen Gegenentwurf zur bloßen Abarbeitung cur-

ricularer Positionen erprobte, dabei aber an den funktionalen Setzungen der Schule bzw. der Universität scheiterte und resigniert seinen Widerstand aufgab. Gleichwohl hält er in dem Interview an seinem Konzept fest, die bessere pädagogische Praxis habe sich am Lebensbezug der Schüler zu orientieren. So zeigt sich prägnant, dass der Proband den Konflikt mit den funktionalen Setzungen der Institution nicht befriedet hat, er ihn aber zumindest praktisch hinnimmt. Wenn er auch gegen seine Überzeugung handeln muss, so bietet ihm der rhetorische Anspruch seiner Rede die Möglichkeit, seine moralische Integrität zu wahren. Er hat er ja ein Konzept anzubieten, mit dem er sowohl seine Krise als Didaktiker wie auch den Hass der Schüler gegenüber den Naturwissenschaften überwinden könnte: Dieses Reformkonzept zielt darauf, sich von den inhaltlichen Verbindlichkeiten des Faches abzusetzen, damit es sich nicht material über kanonische Inhalte, sondern allein formal über den Lebensbezug der Schüler konstituiert. Würden andere Akteure die entsprechenden Voraussetzungen schaffen, dann könnte er seine Reformkonzeption anbieten, mit der die Probleme der Didaktik zu lösen wären. Einstweilen aber verfügt er über keine Problemlösungsstrategie, die er im Rahmen der Schulprogrammarbeit zur Geltung bringen könnte.

Fallstudie 12

Typ „fraglose Übernahme“: „*Der hat seinen vorgegebenen Stoff ...*“ Unterricht Gymnasium⁴⁴

P: Wenn wir das mal abstrahieren, dann heißt das, äh, der Schüler hat das Interesse, ähm, die Anwendbarkeit des vermittelten Wissens zu sehen. Das ist der eine Punkt.

Mit dem *Wenn* ist auf eine Option verwiesen. Man muss *das* nicht *abstrahieren*, aber man kann es machen. Man könnte wohl auch etwas anderes machen, aber das *Abstrahieren* ist nun die Option, die die Probandin unter anderen denkbaren, aber nicht benannten Optionen wählt. So vermittelt die Probandin einen souveränen Umgang mit dem Szenario: Denn sie deutet an, über ein Repertoire der Umgangsweisen mit dem Szenario zu verfügen. Das *wir* zielt auf eine Vereinnahmung der Interviewerin. Eine Aufforderung an diese, sich dem *Abstrahieren* anzuschließen, kann in diesem Setting nicht gemeint sein; einer Interviewerin kann man unter den Voraussetzungen eines Interviews keine Arbeitsaufträge zuteilen. Die Vereinnahmung zielt stattdessen darauf, die Interviewerin möge dem *Abstrahieren* der Probandin folgen. Die Probandin kündigt also ein Lehrgespräch an, zu dem sich die Interviewerin kooperativ verhalten soll. Sowohl in Bezug auf die Inhalts- wie auch auf die Beziehungsebene beansprucht die Probandin die superiore Stellung. Die Entscheidung für das *Abstrahieren* trifft die Probandin spontaneitistisch (*mal*). Das *Abstrahieren* dürfte ihr demnach keine besondere Mühe abverlangen. Mit dem *das* bezieht sie sich unbestimmter Weise auf das Szenario. Das *Abstrahieren* ist als konkrete Operation wohl bedeutsamer als der Gegenstand des *Abstrahierens*, der vorerst nicht benannt wird.

Das *Abstrahieren* meint den gegenwärtigen Vorgang. Im Unterschied dazu ist die *Abstraktion* die Vollendung des *Abstrahierens*, mit der das Ergebnis des vorherigen *Abstrahierens* präsentiert wird. Diese Wortwahl unterstreicht die Lesart, dass die Probandin einen didaktischen Vortrag ankündigt. Das *Abstrahieren* ist ein Vorgehen, mit dem man aus dem Besonderen eines konkreten Falles das Allgemeine ableitet. Dabei steht der Einzelfall nicht allein für sich, vielmehr repräsentiert er im Hinblick

⁴⁴ Das Interview ist im ApaeK unter der Datensatznummer 1422 zu finden.

auf einen bestimmten Aspekt eine Vielzahl von Fällen, in denen dieser Aspekt ebenfalls eine inhaltliche und formale Relevanz hat. Das Abstrahieren setzt zum einen voraus, einen Aspekt in seiner konkreten Einzigartigkeit des jeweiligen Falles in seiner allgemeinen Bedeutung in allen anderen Fällen wiederzuerkennen. Das Abstrahieren ist also ein analytisches Handeln. Zum anderen setzt das Abstrahieren voraus, dass man auf besondere Kenntnisse zurückgreifen kann. Denn das Besondere im Allgemeinen zu erkennen, erfordert eben Kenntnisse vergleichbarer Fälle, in denen der jeweilige Sachverhalt ebenfalls enthalten ist. Erst auf dieser Grundlage ist man dazu befähigt, im Besonderen das Allgemeine zu sehen. Die Einlösung der Ankündigung des Abstrahierens wird mit dem *das heißt also* angekündigt. Die Lesart, es handle sich um einen männlichen Schüler ist deshalb ausgeschlossen, weil die Probandin nur auf den Einzelfall verweisen würde. Die Abstrahierung besteht darin, dass *der Schüler* nicht eine unbestimmte, aber grundsätzlich begrenzte Anzahl ähnlicher Fälle repräsentiert (zum Beispiel: viele oder manche etc.), sondern dass mit *der Schüler* auf eine anthropologische Eigenschaft verwiesen ist. Die Gattung Schüler hat schlechthin ein Interesse daran, *die Anwendbarkeit des vermittelten Wissens zu sehen*. Diese Anthropologisierung des Interesses kann aber nicht das Resultat des Abstrahierens sein, weil nicht mehr die Voraussetzung der Analyse ähnlich gelagerter Fälle gegeben ist. Mit der Übertragung des Schülerinteresses auf alle Schüler ist vielmehr eine Pauschalisierung vorgenommen. Undifferenziert unterstellt die Probandin allen Schülern ein Interesse an der Sache – eine Unterstellung, die unter Normalitätsbedingungen einer empirischen Prüfung kaum stand halten würde. Statt dass die Probandin eine analytisch-auflärende Rede hält, nimmt sie also eine vereinfachende Pauschalisierung vor. Dabei vollzieht die Probandin einen logischen Sprung. Denn das Interesse der Schüler bezieht sich auf die Anwendbarkeit des vermittelten Wissens, nicht auf die Vermittlung selbst. So verweist die Probandin auf ein bestimmtes Schülerbild. Der Vermittlung selbst begegnet der Schüler nicht mit Interesse. Dieses kommt erst dann auf, wenn er die *Anwendbarkeit* des Wissens sieht. So verweist die Probandin auf einen Schülertypus, der erst dann ein Verhältnis zur Sache aufbaut, wenn ihm der oft zitierte Praxisbezug angeboten wird. Bemerkenswert ist, dass die Probandin eine operative Trennung zwischen Didaktik und Praxisbezug vornimmt. Die Didaktik existiert offenbar auch ohne den Praxisbezug. Die

Anwendbarkeit ist das fakultative Additiv und damit keine Bedingung für eine gelungene Didaktik.

Gleichwohl begegnet der Schüler einer Wissensvermittlung, die diesen Praxisbezug nicht beinhaltet, mit Distanz. So verhalten sich nicht nur Schüler im Allgemeinen, sondern natürlich auch in dem vorliegenden Szenario, das die allen Schülern unterstellte Präferenz repräsentiert. Auch in Bezug auf das Szenario ist jene reduktionistische Pauschalisierung festzustellen. Denn im Unterschied zu Diomira, die tatsächlich ein utilitaristisches Interesse vorträgt, vertritt Bernd einen emphatischen Bildungsanspruch, mit dem er – jenseits der curricularen Systematik und jenseits der Fächerlogik – auf ein emphatisches Verstehen der Sache zielt. Die Probandin nimmt also eine doppelte Pauschalisierung vor: die der realen pädagogischen Praxis wie auch die der fiktionalen Praxis im Szenario.

Offenbar hat die Probandin ein ausgearbeitetes Redekonzept. Denn wer die abschließende Bearbeitung des einen Punkts mitteilt, der weiß auch, dass er darüber hinaus auch einen weiteren Punkt vorzutragen wird.

Äh, der zweite Ansatz ist, ähm, über den Tellerrand hinaus, fächerverbindend zu arbeiten.

Der Punkt ist nun kein Punkt mehr, sondern ein *Ansatz*. Der Bedeutungsunterschied zwischen den Begriffen ist von Relevanz. Der Punkt ist ein bestimmter Sachverhalt unter mehreren. Gleichberechtigt steht der eine Punkt neben dem anderen (*Das ist der eine Punkt*). Beide verweisen auf eine inhaltliche Differenzierung, nicht auf eine Hierarchisierung (das wäre beim ersten und zweiten Punkt etc. der Fall). Ein Ansatz hingegen verweist auf die ersten Züge eines Handlungskonzeptes: Der Ansatz Europas im Umgang mit Russland zielt auf diplomatische Kooperation, währenddessen die Amerikaner auf militärische Unterstützung der Ukraine setzen und damit eine militärische Eskalation riskieren. Was also deutlich wird, ist, dass das angekündigte Redekonzept des Probanden einen pragmatischen Bruch aufweist. Es wird sprachlich inkonsistent, weil der Ansatz nicht als gültige Folge des Punkts gelten kann. Bruchstückhaft ist die Rede insofern, als der Ansatz nur stichwortartig angedeutet, aber nicht ausgeführt wird. Man sagt gemeinhin, man könne oder müsse über den Tellerrand hinaus blicken. Damit ist gemeint, die Routine des angestammten Terrains zu

überwinden und sich auf unbekanntes oder zumindest unvertrautes Terrain vorzuwagen – je nach Fall: pragmatisch, analytisch, räumlich, physisch. Über den Tellerrand hinaus zu gehen bedeutet in jedem Fall, bestehende Grenzen zu überwinden. Die Gestalt der Fächerverbindung beruht aber gerade nicht auf einem Konzept der Grenzüberschreitung. Verbindet man beide Fächer, bleiben sie in Form und Inhalt unberührt. Das Verbinden impliziert ein unmittelbares Nebeneinander der Fächer, aber nicht ihre Synthese. Auch in diesem Punkt nimmt der Proband eine Umdeutung des Szenarios vor. Die Schüler präferieren eine Bildungskonzeption, die nicht der Fächerlogik, sondern der Logik der Sache und damit einer fachlichen Grenzauflösung folgt. Deshalb fordern sie Projektunterricht, weil dieser die entsprechende Form darstellt, in der – sofern es sachlogisch geboten ist – die Synthese der Fächer möglich ist. Die analytische Unschärfe der Probandin zeigt sich also dadurch, dass die Grenzüberschreitung des Tellerrandes im Widerspruch zur bloßen Verbindung der Fächer steht.

Der dritte ist, ähm, die Suche danach, Schwerpunkte für ein Thema vom Schüler aus, also schülerzentriert festzulegen

Der Lehrer vertritt in dem Szenario gegenüber den Schülern seine Unterrichtsroutine. Er beruft sich dabei auf ein etabliertes und in der Vergangenheit auch von den Schülern des Vorgängerkurses anerkanntes Konzept. Wenn der *dritte* Ansatz von der Probandin als eine *Suche* bezeichnet wird, deren Ausgang (das Finden) ungewiss ist, dann muss sich dieser Ansatz auf die Forderungen der Schüler beziehen, die die etablierte Routine des Lehrers in Frage stellen und zu dieser eine Alternative anbieten wollen. Doch weil das Suchen ohne Ergebnis sein kann, aus diesem nicht mit Gewissheit das Finden folgt, vermittelt die Probandin eine Distanz zu den Forderungen der Schüler, deren Suchen nicht als eine echte Alternative zum Bestehenden nobilitiert wird. Der materiale Aspekt dieser Suche richtet sich auf die Festlegung von Schwerpunkten für ein Thema. Das ist unter einer unbestimmten Anzahl von Einzelaspekten zu einem Thema eine Frage der Gewichtung. Ein Aspekt des gesamten Themas wird inhaltlich sehr ausgiebig bearbeitet. Er stellt daher einen thematischen Schwerpunkt dar. Ein anderer Aspekt wird nur am Rande behandelt. In der Bestimmung der Schwerpunkte ist die Perspektive der Schüler maßgeblich (*vom Schüler aus*). Dabei wird sprachlich eine reformpädagogische Anleihe vorgenommen. Pro-

minente Vertreterin dieses Anspruchs ist die Reformpädagogin Ellen Key und ihrer häufig zitierten „Pädagogik vom Kinde aus“. Mit dieser Anleihe werden die Forderungen als reformpädagogische Inspiration markiert, die nicht vom Lehrer, sondern von den Schülern selbst ausgehen. Die Festlegung ist eine von Schülern für Schüler. Die Schüler haben also in ihrer *Suche* nur die eigene Perspektive berücksichtigt. Diejenige des Lehrers haben sie in ihre Forderungen nicht integriert.

Auch in Bezug auf den *dritten* Ansatz nimmt die Probandin in der Reproduktion der Schülerforderungen eine Umdeutung vor. Es geht den Schülern nicht um die Frage der Schwerpunktsetzung, sondern um einen Modus inhaltlicher Selbstbestimmung unter Auflösung der Grenzen des einzelnen Unterrichtsfaches. Die Schüler des Szenarios tragen ihre eigenen Vorstellungen gelungenen Unterrichts selbstbestimmt vor und untermauern diese bildungskonzeptionell. Der Lehrer hingegen orientiert sich primär an der Fächerlogik, den curricularen Vorschriften und der darin enthaltenen fachlichen Progression. Das ist eine erhebliche Diskrepanz zur Lesart der Probandin, deren Umdeutung zugleich eine Simplifizierung des Szenarios darstellt.

Und nicht den Plan durchzusetzen, so, wie es nun mal, äh, äh, Vorschrift ist.

Die Umdeutung und Simplifizierung setzt sich in dieser Sequenz fort. Der Konflikt zwischen den Schülern und dem Lehrer beschränkt sich nicht auf die Frage, ob das Curriculum (*Plan*) *durchgesetzt* wird. Dies ist die Position des Lehrers. Sieht die Probandin die Aufgabe eines Lehrers darin, *den Plan durchzusetzen*, dann ist damit die Vorstellung vermittelt, der Plan richte sich gegen die Interessen der Schüler. Der Lehrer muss demnach Kraft seiner formalen Autorität und gegen den Willen der Schüler institutionellen Zwang walten zu lassen. Darin besteht die Spezifik des Durchsetzens, beispielsweise im Unterschied zum Überzeugen. Die Polarität des Konflikts besteht also in dem Festlegen einerseits und dem Durchsetzen andererseits. Es herrscht kein pädagogisches Arbeitsbündnis zwischen Lehrern und Schülern, sondern ein Machtkampf. Dass sich die Probandin mit der Reproduktion des Konflikts nicht allein auf das Szenario, sondern (inzwischen) auch auf die Realität der eigenen pädagogischen Praxis bezieht, ist daran zu erkennen, dass die *Vorschrift* generell gilt. Denn die Probandin berichtet nun nicht über den Kollegen des Szenarios, vielmehr bewertet sie den Status der *Vorschrift* unabhängig vom Szenario. Der Plan ist kein Rahmen, der gegebenenfalls Spielräume eröffnet, er ist eine *Vorschrift*. Die ge-

schriebene Form erfordert genaue Beachtung. Denn eine Ausnahme gibt es von der Regel, aber nicht von der *Vorschrift*. Sie weist dem Adressaten die Rolle des Objekts zu, dass die *Vorschrift* zu befolgen hat. Möglicherweise scheut die Probandin diese Wortwahl und sucht daher nach einer anderen, weil sie mit dieser die eigene pädagogische Souveränität negiert. Sie findet sie aber nicht. Ausdruck des Zögerns, die Selbstabwertung zum Objekt auch auszusprechen, kommt in dem *äh, äh*, zum Ausdruck. Zu begrüßen ist diese *Vorschrift* nicht, aber gegen sie ausrichten kann man auch nichts. Hinnehmen muss man sie, wie sie *nun mal ist*.

Und das sind, äh, von Schülerseite aus legitime Anforderungen oder Interessenlagen,
...

Die *Punkte* und *Ansätze* werden nun insgesamt (*das sind*) als *legitime Anforderung und Interessenlagen* bewertet. Sind sie *legitim*, dann spricht man dem Absender die Berechtigung zu, jene Anforderungen vorzutragen, doch bedeutet das nicht, dass man dem Inhalt dieser Anforderungen auch zustimmt. Es ist legitim gegen Tierversuche zu demonstrieren. In einer Demokratie ist das ein Grundrecht. Trotzdem kann man sich zugleich für Tierversuche aussprechen. Indem die Probandin einer Forderung von Schülern, von der sie selbst auch schon einmal betroffen sein dürfte, nicht explizit zustimmt, weist sie sie implizit zurück. Von Schülerseite aus sind die Anforderungen legitim. Diese Eingrenzung schließt die Lehrer aus. Insofern sind also eine deutliche Distanz zu den Schülerforderungen und zugleich eine defensive Akzeptanz gegenüber der *Vorschrift* des Curriculums festzustellen.

... umgekehrt die des Lehrers genauso.

Die Probandin nimmt nun einen Perspektivwechsel vor. So zeigt sie sich als ausgewogene Beobachterin. Die Perspektive des Lehrers im Szenario ist gleichermaßen berechtigt (*umgekehrt genauso*). Es besteht demnach ein Patt zwischen den Kontrahenten. So nimmt sie eine aufklärende und neutrale Metaperspektive ein. Diese Perspektive kann sie aber nur einnehmen, solange sie sich auf das Szenario bezieht. Thematisiert sie ihre eigene pädagogische Praxis, muss sie in irgendeiner Weise eine pragmatische Lösung für den Konflikt finden, weil sie als Lehrerin unter einem Handlungsdruck steht. Die Metaperspektive ist also ein „Luxus“, den sie sich als Beobachterin „leisten“ kann.

Der hat seinen vorgegebenen Stoff ...

Nochmals verweist die Probandin auf den formalen curricularen Zwang, dem er sich nicht entziehen kann. Wäre das Vorgegebene auch dasjenige, das man sorgenfrei ignorieren könnte, dann gäbe den Konflikt nicht. Also ist das Vorgegebene eine Pflicht, die man auch erfüllen muss. Der Lehrer des Szenarios handelt demnach nicht aus eigener Überzeugung, sondern vor allem aufgrund des äußeren Zwangs. Die Polarität des Konflikts zeigt sich also auch in der Rollenzuweisung: Die Schüler sind Subjekte des Konflikts, der Lehrer ist Objekt. Er hat keine andere Wahl, die Vorschrift des vorgegebenen Stoffs ist zu erfüllen.

(...)

I: Wie wird das denn an ihrer Schule gehandhabt?

Bevor die Probandin auf diese Frage antwortet, kündigt sie an, dabei zwischen den beiden Begriffen *fächerverbindend* und *fächerübergreifend* zu unterscheiden. Offenbar zielt die Probandin nicht auf eine einseitige Lösung zugunsten der Schüler. Sie will sich aber auch nicht einseitig auf die Erfüllung curricularer Pflichten festlegen. Mit dem Verweis auf eine Differenzierung zwischen einem *fächerverbindenden* und einem *fächerübergreifenden* Unterrichtskonzept zielt sie offenbar auf eine Lösung des Konflikts, in dem beiderlei Positionen berücksichtigt sind.

Also für die Klassenstufe 11, äh, dass ich dieses (...) unter Umständen zeitversetzt (...) mit anderen Aspekten, die Bedeutung des Alkoholismus für den Arbeitsmarkt, äh, äh, was weiß ich, äh, die Wirtschaftskraft, äh, oder für die Gesundheitsreform und, äh, die Kosten, ähm, dass ich das auch in der Klasse 11 machte.

Für die Beantwortung der Frage hat die *Klassenstufe* eine Relevanz. Inhaltlich oder methodisch könnte sich ihr Vorgehen je nach Klassenstufe voneinander unterscheiden. Die Probandin macht damit deutlich, dass die Handhabung des Konflikts eine differenzierte ist. Insofern ist die Bezugnahme auf die Klassenstufe 11 als eine Konkretisierung zu verstehen. Die Frage der Interviewerin wird derart umgedeutet, dass die Probandin sich mit ihren Ausführungen nicht auf die Schule, sondern auf die eigene Person beziehen wird (*dass ich*). So zeigt sie sich mit ihrer eigenen Unterrichtspragmatik. In der Darlegung einer entsprechenden Konzeption zeigt sich eine erhebliche Unsicherheit. Deutlich diese zum einen über das häufig wiederholte *äh*,

zum anderen über den Konjunktiv (*machte*). Die Probandin berichtet demnach nicht über ihre Erfahrungen im Umgang mit dem Konflikt, sondern sie imaginiert eine mögliche Option. Das zeigt die Distanz zu einem Konflikt, der als ein prototypischer des pädagogischen Alltags anzusehen ist. Sie verweist zudem auf *Umstände*, die nicht benannt werden und sie verweist auf inhaltliche Optionen, die sie sucht, nicht sofort findet und dann erst zögerlich (*was weiß ich, äh*). Das Bruchstückhafte deutet auf einen spontanen und unausgegorenen Versuch der Konzeptentwicklung hin.

Die Verbindung unterschiedlicher Inhalte bringt sie – in einer Zusammenziehung – mit der Formulierung *dass ich dieses zeitversetzt mit anderen Aspekten machte*. Mit dem *dieses* kann nur das Thema Alkohole gemeint sein. Denn dieses Thema ist der gemeinsame inhaltliche Bezugs- und Ausgangspunkt sowohl der Schüler wie auch des Lehrers. Sind einzelne Aspekte zu ergänzen oder zu verbinden oder zu synthetisieren, dann ist es das Thema Alkohol, auf das man sich mit diesem Demonstrativpronomen beziehen und dabei unterstellen kann, der Adressat der Rede könnte problemlos dem Pronomen die passende Zuschreibung geben. Gestützt wird diese Lesart zusätzlich damit, dass die Probandin mit ihren Überlegungen zu einer eigenen Lösung des Konflikts von dem Beispiel des Szenarios ausgeht. Denn ihre Überlegungen beziehen sich – wie auch im Szenario – auf Schüler der *Klassenstufe 11*.

Was könnte mit dem *zeitversetzt* gemeint sein? Das Kontinuum fortwährend voranschreitender Zeit kann man nicht versetzen. Von einem Zeitversatz spricht man aber dann, wenn diese Kontinuität unterbrochen wird. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn eine Überwachungskamera die Einfahrt einer Tiefgarage filmt. Am nächsten Tag schaut sich der Kommissar diesen Film an. Das Auto, das er sucht, ist aber auf dem Film nicht zu finden. Sein Kollege stellt jedoch fest, dass die eingeblendete Zeit einen „Sprung“ aufweist. Eine halbe Stunde der realen Zeit ist aus dem Film herausgeschnitten worden. Der Film selbst täuscht also eine Kontinuität vor, die mit der realen Zeitfolge nicht übereinstimmt. In diesem Kontext kann man von einem Zeitversatz sprechen. Es besteht dabei keine Kongruenz zwischen der Kontinuität des Films einerseits und seiner Chronologie andererseits. Der Zeitversatz verweist auf einen künstlichen Eingriff, auf eine Manipulation.

Bezieht man diese Wortbedeutung auf die Ausführungen der Probandin, dann meint sie also, dass die Bearbeitung inhaltlicher Zusammenhänge – die Bearbeitung des

Themas Alkohole im Fach Chemie (*dieses*) und die Herstellung eines thematischen Zusammenhangs zur *Bedeutung des Alkoholismus* – zeitversetzt vollzogen wird. Was inhaltlich zusammengehört und zeitgleich – im Kontext von Schule heißt das: innerhalb einer Unterrichtsstunde – als Ganzes betrachtet werden könnte (sollte?), wird zeitlich voneinander getrennt. Bezogen auf die Pragmatik von Schule heißt das, dass dieses am Montag in der dritten Stunde und jenes (*Bedeutung des Alkoholismus*) am Mittwoch in der ersten Stunde Gegenstand des Unterrichts sein soll. So bleiben sowohl die Logik der Unterteilung von Unterricht und Bildung in einzelne Fächer und ihrer curricularen Ordnung wie auch das organisatorische Prinzip des Stundenplans erhalten. Wie bei diesem Arrangement die *Vorschrift* behandelt werden könnte, führt die Probandin nicht aus. Dies, obwohl sie im Hinblick auf die Forderungen der Schüler diese *Vorschrift* als bedeutendes Hindernis betrachtete. Thematisiert sie diesen Aspekt nicht in ihrem Konzept, der als *Vorschrift* nicht umgangen werden kann, dann folgt daraus, dass ihr Konzept nur dann realisierbar ist, wenn es nicht gegen den Plan des einen oder anderen Faches verstößt. Die Realisierbarkeit ihres Konzepts bleibt demnach von den mehr oder weniger zufälligen inhaltlichen Gemeinsamkeiten des einen Fachcurriculums mit einem anderen abhängig. In dem Konzept bleiben sowohl die formale wie auch die inhaltliche Ordnung unberührt.

Das wäre dann fächerverbindend. Äh, fächer- (...) äh übergreifend heißt, dass ich jetzt in meinem Fach, alles dieses jetzt noch zusätzlich an Aspekten abarbeite. Schwierig.

Ihr Konzept kommentiert die Probandin mit einer definatorischen Bilanz. Der Konjunktiv bedeutet, dass wenn man diesem Konzept folgen würde, dann *wäre das fächerverbindend*. Bemerkenswert ist, dass sie diesem Konzept nur einen Namen im Adjektiv gibt. Beispielsweise von einem fächerverbindenden Unterricht oder Konzept spricht sie nicht. Die Probandin imaginiert ein derartiges Konzept. Von konkreten Erfahrungen berichtet sie diesbezüglich nichts. Dabei hat sie insofern eine begrenzte Perspektive auf den Begriff, als sie keine Alternative in Betracht zieht. Das wäre nicht ein Konzept unter denkbar anderen, sondern das ist das einzige Konzept, das als ein fächerverbindendes zu bezeichnen ist. Von einer Dogmatik ist kaum auszugehen. Einer derartigen Lesart widerspricht, dass die Probandin mit ihren Ausführungen viel zu unsicher auftritt. Böte man ihr Alternativen zu diesem Konzept an,

dann würde sie sich möglicherweise konstruktiv damit auseinandersetzen. Doch von sich aus zieht sie nicht in Erwägung, dass es andere Arrangements der Fächerverbindung geben könnte. Diese konzeptionelle Eindimensionalität könnte darauf zurückzuführen sein, dass bestehende Ordnungsprinzipien nicht in Zweifel zu ziehen sind, demnach die eigenen konzeptionellen Spielräume von vornherein eher eng gefasst sind.

Ihre Ausführungen zu fächerübergreifendem Unterricht beruhen auf der Vorstellung von Mehrarbeit (*zusätzlich* an Aspekten abarbeite). Die zusätzlichen Aspekte sind nicht in *meinem* Unterricht bzw. nicht in der dafür zur Verfügung stehenden Zeit abzarbeiten, sondern in *meinem Fach*. Es ist also eine deutliche Abgrenzung zu erkennen, die zusätzlichen Aspekte gehören nicht zu *meinem* Fach. Sie sind eher ein Fremdkörper. Den einen oder anderen fachfremden Sachverhalt könnte sie sich ausnahmsweise vielleicht aneignen. Muss man aber gleich in ein ganzes Fach übergreifen, dann ist das eindeutig zu viel (*alles dieses jetzt noch zusätzlich*). Mit dem *jetzt* kann kaum eine Gegenwärtigkeit des fächerübergreifenden Unterrichts gemeint sein. Es ist eher Ausdruck einer Beschwerde über eine Unzumutbarkeit. „Soll ich jetzt auch noch den Müll rausbringen?“ fragt der Sohn seine Mutter. Der Sohn hilft ja schon so viel im Haushalt. Mehr kann nicht von ihm verlangen. Mit dem *jetzt* ist auf den Zeitpunkt verwiesen, zu dem das Maß des Akzeptablen überschritten ist. Eine eindeutige und direkte Abwehr gegen ein fächerübergreifendes Konzept spricht die Probandin nicht aus, aber in einer abgeschwächten Form wird deutlich, dass sie aufgrund unzumutbarer Mehrarbeit ein derartiges Konzept ablehnt (*Schwierig*).

I: Ja.

P: Ja, ähm, (...) wie wird es an unserer Schule gemacht? Ganz bestimmte, im Sinne des fächerverbindenden Lernens, hat man sich aufgrund der Vorgaben, (...) ähm, die wir (...) von kultusministerieller Seite haben Gedanken gemacht.

Das Kollegium (*wir*) hat sich zur Frage Praxis des fächerverbindenden Lernens *Gedanken gemacht*. Das ist der wohl erste Schritt der Auseinandersetzung mit der Möglichkeit fächerverbindenden Unterrichts. Man hat erste Ideen, erwägt die Vorteile und fragt, wer Interesse an der Umsetzung haben könnte. Das Gedankenmachen weist einen hohen Grad der Unverbindlichkeit auf. Niemand verpflichtet sich zu

nichts. Ob diese Gedanken wirklich zu einer entsprechenden Praxis führen oder nicht, ist an diesem Punkt des Prozesses ungewiss. Doch aufgrund der Tatsache, dass man sich *ganz bestimmte* erste Gedanken gemacht hat, ist doch mehr als nur ein diffuses Brainstorming zu erwarten. Zudem hat man sich auf das Thema fokussiert hat (*im Sinne des fächerverbindenden Lernens*). Gleichwohl haben die Kollegen kein Konzept ausgearbeitet, das eine theoretische und/oder pragmatische Grundlage für diejenigen darstellen könnte, die fächerverbindend unterrichten wollten. Denn ein Konzept würde doch einen nennenswert höheren Grad der Elaboration als das Gedankenmachen erfordern.

Erstens, wo sehen wir ein besonderes Bedürfnis oder eine sinnvolle Zusammenarbeit bestimmter Fächer inhaltlich?

Auf das *Erstens* müsste später ein *zweitens* folgen. Die Probandin beansprucht also, über ein gegliedertes und hierarchisiertes Redekonzept zu verfügen. Die Probandin hat bereits auf die beschränkte Perspektive der Schüler hingewiesen, die in ihren *Anforderungen und Interessenlagen* die Vorschrift der Planerfüllung nicht berücksichtigen. Wenn die Probandin danach fragt, *wo sehen wir*, dann kann dieses kollektivistische Sehen kaum die Schüler einbeziehen. Die Analyse des *besonderen Bedürfnisses* und der *sinnvollen Zusammenarbeit* kann sich demnach nur auf die Lehrer beziehen, zumal sie es sind, die die Vorgabe des Kultusministeriums zu erfüllen haben. Das *besondere Bedürfnis* ist von der Möglichkeit der *sinnvollen Zusammenarbeit* abgetrennt. Entweder das eine ist festzustellen *oder* das andere. Das schließt synthetisierende Betrachtung aus. Wo ein *besonderes Bedürfnis* zu sehen ist, wird keine *sinnvolle Zusammenarbeit* festzustellen sein, und umgekehrt.

Das Bedürfnis ist ein optionales Verlangen danach, ein bestehendes Defizit zu kompensieren. Jemand hat das Bedürfnis morgens lange zu schlafen, aber angesichts der Notwendigkeit des Broterwerbs ist dies nicht möglich. Kann auf die Befriedigung des Bedürfnisses nicht verzichtet werden, dann spricht man von einem existentiellen Bedürfnis (wie dem Trinken). Ein Bedürfnis ist ein sensualistisches-körperliches Verlangen. Geht es um ein emotionales, dann hat man das Bedürfnis nach menschlicher Nähe. In Abgrenzung dazu würde man ein rationales Verlangen mit dem Begriff des Interesses bezeichnen, ein hedonistisches mit dem Begriff der Lust. Spricht die Probandin von einem *besonderen Bedürfnis*, dann verweist dies auf eine eher emoti-

onale Motivation für fächerübergreifenden Unterricht, ein Bedürfnis, dass deshalb als ein besonderes zu bezeichnen ist, weil es in der Schule der Probandin neu ist oder nur selten zu vernehmen ist. Möglicherweise verweist sie damit auf Schüler wie die des Szenarios, die sich in u. a. emotionaler Weise für eine andere Art des Unterrichts engagieren. Das rationale Interesse haben diejenigen, die das *besondere Bedürfnis* artikulieren oder denen es zugeschrieben wird, nicht. Die oben explizierte *Suche* ohne ein Finden verweist stattdessen auf einen wenig durchdachten Aktionismus der Schüler.

Auf der anderen Seite stehen diejenigen, die eben jene rationale Perspektive einnehmen. Diese ist den Lehrern zuzuschreiben. Die *sinnvolle Zusammenarbeit* verweist ebenfalls auf die Sinne in einer gesättigten Weise (*sinnvolle*), und damit beispielsweise auch auf das Fühlen. Die Unterscheidung zwischen dem sensualistischen *Bedürfnis* und der *sinnvollen Zusammenarbeit* ist mit dieser Lesart des Fühlens nicht aufrecht zu halten. Doch gilt sie dennoch, weil das Sinnvolle zumeist als das Plausible, sachliche Gerechtfertigte oder auch Rationale bezeichnet wird: „Auch wenn Du Lust hast, noch einmal schnell an den Badensee zu fahren – sinnvoll ist das nicht, weil bis zu unserer Ankunft es schon lange dunkel und das Gelände deshalb abgesperrt worden sein wird.“

Die sachliche Plausibilität der *Zusammenarbeit* bezieht sich primär auf den Inhalt. Eine weitere Einschränkung der *Zusammenarbeit* besteht im Hinblick auf die Fächer. Nur in *bestimmten* ist sie *sinnvoll*. Andere Kriterien sind offenbar nicht relevant. Die rhetorische Frage der Probandin beinhaltet implizit die Aufforderung, diese in Bezug auf die bestimmten Fächer und ihren konkreten Inhalt auch zu beantworten. Denn der spezifische Inhalt der Frage unterstellt zugleich dessen Relevanz.

Hier geht es ja nicht um die Methode, sondern hier geht es ja definitiv um den Inhalt. Ähm, und dahingehend, so ein Curriculum erstellt fächerverbindend zu arbeiten.

Bezieht sich das *Hier* auf den unmittelbar vorangestellten Sachverhalt, dann gilt folgender Zusammenhang: Bei der *sinnvollen Zusammenarbeit bestimmter Fächer inhaltlich* geht es nicht um die Methode, sondern hier geht es ja definitiv um den Inhalt. Abgesehen von dem Wortartwechsel von *inhaltlich* zu *Inhalt*, könnte man analog sagen: Wenn es um die Wurst geht, dann geht es nicht um den Käse, sondern um

die Wurst. Die Rhetorik der Differenzierung ist in ihrem Aussagegehalt tatsächlich eine reine Wiederholung. Die wohlwollende Lesart lautet hingegen, dass die Probandin eine Unterstreichung des vorher Gesagten vornimmt. Diese Lesart könnte dadurch motiviert sein, dass in dem vorherigen Satz das *inhaltlich* gerade noch so hintenangestellt wurde und deshalb noch einmal besonders hervorgehoben werden soll. Welche Lesart zutreffen mag – beide Lesarten haben gemeinsam, dass bei den *ganz bestimmten Gedanken* der Inhalt der Fächer eine besondere Relevanz hat. Und mit dieser Aussage – wer auch immer das Gegenteil behaupten wollte – ist sich die Probandin ganz sicher (*definitiv*). Ist denn unter Normalitätsbedingungen vorstellbar, dass in Bezug auf die Konzeptentwicklung fächerübergreifenden Unterrichts jemand die Relevanz der Inhalte anzweifeln wollte? Durch was ist ein Fach denn sonst zu allererst definiert? Wohl generell über die Inhalte bzw. ihren Bezug zu den entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen. Kann man sich vorstellen, dass darüber kein Konsens besteht (sieht man einmal davon ab, dass sich die Methodenlehre mancherorts als eigenen Fach etabliert hat, was aber in der Gesamtheit des Fächerkanons eine Ausnahme darstellt)? Das *definitiv* vermittelt also einen Nachdruck, wo er von der Sache her betrachtet gar nicht erforderlich ist. Plausibel ist er aber, wenn man ihn als Ausweis rhetorischer Expertise sieht. Wo andere Zweifel hegen könnten, das steht die Probandin auf einem festen Boden fachlicher Urteilsfähigkeit. Der *fake* wird auch dadurch deutlich, dass die rhetorisch beanspruchte Expertise im Widerspruch zum Modus steht, in dem die Probandin mit ihren Kollegen den Gegenstand des fächerübergreifenden Unterrichts bearbeitet hat. Die Beschränkung auf das Gedankenmachen steht im Widerspruch zum Anspruch eines unumstößlichen Expertenurteils.

Der Zweck des Gedankenmachens ist angezeigt mit dem *fächerverbindend zu arbeiten*. Eine theoretische Grundlegung für fächerverbindenden Unterricht gibt es somit nicht. Das Kollegium zielt unmittelbar auf die pragmatische Anwendung dessen, was konzeptionell noch nicht entwickelt ist. Der Inhalt des fächerübergreifenden Unterrichts ergibt sich auch nicht aus der unmittelbaren Bearbeitung der Sache oder aus einem übergeordneten Bildungsinteresse der Schüler, sondern formal über ein Curriculum. Es ist das Mittel, das dem Zweck des fächerübergreifenden Unterrichts dient. Aus diesem ergibt sich jenes. Angesichts der Tatsache, dass das Verhältnis zwischen Mittel und Zweck nicht näher beschrieben ist, ist davon auszugehen, dass die definitive Beschreibung der Probandin gilt: Es geht bei dem Curriculum nicht um ein

genuin fächerübergreifendes Curriculum, das das Resultat eines zuvor definierten Bildungsinteresses darstellt, sondern um die Bestimmung inhaltlicher Überschneidungen zwischen bereits existierenden Fachcurricula. Die Konzeptentwicklung beruht also auf einem formalen Zugang der Schnittmengenbestimmung, die sich an den Grenzen des Gegebenen orientiert. Dabei bleibt die rhetorische Frage, die die Probandin unmittelbar zuvor stellte, unbeantwortet. Wie die Einschränkungen auf den Inhalt bestimmter Fächer zu begründen sind, trägt die Probandin nicht vor. Die Konkretisierung der *ganz bestimmten Gedanken* (s.o.) bezieht sich demnach auf verschiedene Modi, in denen das Ansinnen des fächerübergreifenden Unterrichts vorgebracht wird (*besondere Bedürfnisse oder sinnvolle Zusammenhänge*). Konkrete inhaltliche Bestimmungen werden beispielsweise nicht genannt. Die *ganz bestimmten Gedanken* sind also tatsächlich unterbestimmt. Wollte man nachvollziehen, wie sich das Kollegium fächerübergreifenden Unterricht vorstellt, dann müsste man mehr darüber erfahren. Auch jenseits einer Konzeptionsentwicklung wären etwaige Fragmente mitteilenswert, deren Relevanz die Probandin zuvor ausgewiesen hat. So könnten beispielsweise die Fächer benannt werden, für die von einer *sinnvollen Zusammenarbeit* auszugehen ist. Da Inhalte nicht zusammenarbeiten können, stellt sich die Frage, in welcher Weise die Inhalte aufeinander bezogen werden könnten. Was ist zu tun, nachdem man die curriculare Schnittmenge definiert hat. Geht es allein um die Feststellung inhaltlicher Überschneidungen zwischen einzelnen Fächern? Oder ermöglichen fächerverbindende Diskurse neue Bildungsperspektiven? Es ist davon auszugehen, dass diese Fragen nicht geklärt sind. Von dieser Lesart ist vor allem deshalb auszugehen, weil die Probandin die Frage *Wie wird das denn an ihrer Schule gehandhabt?* nicht auf der Grundlage der *ganz bestimmten Gedanken beantwortet*, sondern von dem konkreten Fall des Szenarios ausgehend. Eingedenk der Schnittmengenlogik ist jedoch nicht von einer bildungstheoretisch inspirierten Didaktik auszugehen, sondern von einer rein technisch-curricularen Konzeption. Bei einer derartigen Konzeption ist relevant, wie umfangreich die Schnittmenge ist. Ist sie besonders klein, dann dürfte fächerübergreifender Unterricht die Ausnahme der Regel darstellen. Oder ist sie besonders groß? Dann müsste fächerübergreifender Unterricht wohl die Regel darstellen.

Das ist das, was wir festgelegt haben, wenn sie auf das Schulprogramm hinauswollen.

Mit dem doppelten Verweis wird das Festgelegte hervorgehoben. Wenn das das ist, was das Kollegium festgelegt hat, dann wird es mit der Hervorhebung zugleich von dem abgegrenzt, was nicht festgelegt wurde. *Das ist das* und dies ist jenes. Das Festgelegte ist nicht alles, man hat noch mehr zu bieten. Doch die Bilanz des Festgelegten ist gleich Null. Denn *ganz bestimmte Gedanken*, die in ihrem konkreten Gehalt nicht benannt werden, kann man nicht festlegen. Das ist wie der sprichwörtliche Pudding, den man nicht an die Wand nageln kann. Das gleiche gilt für die rhetorische Frage nach dem *besonderen Bedürfnis* und der *sinnvollen Zusammenarbeit* sowie der Feststellung, dass es bei der Konzeptentwicklung fächerübergreifenden Unterrichts auf den Inhalt ankommt. Nichts von dem, was die Probandin mitgeteilt hat, ist im pragmatischen Sinne in irgendeiner Weise festlegbar. Im Hinblick auf das Schulprogramm steht man also mit leeren Händen da. Doch rhetorisch wird das Gegenteil beansprucht. Denn *festlegen* kann man (im Unterschied zum Pudding) nur eine greifbare feste Substanz, das, was man zuweilen auch als harte Fakten bezeichnet. Was an Substanz nicht existiert, wird mit dem *festgelegt* suggeriert. Das bedeutet zugleich, dass die Probandin pflichtschuldig einen Nachweis darüber erbringen will, die *Vorgaben* des Kultusministeriums erfüllt zu haben. Dass sie sich die Position der Examinandin begibt, zeigt sich auch an ihrer Einschätzung, die Interviewerin wolle auf das Schulprogramm hinaus. Ihre zuletzt gestellte Frage *Wie wird das denn an ihrer Schule gehandhabt?* zielte aber gar nicht auf das Schulprogramm, sondern auf das von der Probandin genannte Thema des fächerübergreifenden Unterrichts. Hinter der Sachfrage der Interviewerin sieht die Probandin also ein verstecktes Motiv, das sie nun aufdeckt: Es geht der Interviewerin mit ihrer Frage nicht primär um die Sache selbst, sondern um eine Evaluation der Schulprogrammarbeit. Denn will man *auf etwas hinaus*, dann ist damit auf den (versteckten) Zweck verwiesen. Die Frage der Interviewerin ist dann nur noch ein Mittel für den Zweck der Schulprogrammevaluation. Indem die Probandin das von der Interviewerin verdeckte Motiv durchblickerhaft aufdeckt, kompensiert sie die in der Sache des fächerübergreifenden Unterrichts bestehenden Leerstellen.

Fallstrukturhypothese

Einerseits bewertet die Probandin die Forderungen der Schüler des Szenarios als legitim. Andererseits gilt dies gleichermaßen für die Zurückweisung dieser Forderungen seitens des Lehrers (*umgekehrt die des Lehrers genauso*). Doch gilt dieses Patt allein auf der rhetorischen Ebene. Denn der bisher ergebnislosen *Suche* der Schüler steht die bereits gültige *Vorschrift* des Lehrers gegenüber. Während die Schüler noch nach einer Möglichkeit suchen, ihre Forderungen im Unterricht auch wirklich umzusetzen, ist mit der *Vorschrift*, die man hinnehmen muss (*so wie es nun mal ... ist*), ein Faktum zu konstatieren.

Rhetorisch beansprucht die Probandin zwischen diesen unterschiedlichen Positionen einen vermittelnden Pragmatismus darzulegen. Dies weniger aufgrund ihres Verständnisses für das Anliegen der Schüler, sondern aufgrund der Tatsache, dass das Kultusministerium in Form der verordneten Schulprogrammarbeit entsprechende *Vorgaben* gemacht hat. Doch jenseits aller rhetorischen Willensbekundung bleibt der Versuch ohne greifbare Substanz. Denn eine pädagogisch relevante Reaktion, beispielsweise in Form eines Konzepts fächerübergreifenden Unterrichts, ist nicht zu vernehmen. Die *ganz bestimmten Gedanken* des Kollegiums beschränken sich auf eine rhetorische Frage nach *besonderen Bedürfnissen oder sinnvoller Zusammenarbeit inhaltlich*, die gänzlich unbeantwortet bleibt. Was diesbezüglich im Rahmen der Schulprogrammarbeit *festgelegt* wurde, ist nichts. Das ist auch darauf zurückzuführen, dass ihre definatorischen Ausführungen von fächerübergreifendem Unterricht kein Reformpotential beinhalten. Was sie unter dieser Unterrichtsform versteht, beschränkt sich auf eine Schnittmengenlogik, nach der inhaltliche Übereinstimmungen zwischen zwei Fächern festzustellen und curricular festzulegen sind. Dass dabei die fachcurricularen Inhalte anders als zuvor interpretiert werden müssten, ist nicht vorgesehen. Die Fürsprache für die Forderungen der Schüler des Szenarios schrumpft im Verlauf des Interviews auf eine Pragmatik, die sich gänzlich an den Grenzen des Gegebenen orientiert: das ist konkret die Logik der Aufteilung der Welt in Unterrichtsfächer und ihre curriculare Fixierung. Die Idee, dass Bildungsprozesse dieser Logik nicht folgen könnten (wie die Schüler des Szenarios sie vortragen), stößt bei der Probandin deshalb auf Widerstand, weil sie eine derartige Grenzüberschreitung allein aus der Perspektive einer unzumutbaren Mehrarbeit betrachtet (*dass ich jetzt in*

meinem Fach, alles dieses jetzt noch zusätzlich an Aspekten abarbeite. Schwierig.) Die Vorstellung, Sachen anderer Fächer wie einen Fremdkörper zu betrachten (*dieses alles in meinem Fach*) verweist dabei auf eine bürokratische Unzuständigkeitslogik.

Das Szenario könnte der Probandin als Quelle der Inspiration für eine andere unterrichtliche Praxis dienen. Stattdessen wird das Szenario in seinem pädagogischen Gehalt derart reduziert und umgedeutet, dass dieses Inspirationspotential weggearbeitet wird. Umgekehrt positioniert sie sich aber auch nicht gegen die Forderungen der Schüler. Die Unentschiedenheit in der Selbstpositionierung zeigt sich in einer Doppelstrategie: Rhetorisch positioniert sie sich als Fürsprecherin fächerübergreifenden Unterrichts. Und das Gedankenmachen über *besondere Bedürfnisse oder sinnvolle Zusammenarbeit* ist aus ihrer Sicht ein hinreichender Beleg dafür, der Vorgabe des Kultusministeriums entsprochen zu haben. Jenseits ihrer Reform-Rhetorik bewahrt sie aber auf der pragmatischen Ebene den Status quo: Dies zeigt sich eindringlich daran, dass sie sich mit ihrem Deutungsmuster in drei zentralen Punkten an der Position des Kollegen des Szenarios orientiert: Dieser lehnt es auch vehement ab, fachfremde Sachen zu unterrichten („Jetzt machen Sie aber ein Fass auf. Ich kann doch nicht neben Biologie auch noch Sozialwissenschaften oder so was unterrichten.“). Und für die Probandin wie auch den Kollegen gilt unumstößlich die bestehende Fächerordnung (Dafür haben Sie doch die anderen Kurse). Darüber hinaus ist auch Projektunterricht für beide keine Option. Die Probandin thematisiert diese Unterrichtsform nicht als eine regelhaft in den Schulalltag realisierbare Option, der Kollege sieht diese Unterrichtsform ebenfalls nur als eine Ausnahme der Regel. Der Unterschied zwischen beiden reduziert sich darauf, dass die Probandin die Anschaulichkeit des *Aufgesetzten* anzweifelt, währenddessen der Kollege des Szenarios genau dies als einen gelungenen Gegenstand der Anschauung betrachtet. Im Hinblick auf den pädagogischen Kern des Konflikts sind die Deutungsmuster beider Lehrer sehr ähnlich. Beide folgen der curricularen und formalen Logik der Unterrichtsfächer. Beide weisen das Ansinnen der Schüler zurück und begründen ihre Position mit der unhintergehbaren Ordnung des Curriculums. So dient letztlich die Reform-Rhetorik dem Zweck, die Vorgaben des Kultusministeriums zu erfüllen und dabei gleichzeitig die bestehende fachcurriculare Ordnung nicht anzutasten. Die widerspruchsfreie Verschiebung eines von außen herangezogenen Reformanspruchs in die Sphäre der Rhetorik ist als ein deutlicher Hinweis darauf zu deuten, dass sich die Probandin einer-

seits von dem Reformansinnen nicht irritieren lässt und sie andererseits sich auch weiterhin mit der bestehenden Praxis identifizieren kann. Das zentrale Motiv der Probandin für ihre Position besteht in ihrer Orientierung an den Fachcurricula als funktionale und unhintergehbare Vorschrift. Daraus folgt, dass die Probandin kälte-theoretisch als Typus der „fraglosen Übernahme“ zu betrachten ist.

Teil C

Die Zusammenführung der Befunde und die Beantwortung der Forschungsfragen

1. Die Deutung des Dilemmas als in der Regel erster Zugang zum pädagogischen Deutungsmuster

Das Interview mit der Lektüre eines Dilemma-Szenarios zu beginnen, diene dem Zweck, die Probanden zu einer Stellungnahme zu jenem Dilemma zu veranlassen. Der Konflikt des Szenarios ist kein exotischer, sondern ein prototypischer, denn er verweist auf die grundlegenden und unhintergehbaren Fragen des pädagogischen Alltags: Orientieren sich die Probanden als Erzieher eher an einem Konzept der Selbststeuerung oder eher an einem der Fremdsteuerung der Schüler? Bevorzugen die Probanden eine Didaktik, die auf eine stärkere Aktivierung oder auf eine stärkere Instruierung der Schüler zielt? Sollte schulische Bildung in materialer Hinsicht auf das Fortwährende (weil weiter Nützliche und damit Gültige) oder auf das Neue (weil zukünftig Erforderliche) zurückgreifen (vgl. dazu ausführlich: Seite 48)?

Wenn hier von der Annahme ausgegangen wird, dass diese Fragen den pädagogischen Alltag konstituieren, dann heißt das, dass die Antworten auf diese Fragen das alltägliche pädagogische Handeln begründen und erst ermöglichen. Angesichts äußerer Ansprüche an die pädagogische Praxis in Form des didaktisch Angesagten (Präsentationen, Projekte, Lerntheke, Stationenlernen, Gruppenpuzzle, Freiarbeit etc.) muss ein Lehrer entscheiden, ob er eher diese aktivierenden oder doch eher die instruierenden Unterrichtsformate (bspw. Lehrervortrag bzw. Frontalunterricht oder fragend entwickelndes Unterrichtsgespräch) anwenden will. Das gilt ebenso für Fragen der Bildung und der Erziehung: Ist es wichtiger, dass Schüler „die Klassiker“ gründlich lesen und verstehen oder sollte doch eher multimediale Kompetenz im Vordergrund stehen? Fordert der Lehrer seine Schüler dazu auf, die ihnen gestellten Aufgaben eigenständig zu lösen oder geht es ihm doch eher darum, dass sie unter seiner Anleitung die Aufgabe bis zum Ende der Stunde gelöst haben? Alltäglich muss er derlei Entscheidungen treffen, etwa bei der Auswahl des Unterrichtsmaterials, im fachlichen Diskurs mit Kollegen, bei der Bewertung von Fachtexten oder im Kontext von sogenannten Pädagogischen Tagen und dem dort beschlossenen und für

alle verbindlichen Programm. Fortdauernd hat ein Lehrer – unabhängig vom Grad der Professionalität – pragmatische Präferenzen zu wählen und zu begründen.

Unter dem Handlungsdruck des Alltags wird der Proband diese Fragen nicht immer wieder aufs Neue und von Grund beantworten können (und wollen). Deshalb wird er auf seine kognitiven Voreinstellungen und impliziten Handlungstheorien zurückgreifen, auf deren Grundlage ihm eine schnelle, plausible und erfolgversprechende Entscheidung möglich erscheint. Jeder Lehrer wird – bewusst oder unbewusst – auf das zurückgreifen, was Oevermann als pädagogisches Deutungsmuster konzeptualisiert hat (vgl. Oevermann 2001, vgl. auch Seite 87).

Von diesem Deutungsmuster-Ansatz ausgehend soll zunächst zusammenfassend rekapituliert und analysiert werden, in welcher Weise die Probanden das jeweilige Szenario und das darin dargestellte Dilemma verarbeitet haben. Es sind unterschiedliche Modi denkbar, in denen die Probanden dies tun. Sie könnten vom konkreten Fall abstrahierend die allgemeingültige Bedeutung des Konflikts darlegen, seine Unhintergebarkeit analytisch darstellen und seine strukturelle Bedingtheit erklären, indem sie auf wissenschaftliche Modellierungen und Begründungszusammenhänge verweisen. Vor diesem Hintergrund könnten sie das Dilemma benennen, es differenzierend erklären, um schließlich ein Handlungskonzept darzulegen. Das wäre auf der fachlich-analytischen und der pragmatischen Ebene der wohl höchste vorstellbare Grad der Professionalität.

Alle zwölf Fallrekonstruktionen zeigen jedoch, dass das Dilemma nicht als pädagogisches Dilemma gedeutet wird. Die Analyse der Probanden bezieht sich nicht auf einen Widerstreit zwischen konkurrierenden pädagogischen Konzepten, wie sie im Szenario dargelegt werden. Dass die innerhalb des jeweiligen Szenarios einander konkurrierenden Konzepte der Erziehung, Didaktik und der Bildung gleichermaßen Geltung beanspruchen können, sich aber wechselseitig ausschließen, wird von keinem Probanden analysiert. Alle Probanden verarbeiten das Dilemma stattdessen in einer Variante reduzierter Komplexität. Sie simplifizieren oder normalisieren es, indem sie es zum einen als ein gewöhnliches Problem oder einen (Sach-)Konflikt deuten und indem sie zum anderen pragmatische Lösungen veranschlagen, in denen grundlegende konzeptionelle Erwägungen keine Rolle spielen. Ist dies doch der Fall, dann wird das jeweils konkurrierende Konzept nicht berücksichtigt, folglich wird

auch nicht erklärt, warum auf das eine Konzept zurückgegriffen und das andere verworfen wird. Gemeinsam ist den Probanden, dass sie das Dilemma auf eine Weise deuten, mit der sie die dilemmatische Brisanz des Konflikts objektiv wegarbeiten. Besonders eindringlich zeigt sich dies am Probanden der Fallstudie 8. Der Proband benennt und expliziert zwar jeweils ein selbstregulatorisches und ein fremdregulatorisches Erziehungskonzept. Er stellt darüber hinaus auch deshalb eine Ausnahme dar, weil er beide Konzepte vor dem Hintergrund seines Erfahrungswissens reflektiert, knapp skizziert, argumentativ einander abwägt und eine Begründung dafür vorträgt, warum er in dem einen Fall für dieses, im anderen Fall für jenes Erziehungskonzept votiert. Insofern ist sein Handlungsrepertoire umfangreicher und ausdifferenzierter als jenes der übrigen Kollegen des Samples. Doch auch dieser Proband entsorgt letztlich die Brisanz des Konflikts, indem er beide Konzepte allein aus pragmatischer Perspektive bewertet, sie aber nicht an pädagogische Grundsätze rückbindet.

Im Unterschied zu diesem fachlich ausdifferenzierten Einzelfall zeigt sich in allen anderen Fällen eine rein pragmatisch-handwerkliche Orientierung der Probanden beispielsweise darin, dass in der Fallstudie 9 das überraschend schlechte Ergebnis der Englischklausur als ein Kunstfehler mangelnder Passgenauigkeit zwischen Unterricht und Klausur aufgefasst wurde. Oder: Das Bildungs-Szenario, in dem es um das Dilemma zwischen multimedialem Projektunterricht einerseits und traditionellem Fachunterricht geht, wird entweder als eine Frage der Ressourcenausstattung oder als eine der Kompatibilität mit dem Curriculum bearbeitet. Die Frage der Erziehung wird vor allem einseitig normativ erörtert.

Die Lösung des Konflikts vollzieht sich folglich ebenfalls auf einer Ebene reduzierter Komplexität: Der Kunstfehler ist zu beseitigen, indem die Passgenauigkeit zwischen Unterrichts- und Prüfungsform hergestellt wird; Verfehlungen der Schüler sind mit einer Ausweitung der Aufsicht und Kontrolle zu beantworten; mit zusätzlichen Ressourcen könnte ein Zeitungsprojekt realisiert werden. Die Dominanz des pragmatischen Zugriffs auf das Szenario zeigt sich also in der Simplifizierung der Konflikte, die mit einfachen Mitteln, Methoden oder Instrumenten gelöst werden. Die Probanden bearbeiten das Szenario also durchaus problemlösend, aber ohne dass sie das Dilemma differenzierend reproduziert, analysiert und ihre daraus abgeleitete pragmatische Präferenz fachlich begründet hätten. Die Rekonstruktionen zeigen

vielmehr, dass die in dem Szenario dargestellte Entscheidungssituation – als ein Dilemma – den Probanden fremd ist, obwohl das Szenario nicht einen exotischen Einzelfall, sondern einen prototypischen Konflikt des pädagogischen Alltags zeigt. Die pragmatischen Lösungen haben zur Folge, dass der Konflikt keiner weiteren Erörterung bedarf, vor allem nicht in Bezug auf die Möglichkeit, unmittelbar von dem Dilemma des Szenarios ausgehend etwaige Reformideen zu entwickeln. Reformen sind aus dieser Perspektive eben nicht notwendig, weil kein Problem bestehen bleibt, das erst im Zuge der Schulentwicklung gelöst werden könnte. Doch mit dieser zunächst nur auf das Dilemma bezogenen Problembewältigungsstrategie kündigt sich bereits an, was sich in der weiterführenden Analyse vielfach als vorherrschende Strategie im gesamten Interview zeigt: Als pragmatische Einzelakteure umgehen einige Probanden die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Fragen der Erziehung, Didaktik und Bildung und weichen stattdessen auf Fragen der pädagogisch-institutionellen Rahmung aus, um auf diesem Terrain, eine konjunktivische und damit unverbindliche Pragmatik etwaiger Reformen darzulegen.

Die analytische Distanz ist auch deshalb bemerkenswert, weil die meisten Probanden einen Abgleich zwischen ihren eigenen Erfahrungen und der Darstellung des Szenarios vornehmen: Sie bezeichnen das Szenario als *realistisch*, als *Realität* oder als *Alltag*. Die Diskussion des Szenarios erkennen sie oftmals in ihrer eigenen beruflichen Praxis grundsätzlich wieder, doch das, was sie wiedererkennen, ist beispielsweise die Frage der formal korrekten Notengebung oder die Beschränkungen, die von curricularen Vorschriften ausgehen. Indem sie mehrheitlich den strittigen Sachverhalt auf seine formale Seite beschränken, gerät ihnen die im engeren Sinn pädagogische aus dem Gesichtsfeld (in Bezug auf Erziehung, Didaktik und Bildung). Auch in dieser Fokussierung auf die Formalitäten des Lehrerberufs kündigt sich bereits in der Auseinandersetzung mit dem Szenario ein Muster an, nämlich jenes, pädagogische Konflikte nicht oder nicht in erster Linie als solche der Erziehung, Didaktik und Bildung zu betrachten und zu bearbeiten, sondern in ihnen ökonomische, juristische, organisatorische oder technische Probleme zu sehen, mit denen sie sich auf die institutionelle pädagogische Rahmung beziehen.⁴⁵

⁴⁵ Die eigenstrukturellen Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung bezeichne ich im Folgenden als die pädagogischen Aufgaben „im engeren Sinne“. Davon zu unterscheiden ist der pädagogisch-

2. Strategien, mit denen der Bearbeitung der Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung ausgewichen wird

Die Deutungsmuster zeigen, dass fast alle Probanden eine Marge zwischen Ist- und Sollzustand markieren. Es besteht demnach durchaus ein Bewusstsein von Defiziten der pädagogischen Praxis. Und vielfach wird von den Probanden eine bestimmte pädagogische Praxis benannt und beschrieben, die sie im Vergleich zur eigenen oder zur ihnen bekannten als die bessere bewerten: Fächerübergreifende Projekte (wie im Szenario vorgestellt) sind *viel interessanter* und *viel spannender* als das Normalformat von Unterricht; die selbstverantwortliche Ausgabe von Bewegungsspielen von Schülern an Schüler in der Pause ist zu begrüßen; Unterrichtsprojekte, in denen die Schüler selbstverantwortlich eine Aufgabe bearbeiten, sind *toll*; kooperative Arbeitsformen zwischen Kollegen sind dringend erforderlich. Der Anspruch, die pädagogische Praxis könnte eine andere oder gar eine bessere sein, wird durchaus erhoben. Einerseits. Andererseits betrachten die Probanden eine Ausweitung des pädagogischen Programms oder ein anderes oder ein besseres Programm als nicht realisierbar. Es sind die mangelnden Ressourcen, die zu hohe Arbeitsbelastung, die mangelnde Passgenauigkeit außerschulischer Angebote mit den curricularen Vorgaben, die eine Realisierung dessen, was man als die bessere pädagogische Praxis ausweist, verhindern. Man müsste den Stundenplan flexibilisieren, doch würde dies eine unzumutbare Arbeitsbelastung für den Stundenplanmacher zur Folge haben. In anderen Fällen sind es die Schüler, die aufgrund ihrer anthropologischen Determiniertheit nicht mit den Eigenschaften oder Fertigkeiten „ausgestattet“ sind, über die sie aber verfügen müssten, damit die Lehrer die pädagogische Konzeption der Schule überarbeiten können. Eine Erziehung zur Selbstregulation wird ausgeschlossen, weil Schüler keine entwicklungsfähigen Wesen sind und daher selbstverantwortliches Handeln nicht lernen können. Der Anspruch, man könnte sich an einem Erziehungskonzept jenseits von Aufsicht und Kontrolle orientieren, ist damit obsolet. Stattdessen sind eben die Mittel für eine Ausweitung der Aufsicht und Kontrolle aufzustocken. Es ist diese (zunächst nur) andeutungsweise dargestellte „Mechanik“, mit der die Probanden ihre pragmatische bzw. reformerische Perspektive von den Fragen der Erziehung, Didaktik und Bildung auf diejenige der pädagogisch-institutionellen Rahmung verlagern.

institutionelle Rahmen, der sich auf juristische, formale, organisatorische, ökonomische oder politische Fragen des pädagogischen Betriebs bezieht.

Dabei greifen sie auf diverse Ausweichstrategien zurück, mit denen die Distanz zu den Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung legitimiert wird.

(a) Simplifizierung

Eine Ausweichstrategie besteht in der bereits dargestellten Simplifizierung. Dabei verarbeiten die Probanden eine objektiv bestehende Komplexität des Sachverhalts, beispielsweise das strukturell bedingte Dilemma des Szenarios, in einer die Sache vereinfachenden Lesart. Und von dieser sachlich reduzierten Lesart ausgehend entwickeln die Probanden eine entsprechende Pragmatik, mit der die dilemmatische Dimension des Konflikts unberücksichtigt bleibt.

(b) Normalisierung

Mit der Strategie der Normalisierung wird das Unerwünschte eines Sachverhalts oder einer Situation dadurch vermindert, dass es als Alltäglichkeit, Routine oder eben als Normalität ausgewiesen wird („Normale Härte!“). So wird die Implikation, man müsste an einem grundsätzlich als problematisch erachteten (aber letztlich doch normalen) Zustand etwas ändern, dementiert.

(c) Ironisierung

Die Brisanz und Schärfe eines Missstands wird durch Ironisierung reduziert. Mit der Ironisierung gewinnen die Probanden eine Distanz zur Sache bzw. zur Dringlichkeit den Missstand zu beheben.

(d) Reduzierung der Relevanz

Manche Probanden distanzieren sich von der konkreten Gestalt des im Szenario dargestellten Konflikts, indem sie ihm zwar eine allgemeingültige Bedeutung zuweisen, sie aber zugleich erklären, dass der Konflikt in der eigenen pädagogischen Praxis eine allenfalls untergeordnete Relevanz hat. Als unmittelbar und/oder gravierend Betroffene des Konflikts begreifen sich diese Probanden also nicht.

(e) Externalisierung

Die Strategie, die besonders häufig festzustellen war, ist die der Externalisierung. Das Zeitungsprojekt kann nicht in den bestehenden Unterricht integriert werden, weil die gesamte Unterrichtszeit für die Abarbeitung des Curriculums erfordert wird. Erst wenn die Administration für curriculare Spielräume sorgt, hat man die Möglichkeit, neue Inhalte in den Unterricht zu integrieren. Die Option lautet in diesem Fall nicht,

die Inhalte des Zeitungsprojekts mit den curricularen Vorgaben zu synthetisieren, um auf diese Weise die formalen inhaltlichen Vorgaben mit den Optionen eines Zeitungsprojektes in Einklang zu bringen. Vielmehr wird die Verantwortung für eine entsprechende Unterrichtsreform an administrative Stellen delegiert und damit die Realisierung der unterrichtlichen Reform auf einen unbestimmten Zeitpunkt hin verschoben. Adressat der vielzähligen Externalisierungsstrategien sind vorwiegend administrative oder politische Akteure, die die Voraussetzungen zu schaffen haben, unter denen die Lehrer die von ihnen identifizierten Defizite beheben können.

(f) Umdeutung

Eine weitere Ausweichstrategie besteht darin, den Konflikt umzudeuten. Eine erzieherische Aufgabe wird zu einer didaktischen umgedeutet, indem man erzieherischen Einfluss auf das Verhalten der Schüler durch unterrichtliches Training auszuüben sucht.

(g) Subversion

Die Strategie der Subversion ist ein Einzelfall (vgl. die Fallstudie 9).⁴⁶ Ein formal bestehendes Regularium (Klausurordnung) wird suspendiert, um die didaktischen Präferenzen zu realisieren (Sprechdidaktik bzw. mündliche Prüfungen).

(h) Verzicht auf den Anspruch fachlicher Expertise

Diese Strategie ist eine gesteigerte Variante der Simplifizierungsstrategie. Der Anspruch an eine fachliche Expertise wird nicht nur reduziert, sondern gänzlich getilgt, derart, dass die Beantwortung einer fachlichen Frage bspw. zu einer privatistischen *Auffassungssache* erklärt wird.

(i) Verzicht auf ein Konstitutivum der Profession

Die Profession des Schulpädagogen konstituiert sich über die Dimensionen der Erziehung, Didaktik und Bildung. Vor allem die Aufgabe der Bildung wird zur Disposition gestellt, indem einzelne Probanden sie nicht als eine originäre der Profession anerkennen. Die Aufgabe wird also dadurch entsorgt, dass entweder der Proband sich für diese als nicht zuständig erklärt oder dadurch, dass die generelle Uneinlösbarkeit der Aufgabe festgestellt wird.

⁴⁶ Gleichwohl weiß der Autor aus kollegialen Gesprächen, dass die Strategie der Subversion keinen Einzelfall darstellt. Zuweilen werden gravierende formale Verstöße begangen, die mit dem Verweis auf pädagogische Motive legitimiert werden.

Im Fall der Externalisierung besteht die Folge darin, dass keine Aufgabenbearbeitung – im engeren pädagogischen Sinne⁴⁷ – stattfindet. Sie wird vielmehr an andere Stellen delegiert. Im Falle der Umdeutung werden pädagogische Stellvertreter-Konzepte herangezogen: Der Proband benennt ein didaktisches Problem, erwägt aber eine Problemlösung mit erzieherischen Mitteln. Die Umdeutungsstrategie verweist demnach auf eine pragmatische Inkonsistenz zwischen Problem und Problemlösung. Zugleich ist sie als ein Anspruch zu verstehen, die pädagogische Aufgabe nicht wegzuarbeiten. Man findet keine sachgerechte Lösung. Doch statt sich des Problems zu entledigen sucht man nach einem Substitut. Auch mit den Strategien der Normalisierung, Ironisierung und Distanzierung wird zwar die Option, man müsste problemlösende Handlungskonzepte entwickeln, nicht ausgeschlossen, doch wird sie auch nicht ernsthaft in Erwägung gezogen. Die Entsorgungsstrategie der Subversion kann deshalb nicht als fachlich adäquate Handlung bewertet werden, weil sie die Ausnahme darstellt, die die Regel bestätigt und damit festigt. Mit allen Strategien geht einher, dass mit ihnen nicht nur die pädagogische Bearbeitung des jeweils zur Rede stehenden Sachverhalts entsorgt wird, sondern ebenso die Option, das eigene Handeln pädagogisch zu begründen. Pointiert formuliert heißt das also: Die vielfachen pragmatischen Ausweichstrategien verweisen in ihrer Gesamtheit auf eine Unsicherheit und Distanz gegenüber einer fachlichen und sachadäquaten Auseinandersetzung mit dem Dilemma bzw. mit der pädagogischen Aufgabe. Es ist ein professioneller Habitus erkennbar, in dem – im engeren Sinne – pädagogische Präferenzen keine oder allenfalls eine untergeordnete Bedeutung haben. In drastischen Einzelfällen ist darüber hinaus eine Strategie feststellbar, die sich als „Entsorgung der Pädagogik“ begreifen lässt. Diese Lesart erweist sich vor allem in denjenigen Fällen als zutreffend, in denen die Probanden auf ein Konstitutivum ihrer Profession verzichten. Es wird zu zeigen sein, in welcher Weise diese Ausweichstrategien Folgen für den Grad und die Güte der Reformaspiration haben (vgl. Teil C, Kapitel 11).

⁴⁷ Mit der Formulierung „im engeren Sinn“ sind die eigenstrukturellen Dimensionen der Pädagogik gemeint (Erziehung, Didaktik, Bildung). Im Unterschied dazu ist auf die institutionelle pädagogische Rahmung verwiesen (juristische, formale, organisatorische, ökonomische und politische Sachverhalte innerhalb der pädagogischen Institution).

3. Die Kompensation für Erziehung, Didaktik und Bildung: das Ausweichen auf die institutionelle Rahmung

Die These, viele Probanden entfalteten keine im engeren Sinne pädagogisch motivierten Problemlösungsstrategien, evoziert die Frage, auf welche Weise die in den Interviews benannten Aufgaben bearbeitet werden? Welche Problembewältigungsstrategien werden in der Auseinandersetzung mit denjenigen Aufgaben erkennbar, die die Probanden für erforderlich erachten? Die Antwort auf diese Frage wurde oben bereits angedeutet und soll nun genauer ausgeführt werden: Mit den Mitteln bürokratischer Organisation, ökonomischer Ressourcenlogik, mit denen des Managements, mit technokratischen Mitteln oder mit schulpolitischen. Diese Strategien, Mittel und Instrumente werden zwar in der Regel pragmatisch mit den Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung in einen Zusammenhang gebracht, doch auf im emphatischen Sinn pädagogische Begründungszusammenhänge verweisen die Probanden allenfalls am Rande. Stattdessen beziehen sie sich mit ihren vielfältigen Ausweichbewegungen auf das Terrain der pädagogisch-institutionellen Rahmenbedingungen.⁴⁸

Geht man von Oevermann aus und begreift das pädagogische Deutungsmuster als eine vielfach bewährte Krisenbewältigungsstrategie und damit auch als ein Legitimationsmuster, dann stellt sich vor dem Hintergrund der oben geschilderten Ausweichbewegungen die Frage, in welcher Weise die Funktion des Deutungsmusters, nämlich die Stabilisierung und Legitimierung des pädagogischen Deutens und Handelns, noch erfüllt werden kann. Denn die Kompensation für die Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung bzw. das Ausweichen auf die institutionelle Rahmung deutet doch auf das Gegenteil hin – dass die Probanden nämlich nicht primär ihre originären Aufgaben zu erfüllen suchen, sondern sich ihrer tendenziell entledigen. Die entsprechenden Ausweichstrategien, mit denen sie dies tun, sind als ein Hinweis zu verstehen, dass die Probanden die pädagogischen Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung als kaum erfüllbare behandeln.⁴⁹ Dieser Lesart könnte

⁴⁸ Die empirischen Belege für diese These sind in den einzelnen Fallstudien bereits dargelegt. Diese werden in dem Kapitel „Grad und Güte der Reformaspiration“ nochmals aufgegriffen, so dass an dieser Stelle aus textorganisatorischen Gründen darauf verzichtet wird, den empirischen Nachweis nochmals zu erbringen.

⁴⁹ Natürlich könnte man auch von der Annahme ausgehen, die Probanden wüssten nichts von den Ansprüchen emphatischer Pädagogik. Das würde dann beispielsweise bedeuten, ihnen wäre die Norm

man diejenige entgegenstellen, dass die Probanden in Bezug auf die Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung keinen Handlungsbedarf sehen, wohl aber in Bezug auf die institutionelle Rahmung des Pädagogischen. Dieses Argument kann aber deshalb nicht überzeugen, weil keiner der Probanden ein derartiges Argument vorträgt und begründet. Stattdessen ist eine De-Thematisierung genuin pädagogischer Aufgaben der Profession zu erkennen. Dies zeigt sich vor allem in den Bildungsinterviews, wenn die Probanden in keiner Weise Vorstellungen einer materiellen Bildungskonzeption darlegen, sie diesen Verzicht auch nicht begründen und sich vor diesem Hintergrund der institutionellen Rahmung widmen. In einer drastischen Lesart könnte man in Zweifel ziehen, ob die Probanden überhaupt ein im emphatischen Sinn *pädagogisches* Deutungsmuster vorweisen oder ob man eingedenk der Ausweichstrategien von einem Deutungsmuster sprechen müsste, mit dem die krisenbewährten Bewältigungsstrategien auf dem „benachbarten“ Terrain der institutionellen Rahmung legitimiert werden.

Geht man zugleich von der Lesart aus, die Probanden orientierten sich (immer auch) an Vorstellungen und Ansprüchen emphatischer Pädagogik, weil sie diese nicht gänzlich entsorgt haben, sondern in einer erheblich reduzierten Weise gelten lassen, so ist folgende These aufzustellen: Die Ausweichbewegungen der Probanden sind nicht Ausdruck souveräner Fokussierung auf analytisch identifizierte Prioritäten. Sie sind vielmehr Ausdruck einer Krise des Berufsstands. Die Distanz zu den genuin pädagogischen Aufgaben bzw. die ausweichende Problembearbeitung auf der Ebene der institutionellen Rahmenbedingungen führt nicht zu einer Krisenbewältigung – auch dann nicht, wenn die Probanden über ein konsistentes Deutungsmuster verfügen. Denn die Ausweichstrategien sind zuweilen ein notdürftiger Behelf, mit dem die eigene Handlungsfähigkeit außerhalb eines genuin pädagogischen Grunds aufrechterhalten wird. Doch tatsächlich kann die von den Probanden thematisierte Misere nur ersatzweise in der Sphäre der institutionellen Rahmung bearbeitet werden. Die Krise wird immer dann deutlich, wenn ein aus der Perspektive der Probanden kritikwürdiger Zustand nicht in der erwünschten Weise zu verändern ist. So können die Strate-

der sozialen Allgemeinheit der Bildung unbekannt. Doch angesichts der Tatsache, dass mit dieser Norm die Schulpflicht legitimiert ist, ist es doch sehr unwahrscheinlich, man kenne sie nicht. Denn das würde doch bedeuten, die Schule als eine vollends selbstreferentielle Institution zu verstehen. Schulisches Lernen wäre aus dieser Perspektive ein reiner Selbstzweck. Oder sie diene allein dem Zweck, die Selektionsfunktion zu erfüllen.

gien des Umdeutens, des Externalisierens, der Ironisierung und Normalisierung etc. als Kompensation auf die professionelle Unbeholfenheit in Fragen der Erziehung, Didaktik und Bildung verstanden werden. Darin liegt ihre stabilisierende und legitimatorische Bedeutung. Eine Aufgabe, für deren Erfüllung man jemand anderen verantwortlich machen kann, betrifft und belastet einen nicht mehr. Das Ausweichen auf die institutionelle Rahmung ist also nicht nur Ausdruck einer professionellen Krise, sondern zugleich Ausdruck eines paradoxen Versuchs der Heilung jener Krise: Daher sind die Ausweichstrategien auch als Kompensationsstrategien zu bewerten, mit denen versucht wird, die Krise zu bewältigen oder zumindest einzudämmen. Sie stabilisieren die Person in ihrem subjektiven Denken und Urteilen, indem mit diesen Strategien zumindest eine Plausibilität der eigenen Deutung konstruiert wird. Andererseits sind diese Kompensationsstrategien objektiv Ausdruck einer unbewältigten Aufgabe, die nicht entsorgt werden kann und daher die Krise verschärft. Denn wären diese Strategien als Teil des Deutungsmusters tatsächlich eine vielfach bewährte Krisenbewältigungsstrategie, so setzte dies voraus, dass der pädagogische Alltag auch dann zu bewältigen wäre, wenn sich dessen Aufgaben tatsächlich allein auf dem Terrain der institutionellen Rahmung bewältigen ließen. Das würde also beispielsweise bedeuten, dass die technisch-organisatorische Bearbeitung eines genuin bildungstheoretischen Konflikts eine erfolgreiche Strategie darstellte oder die gewerkschaftspolitisch inspirierte Forderung nach Arbeitszeitentlastung das Leiden an der pädagogisch unbewältigten Aufgabe im Unterricht mindern würde. Die professionelle Krise ließe sich also mit einer der oben aufgeführten Strategien pragmatisch kompensieren. Die Befunde mannigfaltiger Ausweich- bzw. Kompensationsstrategien lassen diese Schlussfolgerung jedoch nicht zu.

Vor dem Hintergrund der vielfachen Ausweichbewegungen auf das Terrain der institutionellen Rahmung und dem daraus resultierenden Zweifel daran, ob die Befunde überhaupt als solche eines *pädagogischen* Deutungsmusters zu behandeln sind, ist von der Annahme auszugehen, dass die professionelle Krise der Probanden nur bedingt über die Rekonstruktion des *pädagogischen* Deutungsmusters zu erschließen ist (wie auch der davon abgeleitete Grad und die Güte der Reformaspiration). Diese Hypothese bestätigt sich empirisch dadurch, dass der pädagogische Konflikt des Szenarios überlagert ist von einem Konflikt zwischen pädagogischer Norm und funktionalem Anspruch. Einige Probanden nehmen also eine Umdeutung vor,

indem sie den pädagogischen Konflikt als einen strukturtheoretischen verstehen. Aus dieser Umdeutung folgt die Entscheidung, die Befunde nicht nur als solche des pädagogischen Deutungsmusters, sondern auch – in einzelnen Fällen: vor allem – als Reaktion auf den Konflikt zwischen Norm und Funktion aufzufassen.

Angesichts der Tatsache, dass diese Studie nicht als Kältestudie angelegt war, nun aber die Rekonstruktion der Interviews über das pädagogische Deutungsmuster hinaus auf die Kältestrategie der Probanden auszuweiten ist, also ein weiteres theoretisches Modell als Referent für die Befunde herangezogen wird, legt die Frage nahe, ob die Szenarien forschungsmethodische Konstruktionsfehler aufweisen. Die Alternative zu dieser Lesart besteht darin, dass die Probanden generell jeden pädagogischen Diskurs zu einem Kältewiderspruch umdeuten, weil dieser die subjektive Deutung der pädagogischen Praxis derart dominiert, dass genuin pädagogische Diskurse ihre Relevanz für die pädagogische Praxis verlieren. Keinen Beleg, aber doch einen Hinweis für die Gültigkeit der zweiten Lesart ist in folgender Interpretation zu sehen:

Konkret legitimiert wird die Entscheidung für eine kältetheoretische Deutung der Befunde aufgrund der Tatsache, dass viele Probanden erklären, die Realisierbarkeit pädagogischer Ansprüche scheitere an der unhintergehbaren Pflicht, curriculare Positionen abarbeiten zu müssen. Der Reform steht aus dieser Perspektive nicht eine pädagogisch begründete Position entgegen, sondern eine Kältestrategie, mit der die Distanz zur Schulprogrammarbeit – verstanden als eine Ausweitung der Gültigkeit und der Einlösung pädagogischer Normen bzw. als eine Relativierung funktionaler Ansprüche – legitimiert werden kann. Wo funktionale Ansprüche aus der Perspektive der Probanden übermächtig sind und deshalb pädagogische Handlungsspielräume im Dienst der Reformaufgabe von vornherein als unmöglich erscheinen, ist es unplausibel, einen Diskurs über pädagogische Reformoptionen zu führen und zugleich plausibel, die pädagogischen Reformansprüche auf das Terrain der institutionellen Rahmung zu verschieben. Die Umdeutung des pädagogischen Konflikts des Szenarios zu einem strukturtheoretischen zwischen Norm und Funktion ist demnach kein Missverständnis der Probanden, die das Szenario einfach nur oberflächlich gelesen hätten, sondern insofern ein Teil des Deutungsmusters, als mit dieser Umdeutung legitimiert werden kann, sich von der Reformaufgabe zu distanzieren. Empirisch bestätigt sich diese Lesart dadurch, dass die Inanspruchnahme pädagogischer Normen in beinahe

jedem Interview reflexhaft mit ihrer Limitierung durch funktionale Setzungen konfrontiert wird und so zu einer Schrumpfstufe pädagogischer Normen degeneriert. Kälte ist demnach der dominante Modus, mit dem die Probanden auf jeweils spezifische Weise die Aufforderung der Administration relativieren oder gar zurückweisen, man möge im Rahmen der Schulprogrammarbeit pädagogische Ansprüche mehr denn je nicht nur fordern, sondern auch praktisch einlösen. Während diese Strategie bei manchen Probanden dazu führt, zumindest aus subjektiver Perspektive die Kriseninduktion erfolgreich abzuwehren, gelingt dies anderen Probanden überhaupt nicht. In einer besonders dramatischen Form zeigt sich dies im Typus des „Dekomponierten“, der den strukturell generell nicht auflösbaren Konflikt auch pragmatisch nicht befrieden kann. Die Widerspruchserfahrung ist dermaßen massiv, dass die Krise der Probanden nicht nur objektiv rekonstruiert, sondern auch subjektiv von den Probanden reflektiert wird. In den folgenden Ausführungen ist gleichwohl zu unterscheiden zwischen einer primär kältespezifischen Krise und einer primär fachspezifischen Krise. Die erste Krisenart bezieht sich auf den pragmatisch unbefriedeten Konflikt zwischen Sein und Sollen, die zweite ist Ausdruck eines Misslingens, innerhalb eines pädagogischen Diskurses eine fachliche Selbstverortung vorzunehmen. Zugleich ist davon auszugehen, dass der Typus des Dekomponierten je nach Fall mit unterschiedlicher Gewichtung Symptome beider Krisenarten in sich vereint.

4. Der Dekomponierte als derjenige, dem eine Befriedung des Konflikts zwischen Norm und Funktion nicht gelingt

Der Typus des Dekomponierten ragt allein schon in quantitativer Hinsicht aus dem Interview-Sample heraus. Vier von insgesamt zwölf Interviews zeigten den bemerkenswerten Tatbestand, dass die Probanden kein pädagogisches Deutungsmuster mit einer distinkten, entschiedenen und elaborierten Positionierung erkennen ließen – und zwar weder zu dem im jeweiligen Szenario dargelegten Dilemma noch zu anderen Fragen der pädagogischen Praxis, die die Probanden im Interview thematisierten. Vielmehr wurde festgestellt, dass die meisten Probanden einen Reaktionsmodus zeigten, der auf eine unsichere pädagogische Selbstpositionierung hinweist. Die Reformansprüche der letzten Jahren zeigen insofern bei den 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 davon überzeugt ist, dass er auf dem richtigen Weg ist. Noch finden wir selbstbewusste Vertreter der Pädagogik, deren Geltung durch die angediente 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 auf das Alte, man würde gern, aber man kann 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 oder Wochenplanarbeit, die in vielen Schulformen Hochkonjunktur haben und als Gegenentwurf zum Lehrervortrag in Stellung gebracht wurden, 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 um die Bewältigung des pädagogischen Alltags geht, verlieren sie innerhalb eines professionsspezifischen Diskurses ihre problemlösende Relevanz. Diese Auffälligkeit bestätigt die These, die Innovationen der vergangenen Jahre verschärften die Krise. Denn was einen besseren Unterricht verspricht, aber nur einen anderen ermöglicht, kann nur als fingierte Lösung bewertet werden. Die Probanden müssen über diese Form der Postulatepädagogik nicht aufgeklärt sein, um ihre Wirkungslosigkeit zu dokumentieren. Diese vermittelt sich eben über ihre Irrelevanz im Interview. Man thematisiert die Innovationen nicht deshalb nicht, weil man sie nicht kennt, sondern weil man über sie nichts Handfestes und Überzeugendes berichten kann, dass die unterstellte Wirkung belegen würde. Trotzdem werden sie spontan und affektiv als willkommene Neuerungen begrüßt.

Zugleich wird jenes Defizit an pädagogischen Standards deutlich, mit denen berufliche Identität wie Kompetenz zugeschrieben werden kann. Das spüren manche als Mangel, während andere wortreich darüber hinweg gehen. Die Ratlosigkeit des Dekomponierten zeigt sich nicht nur im Inhalt, sondern auch in der Form ihrer Ausführungen: Sie 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. Dem möglichen Anspruch professioneller Rationalität im Medium wissenschaftlich fun-

dierter Argumentation, entsprach keiner. In den Fällen, die dem Typus der Dekomposition entsprechen, reagierten die Lehrer auf die Szenarien mit Irritation, Widersprüchlichkeit oder Ratlosigkeit, ja zuweilen mit Verzweiflung gegenüber der für sie unlösbaren Aufgabe der Erziehung, der Didaktik und der Bildung.

4.1 Exkurs zur genaueren Bestimmung des Typus des Dekomponierten

Bevor nun die Dekomposition in ihrer konkreten Ausdrucksgestalt der jeweiligen Interviews dargelegt wird, ist eine genauere Bestimmung dieses Typus‘ im allgemeinen Sinne erforderlich, weil allein die oben beschriebene Unsicherheit oder das Lavierien oder der Widerspruch eines Probanden diesen Typus nicht hinreichend beschreiben. Diese Abgrenzung resultiert allein schon aus der Tatsache, dass die pädagogische Praxis kein standardisierbares Handeln ermöglicht, das auf absoluten Gewissheiten, planbaren Operationen beruhen und auf vorhersehbare Resultate zielen könnte. Vielmehr evoziert die komplexe Interaktion zwischen Lehrer und Schüler eine fortwährende Unsicherheit, die eine unmittelbare Kontrolle des Unterrichtsprozesses verhindert (vgl. Oevermann 1996 und Helsper 2003). Zu der „inneren“ Unsicherheit kommt die „äußere“. Was aus normativer Perspektive „guter Unterricht“ bzw. eine „gute Pädagogik“ ist, darüber gibt es in der Praxis wie auch in der Wissenschaft nicht nur fruchtbare Debatten, sondern zuweilen auch unversöhnliche Grabenkämpfe. Insofern spiegeln die Probanden mit ihren Deutungsmustern eine allgemein bestehende Unsicherheit in der Pädagogik, die durch fortdauernde und zum Teil verhärtete Konflikte hervorgerufen wird. Zu erinnern ist beispielsweise an das „Lob der Disziplin“ (Bueb) und die Widerrede, den „Missbrauch der Disziplin“ (Brumlik et al.). Unter Akteuren der pädagogischen Praxis könnte eine derartige Debatte deshalb Verunsicherung hervorrufen, weil durch das „Lob der Disziplin“ als Selbstzweck vermeintlich allgemein anerkannte Grundsätze der Pädagogik plötzlich in Zweifel gezogen wurden bzw. überkommene pädagogische Positionen unerwartet auf eine hohe öffentliche Anerkennung stießen. Eine weitere Quelle der Unsicherheit unter den Probanden ist das „Reformgewitter“ der vergangenen Jahre (vgl. Gruschka 2011), in dessen Kontext ein Paradigmenwechsel auszumachen ist: Schneiden

Deutschlands Schüler in internationalen Vergleichsstudien unbefriedigend ab, dann werden dafür nicht mehr primär die Schüler und ihr mangelnder Bildungseifer, sondern die Schule und ihr lehrendes Personal verantwortlich gemacht. Nicht die Schüler, sondern die Lehrer werden zu höherer Leistung aufgefordert, mithin ihre Professionalität in Frage gestellt.

Unsicherheit im pädagogischen Handeln resultiert also aus unterschiedlichen Gründen. Und jeder Lehrer ist von dieser allgemeinen Unsicherheit betroffen. Weil sie aber nicht jeden Lehrer in einen Zustand der Dekomposition versetzt, ist sie genauer zu spezifizieren: Über diese erste Annäherung hinaus gilt, dass der Begriff eine kältetheoretische Figur darstellt, mit der das Scheitern am Widerspruch zwischen pädagogischer Norm und gesellschaftlicher Funktion der Institution Schule zum Ausdruck gebracht wird (vgl. die Ausführungen zur Kältetheorie auf Seite 48 ff). Doch auch im kältetheoretischen Sinne ist der Begriff der Dekomposition offenbar nicht präzise bestimmbar. Nach Gruschka (1998) zeigt sich die Dekomposition durch eine Reduzierung einer komplexen Aufgabe zu einer fixen Idee oder in einer Infantilisierung oder in einer Widersprüchlichkeit oder eben darin, dass die Menschen „komisch und zuweilen eben auch verrückt“ (ebda.: 45) werden. Der Grund für diese unterschiedlichen Ausprägungen der Dekomposition besteht wohl darin, dass sie keinen Zustand, sondern einen berufsbiografisch bedingten Prozess darstellt, dessen Verlauf schleichend sich vollzieht und in seinem Verlauf nicht antizipiert werden kann. Allenfalls seinen Endpunkt kann man benennen. Doch ist auch mit dem Begriff des Verrücktseins eher unpräzise auf die höchste Eskalationsstufe verwiesen, als dass eine distinkte Begriffsdefinition vorgenommen wäre. Und so ist man darauf angewiesen, den Begriff wenigstens einzukreisen und dessen unterschiedliche Ausdrucksgestalten zu erfassen. Doch bei allen Schwierigkeiten der näheren Begriffsbestimmung kann man festhalten, dass der Dekomponierte daran scheitert, sich psychologisch mit dem Widerspruch aus Sein und Sollen zu arrangieren. Er findet keine Kältestrategie mehr, mit der er den Konflikt zwischen den eigenen normativen Ansprüchen und der ihn umgebenden strukturellen Unvernunft befrieden könnte. Die Dekomposition zeigt an, dass jegliche Kältestrategie, mit der man den Widerspruch zwischen Sein und Sollen befrieden konnte, nicht mehr greift. Kommen erste Zweifel an der Legitimität und Wirksamkeit an jener individuell präferierten Kältestrategie auf, und erscheint auch der Wechsel von einer Kältestrategie in eine andere nicht als

hilfreich, dann sind alle Optionen erschöpft, innerhalb des gesellschaftlichen Widerspruchs das eigene Handeln sich selbst und anderen gegenüber zu legitimieren und zu plausibilisieren. Die Dynamik des Konflikts nimmt zu, nicht selten steigert sich Ratlosigkeit zu Zynismus. Im universitären Kontext erklärt Gruschka diese Dramatisierung mit den zunehmend widrigen Bedingungen der akademischen Lehre: „In dem Maße aber, indem die Bedingungen für die Überwindung der schlechten Praxis immer ferner rückten, wurde die Möglichkeit, die Überzeugungen gegen die Wirklichkeit aufrechtzuerhalten, auch psychisch immer prekärer.“ (Gruschka 1998: 49) Die kältetheoretische Konstellation der Dekomposition entsteht also dann, wenn der Widerspruch zwischen pädagogischer Norm und gesellschaftlicher Funktion von Schule nicht mehr konstruktiv verarbeitet werden kann. Das kann konkret bedeuten, dass er es nicht mehr vermag, eine in diesem Konflikt vermittelnde Pragmatik zu entwickeln, mit der in Bezug auf die alltäglichen Aufgaben die eigene Handlungsfähigkeit erhalten bleibt. Ist das soziomoralische Inventar des Lehrers fest in seinem Deutungsmuster verankert, und wird gleichzeitig der Druck erhöht, funktionale Setzungen zu erfüllen, dann kann sich die drohende Dekomposition in eine vollendete steigern.⁵⁰ Der fließende Übergang vom einen in den anderen Zustand macht es praktisch unmöglich beide Zustände voneinander definitorisch abzugrenzen. Gleichwohl ist festzustellen, dass nicht erst mit dem Irrewerden an den unbewältigten Aufgaben ein Zustand der Dekomposition erreicht ist, sondern bereits eine partielle Handlungsunfähigkeit deutet darauf hin, dass der Proband nicht (mehr) über eine konsistente Kältestrategie verfügt. Dies soll anhand der konkreten Befunde mit den folgenden Ausführungen dargestellt werden.

4.2 Der Typus des Dekomponierten in seiner konkreten Gestalt

Der Proband der Fallstudie 4 konstatiert einerseits, man dürfe sich nicht zu hohe Ziele setzen, Bildung sei eben nicht möglich und deswegen als Anspruch aufzugeben (*Kant können sie im Unterricht eigentlich nicht tiefgreifend lesen.*). So unterläuft der

⁵⁰ In Abgrenzung dazu, ist also auf den Typus des Dekomponierten dann *nicht* verwiesen, wenn sich die Widersprüche und Inkonsistenzen eines Probanden auf das Dilemma des Szenarios beziehen, in dem nicht der kältetheoretische Strukturkonflikt, sondern einander konkurrierende pädagogische Konzepte dargestellt werden.

Proband den Anspruch einer umfassenden und erschöpfenden Erschließung eines tradierten Bildungsgegenstandes. Wo die Vermittlung als tiefgreifende Erschließung der Sache preisgegeben wird, ist Bildung unmöglich. Denn es gibt keine Bildung im Modus der Oberflächlichkeit. Diese Rede zielt nicht auf eine Modernisierung von Bildung in der Schule, sondern auf die Mitteilung, dass der Anspruch einer traditionalistischen Bildungskonzeption in der Praxis scheitert. Andererseits erscheint ihm die konkurrierende Bildungskonzeption, die skizzenhaft mit dem Zeitungsprojekt repräsentiert wird, auch nicht als eine Lösung. Auf dieses Angebot reagiert er nur notgedrungen und bedingt positiv. Didaktische Innovationen erscheinen ihm nicht als ein Angebot, das ihm einen Weg aus der Misere aufzeigen würde, er nimmt derartige Innovationen als einen Zwang des didaktischen Mainstreams wahr, dem er unsicher folgt. Seine Modernisierung aus äußerem Zwang dementiert seine professionelle Souveränität. Der Proband ist ein Spielball des pädagogisch Angesagten. Er sucht eine Position zu diesem, findet sie aber nicht. Das zentrale Problem, das der Proband für seine ungeklärte Reformposition nennt, sind die formalen Setzungen funktionaler Aufgaben der Institution Schule. Beiderlei Ansprüche müssten miteinander *kombiniert* werden. Doch immer dann, wenn dies konkret zu geschehen habe, wenn die funktionalen Anforderungen mit äußeren Reformansprüchen in Übereinstimmung gebracht werden müssten, sei das eine *Frage, wie man das, ähm, in Übereinstimmung bringt mit den Anforderungen, was die Klausurtermine angeht (...) da haben wir auch festgelegte Termine.*

Während zu Beginn des Interviews noch mit dem *Kombinieren* eine Vereinbarkeit zwischen einem Projekt und den formalen Anforderungen des alltäglichen Betriebs von Schule bezeichnet wurde, ist im weiteren Verlauf des Interviews eine *Frage* daraus geworden. Die Problematisierung einfachen Kombinierens als Passend-Machen weist darauf hin, dass sich der Proband angesichts formaler Setzungen in seiner Position unsicher ist. Nach welchem Verfahren die widerstreitenden Interessen miteinander in Einklang gebracht werden können, ist offenbar nicht abschließend geklärt. Dies, obwohl man von außen regelmäßig Projektangebote bekommt, man demnach regelmäßig die pädagogische Norm und die Funktion von Schule gegeneinander abwägen muss (*Die tritt ja immer wieder ein, dass wir von außen angesprochen werden, in diesem Fall von einer Zeitung, und uns damit auseinandersetzen müssen.*). Der konkrete Gegenstand, an dem sich der Befund der Dekomposition

festmachen lässt, resultiert also aus seiner Vorstellung, den didaktischen Moden entsprechen zu müssen, ohne dass er diesen Anspruch in sein bestehendes Deutungsmuster integrieren könnte, weil er nicht weiß, wie die pädagogische Norm mit der Funktion von Schule in Übereinstimmung gebracht werden kann.

Die Probandin der Fallstudie 10 leidet allein schon an den Standardaufgaben des Berufs so massiv (*Was wir für Korrekturen zu schreiben haben*), dass weitere Aufgaben eine Zumutung darstellen. Die Dekomposition zeigt sich vor allem daran, dass übergeordnete Instanzen sie daran hindern, das pädagogisch Gebotene zu tun: *wenn wir wieder verpflichtet werden, sozusagen nach oben hin irgendwelche Sachen abzuliefern*. Paradoxe Weise geht es aber im Falle der Schulprogrammarbeit gerade um das, was die Probandin unter dem Begriff der inhaltlichen Arbeit versteht, von der sich die Probandin und ihre Kollegen wünschen, diese auszuweiten (*dass wir uns alle wünschen, dass noch mehr inhaltliche Arbeit gemacht wird.*). Die Deutung der Probandin zeigt, dass sie die Schulprogrammarbeit nicht als eine inhaltliche Schulentwicklungsaufgabe versteht, sondern allein als eine hierarchische Anweisung. Diese ist wie eine Pflicht abzuarbeiten, von der sie sich soweit entfremdet hat, dass sie pauschal und reflexhaft jegliches Ansinnen der Schuladministration zurückweist (*also ich glaub', auch keiner, der dort oben sitzt, ja, und wirklich diese Programme schreibt, überhaupt noch 'ne Ahnung hat, was Schule heute bedeutet.*) – sogar dann, wenn objektiv eine Übereinstimmung zwischen ihrem Wollen und dem Sollen besteht. Letztlich bleibt die Probandin auf Distanz zu beiden Seiten hin: Einerseits gegenüber der inhaltlichen Arbeit, die unverbindlicher Wunsch bleibt, andererseits gegenüber den von oben verordneten Pflichten, die aus ihrer Sicht die inhaltliche Arbeit verhindern. So bleibt der Konflikt zwischen administrativer Gängelung (*wieder verpflichtet werden, sozusagen nach oben hin irgendwelche Sachen abzuliefern*) und pädagogischen Ansprüchen (*mehr inhaltliche Arbeit*) pragmatisch ungelöst. Mit ihrer Deutung gewinnt sie keine moralische Handlungsfähigkeit, vielmehr versetzt sie sich in einen Zustand der Paralyse.

Während die Probandin der Fallstudie 10 letztlich alle pädagogischen (Reform-) Ansprüche ablehnt und sich pragmatisch ausschließlich an den nicht abweisbaren Setzungen des Betriebs orientiert, ist der Proband der Fallstudie 5 in einem Maß dekomponiert, das ihn in einen Zustand der umfassenden Desorientierung ver-

setzt hat, und zwar nicht nur pragmatisch, sondern auch auf der Ebene des moralischen Verstehens und Urteilens. Einerseits distanziert er sich von der einst favorisierten Hoffmann'schen Erziehung, andererseits bleibt er skeptisch gegenüber der unvermeidbaren Leinweber'schen Konzeption. So laviert er zwischen der einen und der anderen Erziehungsweise und findet keine Position. Seit inzwischen fünf Jahren befindet sich der Proband im Übergang zwischen liberalem Idealismus und autoritären Realismus, *in so einer Phase (...), wo einiges zu kippen beginnt*. In dieser Krise distanziert sich der Proband nicht nur von der Erziehungsaufgabe, sondern auch davon, die gesellschaftliche Funktion der Institution Schule zu repräsentieren und zu erfüllen. Denn indem der Proband die Zerstörung kommunalen Eigentums privatistisch als *Dinge* bezeichnet, die ihn *stören*, zeigt er, dass er diese Erziehungsaufgabe nicht als seine berufliche begreift und er damit gleichzeitig den gesellschaftlichen Anspruch der Institution Schule zurückweist. Der Proband orientiert sich also weder an der pädagogischen Norm noch an der Funktion von Schule. Die verharmlosende Umdeutung der zertretenen Glastüren zu einer privaten Störung zeugt von einem hohen Grad der Resignation gegenüber allen Ansprüchen.

Die Probandin der Fallstudie 2 löst den Konflikt zwischen der pädagogischen Norm eine besseren Unterrichtspraxis (*natürlich viel spannender und viel interessanter*) und den funktionalen Ansprüchen des Curriculums (*Ich muss doch meinen Stoff in meinem Fach vertieft durchbringen*) zunächst durch eine Steigerung der Rationalisierungsmethode des *exemplarischen Lernens*. Dann aber wird diese Methode angesichts der neuen Lehrpläne für schwer umsetzbar erklärt (*Die Ablösung von den neuen Lehrplänen ist gar nicht so einfach*). Und dann wiederum ergreift sie in regressivem Duktus Partei für die Lehrpläne, indem sie auf deren Nutzen verweist (*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 beantworten will, 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, das letztlich offenlässt, ob und gegebenenfalls wie sie ihre anfängliche Begeisterung für ein Zeitungsprojekt in eine professionelle Pragmatik übersetzen könnte.

Die Befunde zum Typus des Dekomponierten zeigen, dass die Probanden das Szenario als einen reformerischen Impuls aufgreifen, sie diesen aber nicht in eine reformerische Pragmatik übersetzen können, weil dieser die funktionalen Setzungen der Institution im Wege stehen. Umgekehrt können sie sich aber auch nicht ihrer normativen Ansprüche einer anderen oder besseren pädagogischen Praxis entledigen, so dass beides, die Norm wie die Funktion unvereinbar nebeneinander stehen bleibt, ohne dass zu erkennen wäre, wie dieser Widerspruch in eine pädagogische Pragmatik übersetzt werden könnte. Die Befunde zeigen außerdem, dass die Unsicherheit der Probanden nicht aus einer gesteigerten Komplexität unterrichtlicher Interaktion resultiert. Vielmehr beruht die Krise darauf, dass zum einen fachliche Grundlagen des professionellen Handelns in Auflösung sich befinden, zum anderen vor allem darauf, dass auch der Konflikt zwischen Sein und Sollen nicht befriedet ist, so dass sich der Proband auf beiden Ebenen im Zustand einer umfassenden Krise befindet.

Der Befund der dekomponierten Probanden belegt also eindringlich die professionelle Krise von (zunächst) vier der insgesamt 12 Probanden. Das heißt im Umkehrschluss aber nicht, dass alle anderen 8 Probanden, die über ein konsistentes Deutungsmuster verfügen, sich nicht in einer Krise befänden.

5. Die Krise des Berufsstands jenseits der Dekomposition

Versteht man den Begriff der Krise als eine dauerhafte oder vorübergehende Infragestellung der Routine, mit der im Regelfall die Aufgaben der Profession bewältigt werden, dann ist diese nicht erst dann zu konstatieren, wenn das Individuum in einen Zustand Dekomposition versetzt ist, sondern sie manifestiert sich bereits in einer Irritation der impliziten Überzeugungen und der darauf aufbauenden routinemäßigen Handlungsoptionen. Insofern zeigt sie sich durchaus auch im Kontext alltäglicher und „irgendwie“ gelingender Praxis, die aber mit Zeichen der Unsicherheit durchsetzt ist und gegebenenfalls das pädagogisch begründbare Handeln limitieren. Diese Unsicherheit und Limitierung bezieht sich nicht allein auf vereinzelte Operationen, sondern darüber hinaus fortdauernd auf grundlegende Fragen pädagogischen Deutens und Handelns. Neben den vier Probanden, die dem Typus des Dekomponierten entsprechen, trifft diese Krisen-Definition auch auf die Probanden 8, 9 und 11 zu.

Der Proband der Fallstudie 8 befindet sich in einer Dauerkrise. Zwar weiß er von seinem Deutungsmuster ausgehend, was zu tun ist. Und insofern verfügt er über eine elaborierte Pragmatik erzieherischer Tools, die in Abhängigkeit vom sozialen Milieu der Schüler anzuwenden sind. Doch weiß er andererseits auch, dass seine „Tool-Erziehung“ dauerhaft ihr Ziel verfehlt. Denn noch immer kann er die erzieherisch *nachhaltige Auswirkung auf den tatsächlich den konkreten Unterricht* nicht feststellen. Eingedenk seiner Deutung, inmitten des Notstands nicht das in der Erziehung gute, aber doch bestmögliche Ergebnis zu erzielen, ist es aus der Sicht des Probanden folgerichtig, weitere Optimierungspotentiale in einem anderen Bereich der Pädagogik, nämlich in der Didaktik, zu suchen. Der „Wechsel“ in die Didaktik ergreift der Proband auch deshalb, weil er selbst weiß, dass die „Knote“ der *festen, konsequenten Wertorientierung* ein Legitimationsdefizit hat: zum einen, weil ihre Wirkung limitiert ist (mehr als *eine akzeptable Form des Unterrichts* ist nicht *hinzubekommen*), zum anderen, weil sie mit dem Makel behaftet ist, *konservativ zu klingen* und damit unter dem Verdacht steht, das in der Erziehung Gestrige und Überkommene zu bewahren. Zwar legitimiert der Proband diese Erziehungsweise damit, eine exklusive Perspektive auf die eigene pädagogische Praxis zu beanspruchen, die andere nicht kennen (*vor Ort*). Doch wird von dieser Position aus das von den Kritikern jener Erziehungsweise

unterstellte Legitimationsdefizit nicht argumentativ entkräftet. Vielmehr umgeht der Proband die normative Rechtfertigung, indem er stattdessen auf die grundlegend positive Wirkung der *festen, konsequenten Wertorientierung* verweist. Mit anderen Worten: Dieses erzieherische Mittel ist allein durch seinen bedingt disziplinierenden Effekt gerechtfertigt, nicht aber dadurch, dass es an erzieherische Grundsätze rückgebunden und dadurch hinreichend legitimiert wäre. Und dieses Legitimationsdefizit ist es, das sich in seinem Deutungsmuster als ungelöster Widerspruch bemerkbar macht und eine ungelöste Aufgabe darstellt. So zeigt sich die Krise in seiner nur bedingten Handlungsfähigkeit und in seinen Zweifeln daran, seine Pragmatik pädagogisch legitimieren zu können. Die Krise des Probanden der Fallstudie 9 kommt in zweifacher Weise zum Ausdruck. Zum einen verzichtet er zur Lösung des Konflikts zwischen Schreib- und Sprechdidaktik auf jeden Anspruch fachlicher Expertise (*Auffassungssache*), obwohl er zuvor den Anspruch vertreten hatte, dass auf jener Grundlage die zur Rede stehende Frage beantwortet werden müsste. Zum anderen teilt er seine Aversion gegenüber einer etablierten didaktischen Praxis mit (*das kaputte deutsche Lehrgespräch*). Der ausgeprägte Affekt gegen diese Unterrichtsform ist einerseits als eine Forderung ihrer Beseitigung zu verstehen. Doch kennt der Proband kein probates Mittel zur Lösung des Problems. Außerdem müsste man die Ursachen dieser fehlgeleiteten Praxis benennen, doch scheitert er auch an dem Versuch einer entsprechenden Analyse. Der Proband der Fallstudie 11 nimmt den ungelösten Konflikt resigniert hin, doch verweist die Resignation nicht darauf, dass ihm das Fortbestehen des Problems unberührt ließe. Sie ist eher Ausdruck der Hoffnungslosigkeit. Der Proband glaubt nicht an eine curriculare Reform (*Formalismuskrampf in den Wahlpflichtbereich hineinsetzen*), die einmal die Realisierung seiner Didaktik ermöglichen könnte. Die praktische Hinnahme der Misere bedeutet, dass der Proband sie als eine Gegebenheit akzeptiert, doch löst die Hinnahme nicht sein Leiden an der bestehenden curricularen Praxis auf (*Schlag ins Gesicht*).

Offenkundig befinden sich also sieben der 12 Probanden (Fallstudien 2, 4, 5, 8, 9, 10, 11) in einer tiefgreifenden professionellen Krise. Diese Feststellung gilt darüber hinaus auch für weitere Probanden. Bevor für diese Lesart die empirischen Belege dargelegt werden, ist zunächst ein methodologischer und anschließend ein für Unterricht konstitutionstheoretischer Exkurs zu referieren. Erst auf der Grundlage der in diesen Exkursen enthaltenen Annahmen kann die These plausibel entfaltet

werden, dass sich die professionelle Krise nicht auf die sieben bisher dargelegten Fälle beschränkt, sondern darüber hinaus auch für die Fallstudien 3 und 6 zu konstatieren ist.

In diesem Zusammenhang ist an die bereits referierten Ausweichstrategien zu erinnern, mit denen die Probanden die im engeren Sinn pädagogische Bearbeitung ihrer Aufgaben umgehen. Die These, auch die Probanden der Fallstudien 3 und 6 befänden sich in einer professionellen Krise, beruht zunächst auf der Annahme, dass die oben dargelegten Kompensationsstrategien objektiv keine hinreichende Antwort darstellen können, wenn die Probanden ihren originären Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung ausweichen. Das heißt also: Eine erzieherische Aufgabe kann eben nicht mit den Mitteln der Didaktik bewältigt werden, eine Aufgabe der Bildung nicht mit denen der Erziehung (Strategie der Umdeutung) – auch dann nicht, wenn diese Kompensationsstrategie im Rahmen der Rekonstruktion des Deutungsmusters subjektiv als eine plausible und in sich konsistente verstanden wird. („Strategie des Verzichts auf ein Konstitutivum der Profession“, vgl. Teil C, Kapitel 2)). Die konstitutionstheoretische Reflexion des empirischen Materials ist also deshalb relevant, weil mit ihr die These untermauert und plausibilisiert werden kann, der Berufsstand der Lehrer befinde sich umfassend in einer tiefgreifenden professionellen Krise.

Die Annahme, die den folgenden Ausführungen zugrunde liegt, lautet: Immer dann, wenn von einer Krise des Unterrichts auszugehen ist, ist auch von einer professionellen Krise der Lehrenden auszugehen. Natürlich kann ein Lehrer Krisen des Unterrichts auf das Unvermögen der Schüler zurückführen. Sie können nicht, was man mindestens von ihnen verlangen kann und muss. Doch wird der Lehrende trotz aller Plausibilität seiner Ursachenanalyse und trotz aller „Auskühlung“ eine derartige Krise kaum dauerhaft auf Distanz zu seinem professionellen Anspruch halten können. Früher oder später wird – in welcher Weise auch immer – die Krise des Unterrichts zu der des Lehrers werden. Diese Annahme wird vor allem dadurch gestützt, dass infolge der PISA-Studie zunehmend die Vorstellung vertreten wird, dass mangelhafte Leistungen der Schüler nicht mehr sie alleine, sondern auch ihre Lehrer zu verantworten haben. Die Schulprogrammarbeit, die Schulinspektion und Überlegungen zur Einführung eines „Lehrer-PISA“ zeugen von diesem Paradigmenwechsel, weil nicht mehr die Schüler, sondern vor allem die Lehrer dazu angehalten werden, ihre pädagogische Arbeit zu verbessern.

5.1 Methodologischer Exkurs

Das Interviewprotokoll unterscheidet sich vom Unterrichtsprotokoll insofern, als sich Letzteres über die Interaktion zwischen Lehrer und Schülern *im* Unterricht konstituiert, wohingegen das Interview eine soziale Praxis zwischen Lehrer und Interviewer *über* Unterricht darstellt. Insofern kann das Interview, wie auch das Unterrichtsprotokoll, zwar als Dokument sozialer Praxis und damit auch als natürliches Protokoll gelten – als eine Rekonstruktion der pädagogischen Praxis im Unterricht kann das Interviewtranskript aber nicht herangezogen werden. Dahingehend ist es eher ein ungeeignetes Datum (vgl. Pollmanns 2010: 60). Gleichwohl kann auch ein Interview rekonstruktionslogisch erschlossen werden, weil es als ein Dokument sozialer Praxis zu betrachten ist, das eine Sinnstruktur konstituiert. Man kann dabei zwar gemäß dem Deutungsmuster-Ansatz nach Oevermann davon ausgehen, dass die verbalisierten Ideen, Optionen und Konzepte *über* Unterricht den praktizierten *im* Unterricht annäherungsweise entsprechen, weil beide – die Praxis des Unterrichtens wie auch die Deutung dieser Praxis im Interview – gleichermaßen auf bewährten Krisenbewältigungsstrategien beruhen, ja beruhen müssen. Doch ist eine Kongruenz zwischen der Praxis selbst (protokolliert durch ein Unterrichtstranskript) und ihrer sprachlichen Repräsentation (protokolliert durch das Interview) nicht zwingend zu unterstellen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass das Deutungsmuster als Konzeptualisierung einer angestrebten, aber nicht unbedingt als einer gänzlich realisierten unterrichtlichen Wirklichkeit gelten kann. Deshalb kann man zwar über die objektiv-hermeneutische Rekonstruktion des Deutungsmusters zwar rekonstruktionslogisch die immanente Sinnstruktur einer Selbstauskunft erschließen, man kann aber über die Rekonstruktion eines Interviewprotokolls keine validen Befunde über die pädagogische Praxis selbst generieren. Zumindest in eingeschränkter Weise ist dies im Ausnahmefall aber dennoch möglich – und zwar in den Fällen, in denen der Befund des Verzichts auf ein Konstituens der Profession mit konstitutionstheoretischen Gelingensbedingungen von Unterricht konfrontiert wird. Unter diesen Voraussetzungen kann eine Krise, die im Deutungsmuster nicht erkennbar ist, mittels einer theoretischen Reflexion dennoch festgestellt werden. Bevor diese These empirisch unter-

mauert wird, muss dargelegt werden, auf welchen konstitutionstheoretischen Annahmen sie aufbaut.

5.2 Die konstitutionstheoretischen Gelingensbedingungen von Unterricht

Unterricht konstituiert sich über Erziehung, Didaktik und Bildung. Einander ergänzend oder im Widerspruch zueinander enthält im Unterricht jede pädagogische Handlung alle drei Dimensionen (vgl. Gruschka 2013, Seite 57 ff).

Erziehung realisiert sich vor allem in der Absicht, auf das Kind derart einzuwirken, dass es lernt, seine Affekte zu kontrollieren und seine Triebe zu sublimieren, damit aus ihm erst ein Schüler und später ein mündiger Bürger wird. Erziehung vollzieht sich im Zuge der Disziplinierung, die im Falle des Gelingens zur Selbstdisziplinierung und zur Autonomisierung des Schülers führt. So wird das Kind durch Erziehung dazu aufgefordert, den Verhaltensnormen des Schülers bzw. seiner spezifischen Rolle gerecht zu werden. Ein Lehrer, dessen Handeln nicht darauf gerichtet ist, das Kind zum Schüler zu erziehen, indem er den Anspruch der Selbstdisziplinierung zum Zwecke der Leistungserbringung negiert, wird Erziehung im Modus des „Kampfes“ realisieren. Aus der empirischen Forschung ist keine Unterrichtsstunde bekannt, in der der Lehrer nicht in irgendeiner Weise – und sei es nur in einer extremen Schrumpfstufe – darum bemüht wäre, seine Schüler zu Selbstdisziplinierung, zu Leistung und zur Zuwendung zur Sache hin anzuhalten. Gleichwohl haben nicht wenige zur Erziehung ein ambivalentes und distanzierendes Verhältnis. Zwar ist das erzieherische Handeln von Lehrern ein Konstitutivum eines jeden Unterrichts, doch steht diese theoretische Einsicht zuweilen im Widerspruch zur Auffassung mancher Lehrer, die in der Praxis nicht selten mitteilen, Erziehung sei nicht ihr Geschäft. Es sei vielmehr jenes der Eltern, die dafür zu sorgen hätten, dass ihre Kinder mit der entsprechenden Fähigkeit zur Selbstdisziplinierung in die Schule kämen. Die Lehrer könnten sodann mit ihrer eigentlichen Arbeit des Unterrichtens beginnen. So ist das Motiv zu erkennen, Unterricht von der Erziehung zu scheiden, was pragmatisch zu erheblichen Inkonsistenzen zwischen dem reduzierten pädagogischen Konzept einerseits und der objektiven Notwendigkeit andererseits, erzieherisch zu handeln, führen muss. Der Verzicht auf ein Konstitutivum von Unterricht bzw. der Profession stellt

also deshalb einen besonderen Fall dar, als die Probanden damit nicht einfach ihre Aufgaben relativieren, sondern gänzlich negieren.

Das heißt aber nicht, dass er in der Praxis tatsächlich diese Dimension von Unterricht entsorgen könnte. Selbst dann, wenn ein Lehrer die objektiv unveräußerliche Aufgabe der Erziehung umfassend negiert, erzieht er seine Schüler. Denn er teilt seinen Schülern implizit mit, dass er sich nur mit den zivilisierten Heranwachsenden befasst und die anderen als außerhalb des Unterrichts stehend erachtet. Der „Kampf“ gegen Schüler wie auch deren Ausschluss vom Unterrichtsgeschehen wie auch der explizite Anspruch, die Schüler zur Selbstdisziplin anzuhalten, zeigen, dass Erziehung jenseits aller Normativität Unterricht konstituiert.

Ein Deutungsmuster, auf dessen Grundlage die Aufgabe der Erziehung unabhängig von der Frage einer normativ „richtigen“ Erziehung behandelt, sondern grundlegend und generell zurückgewiesen wird, führt in eine Krise. Nicht deshalb, weil er sie „braucht“, sondern weil ein derartiger Proband trotz aller gegenteiligen Beteuerungen und Unzuständigkeitsbekundungen natürlich trotzdem erzieht. Doch tut er dies unvermeidbar in einer unsystematischen und unreflektierten Weise. Es ist aber davon auszugehen, dass derjenige, der erzieht, ohne dass er dies bewusst beabsichtigt, nicht weiß, was er tut. Unter diesen Voraussetzungen kann er sich nur krisenhaft „durchwurschteln“. Implizit ist dieser Verzicht, der die professionelle Krise evoziert, beispielsweise bei dem Probanden 8 festzustellen. Das Problem in der Erziehung wird mit Mitteln des didaktischen Trainings bearbeitet. Weil dies aber konstitutionstheoretisch nicht möglich ist, bleibt die unveräußerliche Aufgabe der Erziehung objektiv ungelöst. Das zeigt sich beispielsweise dann, wenn ein Lehrer einen undisziplinierten Schüler an den Trainingsraum überweist und damit seine Unzuständigkeit für den Konflikt mit dem Schüler bekundet. Weil die Aufgabe der Erziehung sich aber aus konstitutionstheoretischen Gründen nicht „outsourcen“ lässt, kehrt der Konflikt zwischen Lehrer und Schüler wie ein Bumerang in den Unterricht zurück (vgl. Jornitz 2005).

Unterricht ohne Didaktik kann es ebenso nicht geben. Denn Unterricht ist erst dadurch legitimiert, dass die Schüler mit der Didaktik das lernen, was ihnen gelehrt wird (vgl. Gruschka 2013: 108). Dabei ist im konstitutionstheoretischen Sinne unerheblich, ob die Didaktik normativ so geartet ist, dass die Schüler am Gängelband der

Didaktik gehalten werden und sie abseits der Welterschließung allein eine selbstreferentielle Bedeutung entfaltet oder ob mit der Didaktik ein Anspruch erhoben wird, die Bildsamkeit der Schüler herauszufordern. In jedem Fall ist sie eine unverzichtbare Voraussetzung dafür, dass man die schulische Veranstaltung als ein Unterrichten bezeichnen könnte. „Wo man sie sich gedankenexperimentell wegdenkt, verschwindet auch das Unterrichten“ (Gruschka 2013: 125). Daher ist sie für Unterricht konstitutiv. Denn in jedem Unterricht wird eine Sache in Form eines konkreten und für den Zweck des Unterrichts präparierten Gegenstands vom Lehrer an Schüler vermittelt. Ein Fall, in dem die Auffassung vertreten würde, man könne sich dieser Dimension und den daraus resultierenden Aufgaben generell entziehen, war in dem Sample nicht aufzufinden. Dieser Befund könnte darauf zurückzuführen sein, dass Lehrer ein vor allem pragmatisches Verhältnis zu ihren Aufgaben haben, das es praktisch unmöglich macht, die Dimension der Didaktik zu negieren (vgl. dazu die Ausführungen in Teil D, Kapitel 4)

Trotz aller misslingenden Praxis, mit der eindringlich der Bildungsanspruch empirisch unterlaufen wird – aus konstitutionstheoretischer Perspektive kann auch die Dimension der Bildung faktisch nicht negiert werden. Dies geht deshalb nicht, weil andernfalls der allseits geltend gemachte Anspruch, schulische Erziehung möge den mündigen Bürger gebieten, uneingelöst bliebe. Und Unterricht ohne Bildungsoption führt zur bloßen Anpassung der Schüler an didaktische Trivialoperatoren. Aus der pädagogischen Unterrichtsforschung weiß man zwar, dass dieser Anspruch fortwährend massiv unterlaufen wird. Doch die generelle Negation dieser Dimension hätte zur Folge, dass die Institution Schule ihre Legitimation verlieren würde:

„Die Bildung in der Schule bedarf der Didaktik. Eine nicht bereits vermittelte Sache ist nur noch schwer zu denken. Aber zugleich löst die produktive Bildungsbewegung letztlich das Didaktische in der Sache und im Erkenntnisprozess des Schülers auf. Wo das nicht der Fall ist, wird das Didaktische vom Mittel zum Ziel und Zweck, die Schüler an es so gebunden, dass sie nicht zur Autonomie, sondern zur Anpassung gezwungen werden. Das Didaktische führt dann allein zu sich selbst.“ (Gruschka 2013: 111)

Schulischer Unterricht konstituiert sich von der Seite des Lehrers also über Erziehung, Didaktik und Bildung. Keine dieser drei pädagogischen Dimensionen kann veräußert werden. Geschieht dies doch, so gerät der Unterricht in eine Krise. Um diese zu verhindern oder produktiv zu wenden, muss ein Proband nach mehreren

Jahren der pädagogischen Praxis über ein konsistentes, schlüssiges und daher krisenbewährtes Deutungsmuster verfügen. Anders sind die den Unterricht konstituierenden Dimension bzw. die daraus resultierenden Aufgaben nicht zu bewältigen (vgl. Oevermann 2001: 38).

Wer aber keine Vorstellung davon hat, auf welche Weise er den oben skizzierten Dimensionen Geltung zusprechen könnte, wird kaum den daraus ableitbaren Aufgaben des Unterrichtens professionell gerecht werden können. Denn aus der Negation der Dimension wird sich kaum ein tragfähiges Konzept entwickeln lassen. Wiederkehrende prototypische Konflikte, Probleme oder Herausforderungen der beruflichen Praxis können nicht erfolgreich bewältigt werden.

Im Unterschied zu den Didaktik-Interviews ist in einzelnen Bildungsinterviews festzustellen, dass jene Probanden durchaus die Vorstellung vertreten, man könne auf diese Dimension von Unterricht verzichten. Das zeigt sich bei dem Probanden 1 an seinem eigenen Antiintellektualismus bzw. an seinen Zweifeln an der Bildsamkeit seiner Schüler. So betrachtet er einerseits die tiefgründige Bearbeitung der Sache als eine erfolglose Gängelung der Schüler (*Ob das (der vertiefende Unterricht, D.N.) dann wirklich bei dem Schüler ankommt, wie sich der Lehrer das einbildet, das ist ein großes Fragezeichen*), andererseits führt seine Konzeption eines *motivierenden Projekts* auch nicht zu einem Interesse an der Sache, sondern nur zu einer Konzession gegenüber den Aufgaben des Lehrers: der Schüler braucht dann *halt* Kenntnisse zu Shakespeare. Diese Konzession ist die Folge schulischen Zwangs (*weil ich den Film interpretieren muss*), aus dem seitens des Probanden nur die defensive Hoffnung folgt, der Schüler möge sich vielleicht der Sache zuwenden (*werde ich mich vielleicht eher hinsetzen und Hintergrundinformationen mir einholen über Shakespeare*). Der pädagogische Pessimismus des Probanden, den Schülern sei weder durch ein Bildungsangebot noch durch ein motivationales Arrangement wirklich beizukommen, zeigt die Krise eines Probanden (Fallstudie 1), der die tiefgründige Erschließung einer Sache als Gängelung der Schüler abwertet. Weil es aber keine Bildung im Modus der Oberflächlichkeit geben kann, negiert er ein Konstitutivum der Profession bzw. die daraus abzuleitenden Aufgaben und damit die Gelingensbedingungen von Unterricht: „Befreit“ er sich von der mühevollen Aufgabe, die Bildsamkeit der Schüler herauszufordern, weil er sich davon das Wohlwollen der Schüler erhofft, wird er tatsächlich eine Krise erst herausfordern oder eine bestehende ver-

schärfen. Der wechselseitige Verweis zwischen den Krisensymptomen der Probanden dieser Studie und der empirischen Unterrichtsforschung ist darin zu sehen, dass eben derjenige Lehrer, der ein Konstitutivum seiner Profession preisgibt, naheliegender Weise die pädagogischen (!) Aufgaben des Unterrichtens nicht mehr verfolgen kann.

„Die Pädagogik müsste im Verlaufe des Unterrichtens also eingeschränkt und zurückgenommen werden, aber die empirische Beobachtung teilt gegenteilig mit, dass mit ihr gegenwärtig eher aufgerüstet wird. Und indem sie dies tut, setzt sie auf Mittel, die ihrem eigenen Telos pragmatisch widersprechen. Es wird mehr gelehrt und weniger gelernt. Das vollzieht sich in der Abarbeitung an der Erfahrung des ausbleibenden Gelingens des Unterrichtens und indem der Unterricht gar nicht mehr sein Gelingen durch die konsequente Befolgung seiner Aufgabe betreibt. *Hierin liegt wohl die eigentliche pädagogische Krise des gegenwärtigen Unterrichts.*“ (Gruschka 2013: 107)

Geht man von der Vorstellung aus, dass Bildung nicht auf Kompetenzen, sondern unter anderem auf fachspezifischem Wissen beruht, dann hat der Proband 9 den Anspruch an die eigene Bildung negiert. Das zeigt sich an der Beurteilung einer fachspezifischen Frage, deren fachspezifische Relevanz er letztlich negiert: *Das ist dann eine Auffassungssache.* Das ist ein Ausdruck von Antiintellektualismus, der sich gegen die eigene Person richtet. Wer als Lehrer seine eigene Position im Modus der Beliebigkeit darbietet, der wird wohl kaum seine Schüler zu einem Urteil anhalten, das auf fachlicher Expertise beruht. Die eigene Oberflächlichkeit im Modus fachlicher Beliebigkeit dürfte der Oberflächlichkeit entsprechen, zu der der Lehrer seine Schüler erziehen dürfte. Damit negiert er zwar nicht grundsätzlich jeden Anspruch der Bildung im Unterricht. Das zeigt sich auch daran, dass er ja zunächst versucht, sein didaktisches Urteil auf einen fachlichen Grund zu stellen. Doch letztlich kann dieser Anspruch problemlos veräußert werden. So wird das Konstitutivum nicht grundlegend, aber doch praktisch negiert. Wo die Expertise fehlt, muss sie nicht eingeholt werden. Man kann gänzlich auf sie verzichten.

6. Der misslingende Versuch, die Krise auf Distanz zu halten

Krisensymptome zeigen sich auch unter denjenigen Probanden, die aus subjektiver Sicht über eine Strategie verfügen, die allgemeine Krise der pädagogischen Praxis erfolgreich auf Distanz zur eigenen Person zu halten. Deshalb ist das jeweilige Prob-

lem auch keines, das die Probanden als Ausdruck der eigenen Krise verstünden. Zugleich wird aber deutlich wird, dass dieser Versuch aus objektiver Perspektive misslingt. Die Krisenbestimmung erfolgt bei diesen Probanden also nicht aus der Differenz zwischen einem subjektiven Nicht-Erkennen der Krise und ihrer objektiven Existenz (wie dies in dem vorangegangenen Kapitel der Fall ist), sondern aus der Differenz zwischen einer subjektiv gelingenden Distanzierung von der Krise und einem objektiven Misslingen dieses Distanzierungsversuchs.

Dieser Befund bezieht sich auf die Probanden 3 und 6. Ganz pragmatisch befriedet der Proband der Fallstudie 6 den Konflikt. Eine Ausweitung fortwährender Aufsicht und Kontrolle kann aufgrund eines Mangels an Ressourcen nicht realisiert werden. Doch stattdessen besteht die Möglichkeit, mit einem *Kompetenzcurriculum* auf die Didaktisierung der Erziehung zu zielen: Die Aufgabe der Erziehung soll im Medium der Didaktik bewältigt werden. Gleichzeitig distanziert sich der Proband von diesem *Kompetenzcurriculum* bzw. von dessen erzieherischer Wirkung, indem er erklärt, dass dieses Instrument nicht dazu führen wird, die *wirkliche Aufsicht* 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 für marginale Aufgaben bescheinigt, wertet er es ab bzw. erklärt es zu einem Alibi-Programm. So scheitert sein Konzept letztlich an der Ressourcenknappheit, die die fortdauernde Aufsicht und Kontrolle der Schüler verhindert. Das Deutungsmuster kann demnach als grundsätzlich schlüssig und konsistent bezeichnet werden (mehr Ressourcen führen zu wirkungsvoller Erziehung im Modus der Aufsicht und Kontrolle), doch verhindert die Externalisierung der Problemlösung (die einzelne Schule hat keine Budgethoheit, sondern nur die übergeordneten Dienststellen), dass der Proband das von ihm identifizierte Erziehungsdefizit überwinden kann. Das Erziehungsdefizit, von dem man annehmen kann, dass er mit diesem im pädagogischen Alltag fortdauernd konfrontiert sein wird, bleibt jedoch bestehen. Unproblematisch ist dies insofern, als sich der Proband von diesem Mangel nicht betroffen bzw. in seinen Handlungsoptionen nicht entscheidend beeinträchtigt sieht. Doch wird man unterstellen dürfen, dass jene Externalisierungsstrategie in einem anderen Kontext nicht greift: nämlich im Unterricht. Auch dort wird der Proband mit dem Mittel der Aufsicht und Kontrolle an seine Grenzen kommen. Denn ein Unterricht, der erzieherisch fortlaufend auf Aufsicht und Kontrolle aufbaut, wird auf de-

fensiven oder offensiven Widerstand bei den Schülern stoßen. Ist die Erziehung im Unterricht nicht auf eine Selbstdisziplinierung der Schüler gerichtet, so steigt das Risiko für den Lehrer, dass seine Disziplinierungsanstrengungen vor allem von den Schülern der höheren Jahrgangsstufen als eine Infantilisierung wahrgenommen und zurückgewiesen werden. Eine Externalisierung der Aufgabe kann auch nicht gelingen. Denn beispielsweise auch die Einrichtung eines so genannten Trainingsraums, der ebenfalls der Externalisierung der Erziehungsaufgabe im Modus disziplinierender Aufsicht und Kontrolle dient, bedarf einer entsprechenden personalen Ausstattung.

Auch der Proband 3 distanziert sich von dem Problem an seiner Schule, doch tut er dies um den Preis, dass er für den sozialen Konflikt im Kollegium keine Lösung findet. Der Reformbedarf ist aus der Perspektive des Probanden einerseits durchaus offenkundig, hat er doch ein Bewusstsein von der chronischen Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit an seiner Schule (*Öffnung von Unterricht* versus *Offene Schule*). Doch ist in dem Interview andererseits nicht zu erkennen, dass unter den Kollegen eine konstruktive Kommunikation wieder hergestellt wäre. Die Verantwortung für diese Misere weist der Proband allein den Kollegen der Gegenseite zu. Sie tragen Scheinargumente vor, mit denen sie ihre Neurosen kaschieren – um den Preis, den Reformdiskurs zu blockieren. Bemerkenswert ist ihr Einwand, die *Öffnung von Unterricht* verhindere die Erfüllung der curricularen Pflichten (*Äh, kommt der Stoff nicht zu kurz?*). So zeigt sich, dass sich der Proband zwar nicht unmittelbar durch den Widerspruch aus Norm und Funktion eingeschränkt sieht, seine Kollegen aber durchaus. Er wiederum entzieht sich diesem objektiv existierenden Konflikt, indem er diesen Einwand als eine Neurose seiner Kollegen abwertet und damit legitimiert, sich auf die Strukturdebatte nicht einzulassen. Aus der subjektiven Sicht hat sich der Proband erfolgreich der Auseinandersetzung mit den neurotischen Kollegen entzogen, indem er ausschließlich ihnen die Verantwortung für die ausbleibende Entwicklung der Schule zuspricht, aus objektiver Sicht ist aber davon auszugehen, dass die aus seiner Sicht problematische Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit – *Offene Schule* versus *Öffnung von Unterricht* – auch zukünftig bestehen bleibt. Die Zwischenbilanz lautet: Drei Viertel der Probanden weisen deutliche Krisensymptome auf.

7. Normativ induzierte Krise durch Konflikte mit Schülern über „guten“ Unterricht

Reflektiert man die subjektive Nicht-Wahrnehmung eines pädagogischen Problems (Kapitel 5) und das subjektiv nur vermeintliche Gelingen einer Distanzierung von einem Problem (Kapitel 6) aus normativer Perspektive, so findet man auch in den übrigen drei Fallstudien Hinweise auf eine professionelle Krise. Der antiintellektualistische Affekt des Probanden 1 wirft nämlich die Frage auf, inwieweit er die Bildsamkeit seiner Schüler überhaupt noch herausfordern kann. Die Überlegungen des Probanden 7 beruhen auf einem Konzept funktionaler Mündigkeit, mit dem die Schüler ebenfalls von einer Option emphatischer Bildung abgeschnitten sind. Dies gilt außerdem für die erzieherische Repression des Probanden 6, der mit seinen Präferenzen die Schüler am Gängelband von Aufsicht und Kontrolle hält und so eine Erziehung zur Autonomisierung der Schüler konterkariert.

Schüler können sich auf eine derartige Nichteinlösung pädagogischer Ansprüche mit Anpassung reagieren. Und wo sich unter ihnen tatsächlich kein Widerstand regt, bleibt der Lehrer von einer Krise verschont. Doch ist eine ausnahmslose Anpassung der Schüler an eine selbstreferentielle und damit „bildungsfreie Didaktik“ unter Normalitätsbedingungen denkbar? Diese Anpassung an ein derartiges Regime des Lehrers ist unter der durchaus realistischen Annahme vorstellbar, dass die Schüler „ausgekühlt“ sind. Sie fordern gar nicht mehr, mit dem Unterricht müsste ihre Bildsamkeit herausgefordert werden. Das wäre dann ein Ausdruck der Resignation gegenüber einem fortwährend und allseits beanspruchten, aber uneingelösten Versprechen. Wo durch die Erschließung der Sache ein Zugang zur Welt geschaffen werden könnte, kommt es tatsächlich nur zum Durchnehmen des Stoffes als curriculare Eintragung eines bürokratischen Regelwerks. Wo der Lehrende sich für die intellektuelle Entwicklung seiner Schüler in die Verantwortung nehmen könnte, zieht er ein „training to the test“ vor. Dass Schüler ihre eigenen Ansprüche an Unterricht reduzieren und sie diese erst gar nicht mehr einfordern, wird durch die Befunde der empirischen Unterrichtsforschung immer wieder bestätigt (vgl. Pollmanns 2015). Diese Befunde sprechen durchaus gegen die These einer normativ induzierten Krise der Lehrer. Sie werden trotz ihres nur reduzierten pädagogischen Verständnis‘ von den Schülern nicht dazu aufgefordert, sich für ihre fragwürdige Praxis zu rechtferti-

gen. Doch vereinzelt ist festzustellen, dass Schüler mit Protest auf eine „bildungs-freie“ Didaktik reagieren. Defensiv (bspw. mit Tagträumen), halb-offensiv (bspw. mit ironisch-kritischen Rückfragen an den Lehrer) oder offensiv (bspw. mit verbalen Angriffen) leisten die Schüler Widerstand gegen einen derart begrenzten Unterricht. Die zumindest implizit fortwährend gestellte (oder aus Resignation erst gar nicht mehr gestellte) Frage der Schüler nach dem Sinn der schulischen Veranstaltung („Was bringt mir das?“) ist ja aufgrund der impliziten Kritik am Unterricht bereits Ausdruck der Krise des Unterrichts, der sich der Lehrer nicht entziehen kann. Denn die Krise, die sich im Deutungsmuster nicht unmittelbar zeigen muss, dürfte im Unterricht zumindest in Form eines zaghaften Protests wieder zu den Probanden zurückkehren (vgl. Gruschka 2011: 24). Man kann diesen Protest zwar mit einer individuell schlüssigen Kältestrategie erfolgreich wegarbeiten bzw. diese Kältestrategie in das Deutungsmuster integrieren, doch faktisch lässt sich der Protest der Schüler nicht aus der Welt schaffen. Die Kritik der Schüler am Unterricht des Lehrers evokiert vor allem dann eine Krise des Lehrers, wenn die Negation eines Bildungsanspruchs die Option ausschließt, eine misslingende Praxis noch als eine idealisierte zu deuten. Wo noch nicht einmal mehr beansprucht wird, die Bildsamkeit der Schüler herauszufordern (vor allem unter den Lehrern, die ein Konstitutivum ihrer Profession negieren), ist mit dem Protest der Schüler zu rechnen. Dass die Probanden einen derartigen Protest – und würde er auch sehr verhalten nur vorgetragen werden – bildungskonzeptionell zu befrieden wüssten, kann mit hoher Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen werden. In fiktionaler Form zeigt sich die Kritik der Schüler am Unterrichtskonzept des Lehrers in dem Szenario U 2 (siehe Anhang, Seite 7). Empirisch wird auf diesen Konflikt (nicht faktisch, sondern potentiell) mit den Befunden der Probandin 12 verwiesen: Zwar gelingt es der Probandin aus subjektiver Perspektive, die Krise rhetorisch einzuebnen (im Rahmen ihres Deutungsmusters). Doch kann diese Lösung in der pädagogischen Praxis dann nicht verfangen, wenn Schüler – sei es auch nur intuitiv – erkennen, dass ihre Fürsprache zugunsten von fächerverbindendem Unterricht nur postuliert wurde, nicht aber zu entsprechenden Taten führt. In diesem Fall könnten sich Schüler zu Protest veranlasst sehen, wie ihn die Schüler des Szenarios artikulieren.

Man mag derlei Dissonanzen zwischen Lehrern und Schülern als ein punktuelles Ereignis abtun, das im Unterricht keine strukturbildende Relevanz entfaltet. Doch ist eine sachlich begründete Kritik der Schüler am Unterricht des Lehrers, wie sie im Szenario imaginiert ist, ist vor allem auch deshalb dauerhaft vorstellbar, weil Schüler mittlerweile dazu aufgefordert werden, die Unterrichtsqualität zu evaluieren, damit auf dieser Grundlage Lehrer dessen Qualität erhöhen. Lehrer, die eine derartige Praxis ausüben und damit eine fachliche Partnerschaft mit Schülern eingehen, streichen implizit ihren professionellen Status durch. Und Lehrer, die diese Praxis nicht ausüben, müssen sich dafür rechtfertigen, dass sie sich in der Beurteilung ihres Unterrichts nicht auf Rückmeldungen ihrer Schüler berufen wollen. Wie auch immer ein Lehrer auf derartige Evaluationstools reagieren mag – der exklusive Status der Lehrer als professionelle Vertreter der Zunft muss immerfort neu legitimiert werden. Diese Notwendigkeit der Selbstlegitimation durch Selbst- oder Fremdevaluation setzt sich im Kontext der Schulinspektion fort. Dort regredieren Lehrer plötzlich. Sie operieren mit methodischen Showeffekten, die nach der Schulinspektion wieder verschwinden. Das fällt Schülern auf, was zu einem Schmunzeln oder gar zu offener Kritik an den Lehrern führt, die ihr alltägliches Tun nicht zeigen wollen.

Es kann keine generelle Einschätzung darüber abgegeben werden, ob Schüler eher zur Anpassung oder eher zum Protest neigen. Diese Frage kann nur anhand konkreter Einzelfälle beantwortet werden. Doch potentiell ist vor allem dann in jeder Unterrichtssituation mit dem Protest der Schüler zu rechnen, wenn der Lehrer pädagogischen Ansprüchen keine aus der Sicht der Schüler hinreichende Gültigkeit zusprechen will oder kann, wenn er also den im emphatischen Sinn pädagogischen Grund ihrer Profession verlassen, wie dies bei den Probanden 1,7 und 12 festzustellen ist.

Bezogen auf das gesamte Sample befinden sich in der summarischen Bilanz alle zwölf Probanden in einer professionellen Krise. Die Symptome dieser Krise beschränken sich nicht auf einzelne Operationen der pädagogischen Praxis („Werden die Schüler meiner Planung folgend in dieser Stunden wirklich in der Gruppenarbeit kooperieren?“), vielmehr beziehen sie sich auf grundlegende Fragen des Pädagogischen. Die Krisensymptome verweisen also auf eine grundlegende professionelle

Unsicherheit. Das führt dazu, dass sie in doppelter Weise gegen die Einsicht immunisiert sind, eine Reform ihrer Schule müsse vorangetrieben werden: Nicht nur, dass sie keinen problemlösenden Zugang zu ihrer Krise finden, sie haben auch kein explizites Bewusstsein von der Krise in ihrem Unterricht. Und damit laufen sie Gefahr, diese zu festigen.

8. Administrativ oder durch die pädagogische Praxis induzierte Krise?

Mit der Rekonstruktion der Deutungsmuster konnte gezeigt werden, dass sich 12 von 12 Probanden in einer professionellen Krise befinden. Diese Krise könnte das Resultat der administrativ beabsichtigten Kriseninduktion sein. Die Probanden analysieren die Unzulänglichkeiten ihrer pädagogischen Arbeit und geraten dadurch in eine Krise. Wäre das der Fall, so könnte man dies als einen ersten Hinweis darauf verstehen, dass die Kriseninduktion nicht nur ein Anspruch der Administration ist, sondern auch real eine Krise ausgelöst hat. Damit wäre eine entscheidende Voraussetzung für eine produktive Schulprogrammarbeit erfüllt. Oder: Die Krise ist auf andere Ereignisse, Faktoren oder Instanzen zurückzuführen ist. Dann würde die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit auf eine bereits bestehende Krise treffen, aber weder in einem konsekutiven noch in einem kausalen Zusammenhang zu ihr stehen. Bei beiden Lesarten bleibt offen, ob eine produktive Schulprogrammarbeit anzunehmen wäre.

Aus diesen Fragen ergeben sich zwei grundsätzlich einander konkurrierende Perspektiven für die Schulprogrammarbeit: Die administrative Kriseninduktion verfiel unter den Probanden, und zwar derart, dass die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit unter den Probanden tatsächlich eine Krise auslöste. In der Schulprogrammarbeit fanden die Probanden mit der Schulprogrammarbeit einen institutionellen Rahmen vor, in dem sie kollegial die von ihnen identifizierten Schwächen analysieren bzw. die entsprechenden Mängel beheben wollen. In den Interviews müssten Irritationen, Verunsicherungen, Zweifel oder gar Selbstkritik an der bisherigen pädagogischen Arbeit zu erkennen sein. Käme man zu derartigen „Fundstücken“, dann würden diese darauf hinweisen, dass die etablierten Routinen in Frage gestellt werden könnten. Die Missstände würden nicht verdrängt, sondern benannt, analysiert und offensiv, konkret sowie verbindlich angegangen. Das Schulprogramm würde eine Perspektive zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit eröffnen, weil die bis-

herige einer grundlegenden Kritik und Revision unterzogen würde. Weil die Interviews nach der Arbeit am Schulprogramm geführt wurden, müssten sich die entsprechenden Reformansprüche und -bewegungen darin spiegeln. Oder: Die Krise war bereits lange vor der Schulprogrammarbeit zu einer chronischen geworden, die zur Resignation oder Frustration der Lehrer geführt hat. Der Optimismus, es ließe sich noch etwas retten, war nach einer langen Zeit der Frustration zerstoßen. Dem entsprechend war die Bereitschaft nicht zu wecken, konstruktiv auf die Aufforderung der Administration zu reagieren. Unbeteiligt waren die Probanden am Verfassen des Schulprogramms beteiligt. Die Aufgabe wurde gerade noch als Dienstpflicht abgearbeitet. In den Interviews würde sich diese Einstellung zur Schulprogrammarbeit vor allem in unverbindlichen und unkonkreten Postulaten zeigen. Beide Optionen stellen Polaritätsfiguren dar. Es ist kaum anzunehmen, dass sich die Probanden absolut konstruktiv oder absolut destruktiv zur Schulprogrammarbeit verhalten. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sie sich entweder *eher* an der einen oder *eher* an der anderen Option orientieren. Welche der Lesarten zutrifft, zeigen die Einzelfälle, die in Bezug auf die Kriseninduktion sowie in Bezug auf den Grad und die Güte der Reformaspiration in diesem Kapitel synoptisch dargestellt und rekapituliert werden.

Immerhin bestanden – den Annahmen der Administration folgend – gute Voraussetzungen dafür, dass die Probanden sich in einen Zustand der Krise versetzen lassen und die Schulprogrammarbeit zudem konstruktiv aufgreifen, indem sie sie als Chance nutzen, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. Keiner der in den Prozess involvierten Akteure hatte inhaltliche Vorstellungen darüber verbreiten lassen, welche pädagogischen Verbesserungen von höherer Stelle erwartet würden. Die Administration hatte erklärt, sie würde sich von ihrer angestammten Rollendefinition distanzieren, die Schulprogrammarbeit nicht beaufsichtigen und kontrollieren, sondern den Akteuren in der Schule beratend zur Seite stehen. Man konnte natürlich kaum erwarten, diese Rollenredefinition würde sich bruch- und reibungslos in ein neues Verhältnis zwischen Administration und Schule bzw. den Lehrern übersetzen lassen. Dass dem nicht so sein würde, konnte man vorab schon auf der Grundlage einer theoretischen Modellierung sagen, dass nämlich der Anspruch einer Rollenredefinition der Administration seine Grenzen an der Paradoxie einer beratenden Genehmigung finden würde (vgl. dazu Gruschka et al. 2003: 106 ff). Doch jenseits

dieser Paradoxie hätten die Lehrer den Anspruch der Administration auf pragmatischer Ebene dennoch konstruktiv aufgreifen können.

9. Zur empirischen Relevanz der Kriseninduktion und ihrer Überwindung im institutionellen Rahmen der Schulprogrammarbeit

Einerseits wurde die Interviewführung nicht auf den Kontext der Schulprogrammarbeit beschränkt. Man wollte verhindern, dass die Probanden das Interview als eine Examinierung ihrer Schulprogrammarbeit auffassten und auf der propositionalen Ebene sich als „gute Schulreformer“ ausweisen. Auch zu diesem Zweck wurde das Interview mit der Lektüre des Szenarios eröffnet. Andererseits waren die Probanden darüber informiert, dass sie in ihrer Funktion als Mitautoren des Schulprogramms befragt wurden. Außerdem haben alle Autoren der Schulprogrammarbeit die eigene pädagogische Praxis bzw. diejenige ihrer Kollegen problematisiert und insofern einen Grund für die Notwendigkeit von Reformen an der eigenen Schule darzulegen. Bemerkenswerter Weise verweisen die empirischen Befunde auf das Gegenteil. Einen ersten Hinweis auf die Distanz zur Schulprogrammarbeit ist darin zu sehen, dass die meisten Probanden in dem gesamten Interview ihre Mitarbeit am Schulprogramm nicht aus eigener Initiative erwähnten – und wenn sie dies taten, dann beschränkten sie sich diesbezüglich auf Randbemerkungen. Diese Zurückhaltung deutet also darauf hin, dass der bereits absolvierten Schulprogrammarbeit für die Überwindung der Mängel der pädagogischen Praxis keine besondere Relevanz zugewiesen wurde. Dieser indirekte und allgemeine Hinweis konkretisiert sich in den Ausführungen des Probanden 6. Dieser kommt zwar explizit auf die Schulprogrammarbeit zu sprechen, doch dient das, was im Schulprogramm schriftlich fixiert ist (*Kompetenzcurriculum*), nicht dem Zweck, eine positive Perspektive für bisher ungelöste Probleme zu eröffnen. Vielmehr dient das *Kompetenzcurriculum* dem Nachweis einer Maßnahme, die eine Alibifunktion haben soll, damit man pflichtschuldig ein Schulprogramm abliefern kann, das aus der Sicht des Probanden nicht leisten kann, was er für wirkungsvoll hielt. So kann man formal der Aufgabe der Schulprogrammentwicklung Rech-

nung tragen, ohne dass sie eine Relevanz für die Überwindung der professionellen Krise zugewiesen bekommt.

Auch in den wenigen Fällen, in denen explizit Zweifel an den bisherigen Problemlösungsstrategien aufkommen und insofern eine deutliche Selbstkritik zu vernehmen ist, wird kein Bezug zur Schulprogrammarbeit hergestellt (Fallstudie 8). Diese hätte den Rahmen schaffen können, eben jene Zweifel zu thematisieren und konstruktiv zu wenden. Die Tatsache, dass der Proband seine Zweifel am pädagogischen Programm auch nach der absolvierten Schulprogrammarbeit vorträgt, ist als ein Beleg dafür zu werten, dass die Chance des Gremiums zur Behebung pädagogischer Defizite ungenutzt blieb. Dies gilt ebenso für den Probanden der Fallstudie 4, der nach der Schulprogrammarbeit noch immer von der ungelösten Aufgabe des Kombinieren-Müssens widerstreitender Ansprüche belastet ist - obgleich jene Situation, in der das Kombinieren-Müssen erforderlich ist, kein marginaler Seltenheitsfall ist, sondern *immer wieder eintritt*. Dies gilt ebenso für den Probanden 3. Aus seinen Ausführungen ist der Schluss zu ziehen, dass die neurotischen Kollegen nach wie vor die *Öffnung von Unterricht* mit ihren Scheinargumenten verhindern. Das deutet darauf hin, dass die Schulprogrammarbeit in diesem zentralen Konflikt des Kollegiums, in dem es um die Schule als Ganze und ums Ganze ging, keine positive Wirkung entfalten konnte. Die administrative Kriseninduktion wurde offenkundig unterlaufen. Das heißt, die Schulprogrammarbeit wurde zwar „absolviert“, dabei aber an der offenkundigen Krise vorbeigelenkt. Schulentwicklung fällt auch dort aus, wo der Proband die Krise nicht leugnete und selbst auf den Nutzen der Schulprogrammarbeit hinwies. Die Probandin 10 schließt generell die Option aus, administrativ verordnete Pflichten könnten mit den originär eigenen (Reform-) Interessen von Lehrern übereinstimmen. Das zeigt sich eindringlich daran, dass sie *endlich mal wieder inhaltlich* an der Verbesserung der pädagogischen Aufgabe *arbeiten* wolle, zugleich aber darüber klagt, die Schulprogrammarbeit halte sie von eben jener inhaltlichen Arbeit ab, obwohl diese objektiv gerade ihrer Forderung entgegen kommt. Der Vorwurf der Gängelung zeigt, dass die Probandin den Rollenwiderspruch der Administration aus Beratung und Kontrolle in einen Generalverdacht gegen diese übersetzt. Es kommt nicht zu einer Erörterung der Frage, ob die Administration ihrem Anspruch gerecht werden könnte, die Reformarbeit an der Schule zu unterstützen. Vielmehr wird kategorisch ausgeschlossen, es könnte zwischen der Probandin und der Administration

eine Interessenübereinstimmung und eine kooperative Schulprogrammentwicklung geben (*keiner der dort oben sitzt, ja, und wirklich diese Programme schreibt, überhaupt noch 'ne Ahnung hat, was Schule heute bedeutet*). Diese explizite kategorische Zurückweisung der Administration konnte nur bei dieser Probandin festgestellt werden, doch war in keinem Interview ein Hinweis darauf zu finden, die Schulprogrammarbeit würde verstanden werden als Ausdruck eines gemeinsamen Willens der Lehrer und der Administration, die „heißen Eisen“ einer misslingenden oder zumindest verbesserungsbedürftigen Praxis anzupacken. Das deutet darauf hin, dass das kooperative Angebot der Administration, die Schulen bei ihrer Schulprogrammarbeit zu unterstützen, von den Probanden nicht aufgegriffen, folglich die Sichtweise, es bestünden besonders gute Bedingungen für eine erfolgreiche Schulprogrammarbeit seitens der Lehrer nicht bestätigt wurde.

Auch in den übrigen Fallstudien ist nicht zu erkennen, dass die Krise der Probanden erst durch die administrative Aufforderung, ein Schulprogramm zu entwickeln, ausgelöst wurde. Kein Proband weist explizit oder implizit darauf hin, dass ein Sachverhalt der pädagogischen Praxis erst im Rahmen der Schulprogrammarbeit als ein problematischer und daher veränderungsbedürftiger identifiziert wurde. Stattdessen begreift der Proband 8 das Schulprogramm als ein Archiv gelungener Praxis. Man stellt dar, welche pädagogischen Handlungen in der Vergangenheit erfolgreich waren und man deshalb fortzuführen gedenkt. Der Proband der Fallstudie 1 kehrt den Zweck der Schulprogrammarbeit um. Er betrachtet sie nicht als ein Instrument zur Reform der pädagogischen Praxis, sondern als eines zur ihrer Konservierung. Die Fürsprache des Probanden zugunsten eines Zeitungsprojektes ist immer an die Voraussetzung gekoppelt, Inhalt und Form schulischen Unterrichts nicht anzutasten. Modifiziert werden muss das jeweilige Projektangebot, nicht aber Schule mit ihrer etablierten Praxis. Indem der Proband genau jene Strategien im Schulprogramm festschreiben will, nimmt er eine Umdeutung vor: Der Auftrag, ein Schulprogramm zu verfassen, wurde also pflichtschuldig abgearbeitet. So wird die Kriseninduktion abgewehrt, indem die bestehenden Routinen konserviert werden. Das Gremium der Schulprogrammautoren vermochte es also nicht, über den intendierten Zweck der Kultusadministration aufzuklären, das Motiv der Konservierung zu überwinden und die Handlungsspielräume für Unterrichtsreformen auszuloten. Das deutet darauf hin,

dass in dem gesamten Gremium kein reformerischer Geist gelebt haben könnte, zumindest aber eine entsprechende Pragmatik sich nicht durchsetzen konnte.

All jene Probanden, die dem Typus des „Dekomponierten“ entsprechen, belegen ohnehin eindringlich die Sichtweise, dass die Krise der Lehrer nicht durch die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit induziert worden sein konnte, sondern auf weiter zurückliegende Ursachen zurückgeführt werden muss. Darauf verweist die Konzeption des Deutungsmusters: Denn ein Deutungsmuster repräsentiert grundsätzlich stabile kognitive Strukturen. Befindet sich diese Stabilität dennoch in Auflösung, so kann diese Auflösung entweder nur die Folge eines gewaltigen Ereignisses sein (Ein Schulleiter verfasst eine desaströse dienstliche Beurteilung über einen Lehrer, der mit einem derartigen Urteil in seinen ärgsten Träumen nicht gerechnet hätte) oder der Dekomponierte zweifelt schon lange daran, dass er den Anforderungen des Berufs gewachsen sei. Die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit kann aber kaum als eine massive und plötzliche Erschütterung eines professionell souveränen Lehrers betrachtet werden. Viel zu abstrakt und allgemein sind die impliziten Zweifel an den Lehrern, ihre Arbeit könnte nicht hinnehmbare Mängel aufweisen. Diese Lesart ist auch deshalb auszuschließen, weil den Lehrern mannigfaltige Ausweichstrategien zur Verfügung stehen, mit denen sie die induzierte Krise abwehren können. Es ist das Deutungsmuster, das die Positionierung des Probanden gegenüber der Schulprogrammarbeit bestimmt, nicht umgekehrt. Deshalb kann die Dekomposition – verstanden als ein spezifischer Ausdruck einer professionellen Krise – nicht die Folge der Schulprogrammarbeit sein. Sie ist vielmehr eine Krise, die als Ausdruck fortdauernder fundamentaler Konflikte zu verstehen ist. Also ist schon theoretisch auszuschließen, dass die Krise der Probanden 2, 4, 5 und 10 als das Resultat der administrativen Kriseninduktion zu verstehen ist.

Ein besonders prägnantes Beispiel hierfür ist der Proband der Fallstudie 5 (*Ich bin gerade in einer Phase, wo einiges zu kippen beginnt*, vgl. dazu Teil B, Kapitel 2.5), der angibt, sich zum Zeitpunkt der Interviewführung bereits seit fünf Jahren in einer Dauerkrise zu befinden. Auch die Probandin der Fallstudie 2 hat mit ihren Ausführungen gezeigt, dass ihre Krise nicht durch die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit ausgelöst wurde: Ihre Einschätzung, es seien die formalen Restriktionen der Lehrpläne, die sie an pädagogischer Reformarbeit hinderten, ist nicht das Resultat

tat kollegialer Schulprogrammarbeit, sondern das Ergebnis einer „bilateralen“ Ungeklärtheit zwischen ihren didaktischen Präferenzen und den Anforderungen des Curriculums. Sie weiß nicht, in welcher Weise sie sich zu dieser formalen Setzung positionieren will. Die Dauerkrise ist ebenfalls ein Zustand, in dem sich die Probandin der Fallstudie 10 befindet. Sie bezeichnet den Versuch einer länger zurückliegenden Unterrichtsinnovation als den *Traum* einer vollends gelungenen Schule (*so stellen wir uns Schule vor*). Sie verweist die Reform in eine Sphäre, auf die man keinen Zugriff hat. Auch dies ist Ausdruck einer Krise, die schon seit längerer Zeit nicht zum Besseren gewendet wird, sondern als Dauerzustand hingenommen wurde und weiterhin hingenommen werden wird.

Aber nicht nur die Deutungsmuster der dekomponierten Probanden weisen auf eine bereits lang anhaltende Krise hin, sondern auch die der anderen Probanden. Wenn letztmalig ein Distanzierungsversuch von den Anforderungen des gültigen Curriculums *vor Jahren* unternommen, dann aber verworfen wurde (Fallstudie 11), wenn festzustellen ist, dass trotz vielfältiger erzieherischer Bemühungen eine *nachhaltige Auswirkung auf tatsächlich den konkreten Unterricht* nicht festzustellen ist (Fallstudie 8), wenn kategorisch ausgeschlossen ist (*kann man sowieso nicht*), eine flächendeckende, national etablierte und damit schon lang angewandte pädagogische Praxis (*das kaputte deutsche Lehrgespräch*) zu überwinden (Fallstudie 9), wenn die Lösung für das anvisierte Problem nicht möglich ist, weil es einen fortwährenden Ressourcenmangel gibt (Fallstudie 7), und wenn der mit Namensgebung der Schule vermittelte Anspruch noch immer nicht eingelöst ist (*Offene Schule* versus *Öffnung von Unterricht*, Fallstudie 3) – dann sind all diese Problematisierungen als Hinweis darauf zu verstehen, dass die Krise der Probanden eine Dauerkrise ist und deshalb nicht als eine Reaktion auf die administrative Aufforderung zur Schulprogrammarbeit betrachtet werden kann. Und die Dauerkrise wiederum verweist nicht allein auf ihre Verstetigung, sondern auch auf eine Dramatisierung und Festigung. Wird diese selbst zur Normalität und der Umgang mit ihr zu einer Routine, so ist ihre Überwindung umso schwieriger.

An Probanden, die sich vor der Schulprogrammarbeit nicht in einer professionellen Krise befanden, hätte man die kriseninduzierende Wirkung der Schulprogrammarbeit besonders eindringlich nachweisen können. Man folgte bisher fraglos

der bestehenden Routine, die durch die Aufforderung, die eigenen Schwächen der pädagogischen Arbeit zu identifizieren, irritiert worden wäre. Doch konnte in den Rekonstruktionen keine Kriseninduktion festgestellt werden, die auf die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit hätte zurückgeführt werden können. Im Gegenteil: Wer sich aus subjektiver Perspektive vor der Schulprogrammarbeit nicht in einer Krise befand, der wurde auch nicht durch die Schulprogrammarbeit in einen derartigen Zustand versetzt. Die Befunde machen deutlich, dass jene Probanden in den Szenarien zwar Probleme benennen, diese aber mit den zur Verfügung stehenden „Bordmitteln“ hinreichend bearbeiten können. Oder sie verweisen auf Probleme, doch sind diese nicht derart gravierend, dass man sie lösen müsste. Eine Reform der Schule ist aus dieser Perspektive nicht erforderlich. Die Kriseninduktion kann erfolgreich abgewehrt werden, weil in der bestehenden Praxis keine eklatanten Schwächen auszumachen sind. Aus der Perspektive der Probanden geht die Administration also von einer Annahme aus, die die Probanden nicht mit ihr teilen. Diese sehen nämlich mehrheitlich gar keinen Anlass zum Handeln, der über kleinere Korrekturen und Optimierungen des Bestehenden hinausginge. Auch bei diesen Probanden wurde die administrative Kriseninduktion nicht aufgenommen, so dass festzustellen ist, dass die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit im gesamten Sample überwiegend keine kriseninduzierende Wirkung entfaltete. Dieser Befund evoziert Zweifel daran, dass es im Rahmen der Schulprogrammarbeit noch zu einer Analyse der eigenen Schwächen kommen konnte, aus der entsprechende Reformbewegungen hätten resultieren können.

Die Entfremdung der Probanden von der Administration ist – über den oben dargestellten Fall hinaus (Fallstudie 10) – derart groß, dass man sie in einer anderen als der altgewohnten Rolle gar nicht mehr wahrnehmen kann. Das selbst ist schon Ausdruck einer Krise. Dies kommt derart zum Ausdruck, dass die Administration vielfach als Verursacher bestimmter Missstände benannt wird. Besonders häufig wird auf die Begrenzungen hingewiesen, die aufgrund curricularer Setzungen bestehen. Man wollte schon Reformen anstoßen, doch würden diese durch restriktive Curricula oder das knappe Budget verhindert. Probanden, die derlei Argumente vortragen, externalisieren nicht nur die eigene Verantwortung für pädagogische Reformen, sie senden implizit auch die Absicht der Kriseninduktion zurück an den Absender. Die Krisenursache, die die Probanden identifizieren, ist keine der eigenen pädagogi-

schen Arbeit, sie ist eine der Administration. Die Kritik an den curricularen Setzungen ist deshalb mehr als nur der Versuch den „schwarzen Peter“ jemand anderem zuzuschieben. Sie ist der implizite und zugleich defensive Protest gegenüber der Anmaßung der Administration, die Lehrer sollten nun die Suppe auslöffeln, die die Administration ihnen eingebrockt hat. Besonders eindringlich zeigt sich dieser Protest an der Abwehrreaktion der Probandin, die reflexartig alle Ansprüche ‚von oben‘ zurückweist, ähnlich dem anarchischen Affekt desjenigen Probanden, der auf die Frage, was er ändern würde, wenn er freie Hand hätte, mit der ideologischen Parole antwortet: *Völlige Autonomie von Schule* (vgl. dazu die Fallstudien 9 und 10).

Bei keinem Probanden verfängt der Versuch der administrativen Kriseninduktion durch Schulprogrammarbeit. Sie läuft ins Leere. Ohnehin befinden sich acht der zwölf Probanden aus subjektiver Perspektive nicht in einer professionellen Krise (ausgenommen die dekomponierten Probanden). Und diese Probanden lassen sich auch durch die Schulprogrammarbeit nicht in eine Krise führen. Objektiv befinden sich zwar alle Probanden in einer Krise, diese ist aber keineswegs als eine Reaktion auf die administrativ verordnete Schulprogrammarbeit, sondern als eine Dauerkrise zu verstehen, die in keinem praktischen, inhaltlichen oder formalen Zusammenhang zur Schulprogrammarbeit steht. Eine kriseninduzierende Wirkung hat die Schulprogrammarbeit also unter keinem der zwölf Probanden. Es finden sich zudem keine Hinweise darauf, dass die Probanden die Schulprogrammarbeit als einen institutionellen Rahmen wahrnahmen, in dem sie ihre Krise überwinden könnten.

10. Schulformspezifische Deutungsmuster

Der Zusammenstellung des Interviewsamples lag die Annahme zugrunde, die pädagogischen Deutungsmuster könnten eine schulformspezifische Ausprägung aufweisen. Gesamtschulen könnten sich vor allem an einem erzieherisch-integrativen Motiv orientieren, Gymnasien hingegen am Motiv propädeutischer Bildung. Eine derartige (oder auch anderweitige) Spezifik konnte ausschließlich in einem Interview nachgewiesen werden: Der Proband 8 begründet seine erzieherischen Optionen mit der milieuspezifischen Herkunft von Schülern in verschiedenen Schulformen. Während man an einem „gutsituierten“ Gymnasium mit den zu Rede stehenden Erziehungsaufgaben erst gar nicht konfrontiert wird, befindet man sich an der Schule des Pro-

banden an der Grenze des erzieherischen Ausnahmezustands, dem mit der „Knote“ einer *festen konsequenten Wertorientierung* zu begegnen sei. Von diesem Einzelfall abgesehen sind in keinem Interview Hinweise auf ein schulformspezifisches Deutungsmuster festzustellen. Der Verzicht auf eine materiale Bildungskonzeption ist kein Merkmal derjenigen Probanden, die an einer Gesamtschule unterrichten. Chronisch krisenhafte Auffälligkeiten in der Erziehung sind nicht denjenigen Probanden vorbehalten, die an einem Gymnasium beschäftigt sind. In keiner Weise lassen sich in den Deutungsmustern Hinweise darauf finden, dass die Vorstellungen der Probanden eine schulformspezifische Orientierung aufweisen. Diese Befunde können als eine Bestätigung einer grundlegenden Krise der Profession gedeutet werden, die so weit geht, dass institutionelle Traditionen bzw. das schulformspezifische Selbstverständnis keine problemlösende Orientierung entfaltet bzw. selbst schon als krisenhaftes sich in Auflösung befindet. Die Identität des Gymnasiallehrers als Bewahrer unveräußerlicher Bildungsgüter durch schulische Vermittlung ist offenbar genauso überholt wie auch die Identität des Gesamtschullehrers als derjenige, der sich in besonderer Ausprägung an der Norm der sozialen Allgemeinheit von Bildung orientiert. Davon zeugt die erzieherische Repression des Probanden der Gesamtschule (Fallstudie 6) wie umgekehrt die bildungskonzeptionell dekomponierte Gymnasiallehrerin (Fallstudie 2). Es sind derlei Befunde, die nochmals darauf hinweisen, dass die Krise der Profession nicht als eine partielle, sondern als eine fundamentale zu verstehen ist, die so weit geht, dass schulformspezifische Deutungen durch die Krise überformt werden.⁵¹ Diese Überformung ist auf denjenigen Sachverhalt zurückzuführen, der oben als Entmaterialisierung des Deutungsmusters bezeichnet wurde.

11. Grad und Güte der Reformaspiration

11.1 Die Dimensionen des Modells

Im vorangegangenen Abschnitt wurde dargelegt, dass die administrative Kriseninduktion eine Annahme darstellt, die durch die Befunde dieser Studie nicht bestätigt wer-

⁵¹ Das heißt nicht, dass keine schulformspezifische Praxis existierte. Diese ist allein schon durch verschiedene curriculare Setzungen gewährleistet. Doch jenseits dieser Setzungen stiftet beispielsweise die Lektüre Kants keine Identität mit der pädagogischen Aufgabe, auf deren Grundlage die Herausforderung der Bildsamkeit der Schüler gelingen könnte (vgl. Fallstudie 4).

den kann. Zwar schließen diese Befunde nicht explizit aus, dass die Schulprogrammarbeit einen institutionellen Rahmen darstellen könnte, in dem die bestehenden Defizite bearbeitet werden können. Doch äußern sich die Probanden teils distanziert, teils ablehnend zu dieser Option. Diejenigen Probanden, die vor der Schulprogrammarbeit sich nicht in einer professionellen Krise befanden (bzw. diese nicht als eine Krise begriffen), wurden durch diese auch nicht in einen derartigen Zustand versetzt, obwohl sie die eigentlichen Adressaten des Appells waren. Die anderen Probanden befanden sich zwar in einem Zustand der Krise, doch ist dieser nicht durch die Schulprogrammarbeit ausgelöst worden. Insofern war es nicht die Administration, die die Voraussetzungen für eine produktive Schulprogrammarbeit im Sinne einer erfolgreichen Kriseninduktion geschaffen hatte. Dessen ungeachtet bestand dennoch für jeden dieser Probanden die Möglichkeit, die Schulprogrammarbeit als einen institutionellen Rahmen zu betrachten, innerhalb dessen die Krise mittels einer entsprechenden Reformagenda gemindert oder sogar überwunden werden könnte. Der Befund, dass diese Probanden sich nicht nur in einer Krise, sondern zudem in einer Dauerkrise befinden, könnte man trotz aller Distanz zu jenem Instrument als eine besonders gute Voraussetzung für eine produktive Schulprogrammarbeit werten. Wo der Leidensdruck besonders groß ist oder schon besonders lange anhält, besteht auch eine erhöhte Dringlichkeit, die Krise in eine produktive Reform zu übersetzen.

Diese Annahme fände dann ihre empirische Bestätigung, wenn eine selbstkritische Analyse der eigenen Praxis ggf. sogar der eigenen Schwächen rekonstruiert werden könnte und davon ausgehend Überlegungen für ein erweitertes, anderes oder besseres Programm entwickelt würden. In diesem Sinne ist die Schulprogrammarbeit potentiell und im Idealfall zugleich ein Instrument der Aufklärung wie auch eines der Emergenz von Neuem im Sinne der Überwindung revisionsbedürftiger Routinen. Als ein Instrument der Selbstaufklärung kann die Schulprogrammarbeit darüber hinaus vor allem denjenigen Probanden dienen, die „Störungen“ der pädagogischen Praxis derart externalisiert haben, dass sie diese als eine der Institution, nicht aber als eigene Krise verarbeiten. Von diesen Annahmen ausgehend ist die erste Dimension der Praxis der Schulprogrammarbeit abzuleiten, mit der der Grad der Reformaspiration bestimmt werden kann. Ich bezeichne diese Dimension als „Modus der Krisenbewältigung“. Zeigt die Rekonstruktion, dass die Probanden eine selbstkritische Analyse vornehmen, aus der unmittelbar eine dazu konsistente Innovation resultiert, dann

wäre eine unabdingbare Voraussetzung für eine Reform erfüllt, die sich an dem Motiv der „Emergenz von Neuem“ orientiert. Ist dies nicht der Fall, dann besteht stattdessen die Option eines Programms, mit dem sich die Probanden an der bestehenden Routine orientieren. Die Probanden zielten bei dieser Option auf eine Reorganisation des bestehenden Programms, im ersten Fall hingegen auf einen Bruch mit der Routine. Die Dimension „Modus der Krisenbewältigung“ (wie alle anderen auch) wird in diesem Modell also als polare Konstellation konzeptualisiert. Die eine Ausrichtung bezeichne ich als „an Emergenz von Neuem orientiert“, die andere als „an der Routine orientiert“. Die Probanden orientieren sich entweder primär an dem einen oder primär an dem anderen Pol. Eine graduelle Abstufung zwischen diesen Polen wird nicht vorgenommen.

Die zweite Dimension, mit der der Grad der Reformaspiration zu bestimmen ist und die ich als „Reformadressierung“ bezeichne, bezieht sich auf die Frage, ob sich die Probanden mit ihrer Reformaspiration auf die Eigenstruktur des Pädagogischen beziehen – also unmittelbar auf die genuinen pädagogischen Aufgaben der Erziehung, der Didaktik und der Bildung – oder ob sie auf die pädagogisch-institutionelle Rahmung dieser Eigenstruktur zielen. Implizieren die Ausführungen eines Probanden beispielsweise verwaltungstechnische Veränderungen oder Verbesserungen, dann können diese im Rahmen dieses Modells als Reformierung der pädagogisch-institutionellen Rahmung aufgefasst werden. Im Gegensatz dazu stehen diejenigen Überlegungen, die beispielsweise auf eine bildungskonzeptionelle Revision zielen. Die beiden Ausrichtungen dieser Dimension nenne ich „pädagogische Rahmung“ bzw. „pädagogische Eigenstruktur“.

Die dritte Dimension bezeichne ich mit dem Begriff „Wirklichkeitsbezug“. Für die Bestimmung der beiden Pole dieser Dimension ist von folgender Unterscheidung auszugehen: Der erste und in jedem Fall unhintergehbare Anspruch an jedes Programm resultiert aus seinem Gebrauchswert. Denn ein Programm erhebt im Wortsinne einen utilitaristischen Anspruch. In dem Text müssen deshalb konkrete und operationalisierbare Maßnahmen benannt werden. Das ist der mindeste Anspruch, damit realiter ein konkretes Resultat aus dem Schulprogramm hervorgehen kann. Ich bezeichne diese Ausrichtung als „reale Reformaspiration“. Im Gegensatz dazu ist auf diejenige Ausrichtung zu verweisen, die ich als „potentielle Reformaspi-

ration“ bezeichne. Probanden dieser Ausrichtung legen konjunktivische und unverbindliche Absichtserklärungen dar. Oder sie artikulieren ein Unbehagen an der bestehenden Praxis. Bereits damit markieren sie zumindest einen unbestimmten Ist- und einen unbestimmten Soll-Zustand. Und mit dieser Differenzbestimmung vermitteln sie zumindest implizit die unspezifische Aufforderung an sich und an andere, den von ihnen identifizierten Mangel zu beheben. Auf dieser Grundlage könnten sie unter bestimmten Voraussetzungen (die in den Ausführungen zu den einzelnen Fallstudien noch näher zu bestimmen sind) einen konstruktiven Beitrag zur Schulprogrammarbeit leisten. Doch ist dieser Beitrag im Interview nicht explizit und konkret festzustellen. Zudem haben die Probanden ihre Ausführungen nicht selbst als einen Beitrag zu Reformen ausgewiesen. Das potentielle Reformpotential konnte also erst über die Rekonstruktion des Interviews erschlossen werden. In diesen Limitierungen unterscheiden sich diese Probanden von denjenigen, die der Ausrichtung „reale Reformaspiration“ entsprechen. Doch trotz dieser Limitierungen ist der Grad der Reformaspiration dieser Probanden größer als Null. Und deshalb musste eine Dimension bestimmt werden, mit der auch diese Befunde differenziert dargestellt und expliziert werden können. Bei aller Distanz zur Reformaufgabe muss eine weitere Voraussetzung erfüllt sein, damit man diesen Probanden eine potentielle Reformaspiration zusprechen kann: Geht die Distanz so weit, dass die Probanden einen Reformanspruch erheben, sie dessen Realisierung aber – sei es implizit, sei es explizit – negieren, dann schließen sie damit selbst aus, sie könnten in Zukunft einmal einen konstruktiven Beitrag zur Reformierung ihrer Schule leisten. In diesem Fall sind sie als Typ 0 zu bezeichnen (weitere Erläuterung zu diesem Typ auf Seite 407 f).

Aus diesen drei Dimensionen (Reformadressierung, Modus der Krisenbewältigung, Wirklichkeitsbezug) und ihren jeweils zwei Polen bzw. Ausrichtungen ergeben sich acht Konstellationen, auf deren Grundlage eine Typisierung vorgenommen werden kann. Die Konstellationen ergeben sich unmittelbar aus den empirischen Befunden. Nur eine Orientierung ergibt sich bloß mittelbar aus diesen: Die „Emergenz von Neuem“ ist empirisch nicht nachweisbar. Als theoretisch realisierbare Option ist sie in das Modell dennoch aufzunehmen, weil sie die logische Umkehr der Option „an der Routine orientiert“ darstellt. Gegen diese logische Umkehrung könnte man einwenden, dass diese Orientierung deshalb nicht aufzufinden ist, weil den Probanden ihre Realisierung gar nicht möglich erscheint und sie deshalb für diese erst gar

nicht votieren. In einem derartigen Fall wäre das Modell keine Abstraktion der empirischen Befunde. Ein solcher Einwand ist zwar sachlich begründbar, doch ist er für die Modellierung der Befunde deshalb nicht relevant, weil die Probanden auch auf nicht-realisierte Optionen verweisen könnten. Es besteht für die Probanden keine objektive Notwendigkeit, die Realisierbarkeit ihrer Reformvorstellungen zu prüfen und mit einer derartigen Selbstevaluation die nur realisierbaren Optionen zur Sprache zu bringen. Wollten sie eine derartige Orientierung darlegen, dann könnten sie dies auch dann tun, wenn sie von der Annahme ausgingen, ein Bruch mit der etablierten Routine sei gar nicht möglich. Sie müssten in einem derartigen Fall entsprechende Überlegungen einfach nur mit der Orientierung „potentielle Reformaspiration“ verbinden, um ihr Interesse an der „Emergenz von Neuem“ in unverbindlicher Weise als Idee oder Wunsch vorzutragen. Dass sie dies dennoch nicht tun, lässt den Schluss zu, dass sie eine derartige Orientierung nicht in Betracht ziehen, diese aber in weiteren Fallstudien durchaus auffindbar sein könnte.

Will man diese Modi nicht nur als analytische Kategorien begreifen, sondern darüber hinaus qualitativ differenzieren, damit man eine Aussage über den Grad und die Güte der Reformaspiration vornehmen kann, dann ist zunächst darauf hinzuweisen, dass die Administration vorab keine Normativität der Schulprogrammarbeit veranschlagt hat, auf die man die Befunde in ihrer unterschiedlichen Qualität plausibel beziehen könnte. Und gäbe es eine derartige Normativität dennoch, dann kann man nicht unterstellen, dass die Probanden diese normativen Ansprüche der Administration einfach hingenommen und sie diese wie Dienstleister erfüllt hätten. Das würde nämlich die Möglichkeit ausschließen, die Probanden könnten in der Schulprogrammarbeit ihren Eigensinn zur Geltung bringen. Unter derartigen Voraussetzungen würden sie aber nicht als professionelle Vertreter ihrer Zunft angesprochen werden, sondern als Prüflinge, deren Leistung in Relation zu administrativen Vorgaben zu bewerten wäre. Ein derartiges Vorgehen würde aber eindeutig der Intention der Schulaufsicht widersprechen, eben keine Kontrollfunktion ausüben zu wollen. Will man dennoch eine Bewertung vornehmen, weil eine Aussage über den Grad und die Güte der Reformaspiration unvermeidbar eine Bewertung erfordert, dann darf sich diese nicht auf den konkreten Inhalt der Reformüberlegungen, sondern nur auf die oben ausgeführten Modi der Aufgabenbearbeitung beziehen. Aber auch in diesem Fall stellt sich das Problem, dass ein Streit um die Gültigkeit verschiedener Normen

evoziert wird. Es existiert eben keine objektiv gültige Norm. So bleibt nur die Möglichkeit, eine Norm zu veranschlagen und gleichzeitig die Prämissen dieser Norm darzulegen, um zum einen eine qualitative Differenzierung bzw. eine hierarchische Ordnung der Modi zu plausibilisieren und um zum anderen die Gültigkeit der veranschlagten Norm überprüfen zu können.

Zunächst stellt sich die Frage nach dem unmittelbaren Effekt, der von dem Programm auf die pädagogische Praxis ausgeht. Um diesen Effekt zu erzielen, sind konkrete und verbindliche Maßnahmen zu benennen. Diese klären darüber auf, was zu tun ist, damit nicht nur der unverbindliche der Anspruch vertreten wird, die pädagogische Arbeit müsste oder könnte besser werden, sondern damit sie auch tatsächlich verbessert wird. Diese Vorstellung ist bereits in dem Begriff *Programm* enthalten, mit dem im Wortsinn nicht nur angekündigt wird, was passieren sollte, sondern auch das, was geschehen *wird*. Ein Programm muss also den höchstmöglichen Grad der Verbindlichkeit aufweisen. Dass Samstagabend entgegen des Programms die Sportschau nicht ausgestrahlt wird, ist nur unter der Voraussetzung eines besonderen Ereignisses vorstellbar, etwa im Falle des Ablebens des Papstes. Andernfalls würde man das Programm nicht als Programm, sondern als Planung bezeichnen. Deshalb ist ein Programm, dass eine „reale Reformaspiration“ aufweist qualitativ höher zu bewerten als ein Programm mit einer nur „potentiellen Reformaspiration“.

Geht man von der Annahme aus, das bestehende Programm einer Schule müsse man nur erweitern (mehr vom existierenden Programm) oder bestehende Programmpunkte durch neue ersetzen, ohne die Qualität des bestehenden Programmpunkts im Verhältnis zu dem neuen darzulegen, dann ist nicht von einem besseren, sondern von einem anderen Programm auszugehen. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn die Schüler nicht mehr mit der Hand, sondern mit dem PC schreiben, ohne dass man dessen Vorteile ausgewiesen hätte. Von einem besseren Programm ist dann zu sprechen, wenn Lehrer eine Analyse der Stärken und Schwächen der bestehenden Praxis vornehmen und auf der Grundlage dieser Analyse eine pädagogische Begründung für die höhere Qualität der anvisierten Praxis vorlegen. Vor diesem Hintergrund ist eine Reform, mit der sich der Proband „an der Emergenz von Neuem“ orientiert höher zu bewerten, als die Ausrichtung „an der Routine orientiert“. Diese Hierarchie gilt nur dann nicht, wenn die Probanden glaubten, dass sie bereits über

das denkbar beste Programm verfügten und sie deshalb nicht mehr tun könnten, als das bestehende marginal zu optimieren. Geht man von dieser Annahme einer beinahe vollends entwickelten Schule aus, dann stellt sich jedoch die grundlegende Frage, ob es überhaupt einen hinreichenden Anlass für die administrative Kriseninduktion bzw. für die Entwicklung eines Schulprogramms gibt. Geht man von dieser Perspektive nicht aus, weil die Schulen kaum einen derartigen Entwicklungsstand haben, dann besteht eben doch ein Anlass für eine weit reichende bzw. qualitativ höherwertige Intervention, für die sich die Probanden an der „Emergenz von Neuem“ orientieren müssten.

Beziehen sich derartige Überlegungen auf die institutionelle Rahmung, dann ist diese qualitativ geringer zu bewerten. Denn die genuin pädagogische Aufgabe des Lehrberufs besteht bspw. nicht in einer Ressourcenschonung durch die Steigerung der Effizienz betrieblich-organisatorischer Abläufe, sondern im pädagogischen Kerngeschäft der Erziehung, Didaktik und Bildung. Die Legitimation dieser Hierarchisierung erschließt sich dadurch, dass organisatorische Aufgaben dem Zweck der Erziehung, Didaktik und Bildung dienen sollen und nicht umgekehrt die genuin pädagogischen Aufgaben so gestaltet sein sollen, dass Aufgaben der institutionellen Rahmung optimiert werden. Angesichts funktionaler Ansprüche der Institution kann man dieses Mittel-Zweck-Verhältnis zwar durchaus in Frage stellen, doch im Kontext einer *pädagogischen* Reform erscheint der Vorrang genuin pädagogischer Aufgaben gegenüber Aufgaben der institutionellen Rahmung als plausibel. Diese Perspektive wird auch dadurch vermittelt, dass in den Szenarien primär pädagogische Fragen der Erziehung, Didaktik und Bildung zur Diskussion gestellt werden.

Geringere Güte der Reformaspiration	Dimension	höhere Güte der Reformaspiration
potenzielle Reformaspiration (-)	← Wirklichkeitsbezug →	Reale Reformaspiration (+)
pädagogische Rahmung (-)	← Reformadressierung →	pädagogische Eigenstruktur (+)
an der Routine orientiert (-)	← Modus der Krisenbewältigung →	an der Emergenz von Neuem orientiert (+)

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die erste Grundlegung für eine Bewertung bzw. Hierarchisierung der Modi der Schulprogrammarbeit: *Innerhalb* der jeweiligen Dimensionen hat die Ausrichtung „reale Reformaspiration“ eine höhere Qualität als die Ausrichtung „potentielle Reformaspiration“, diejenige der „pädagogischen Eigenstruktur“ eine höhere als diejenige der „institutionellen Rahmung“ und die Orientierung an der „Emergenz von Neuem“ eine höhere als die Orientierung „an der Routine“. Für eine weitere Bestimmung des Grads der Schulprogrammarbeit hinaus ist ein summarischer Grundsatz zu veranschlagen:⁵² Drei Ausrichtungen jeweils höherer Güte ergeben den höchsten Grad der Schulprogrammarbeit (Typ A (+ + +): *Reale Reformaspiration + an der Emergenz von Neuem orientiert + pädagogische Eigenstruktur*). Über die bestmögliche Konstellation hinaus ist er dann als reformerischer Idealtypus zu bezeichnen, wenn er eingedenk des gesellschaftlichen Strukturwiderspruchs eine pragmatisch gefestigte Reformposition vertritt, die fachwissenschaftlich begründet ist. Er ist nicht nur in bestimmten Dimensionen mit einer spezifischen Ausrichtung zu verorten, er verfügt darüber hinaus über die materialen und formalen Voraussetzungen, die die dem Instrumentarium der Schulprogrammarbeit unterstellte Wirksamkeit als gerechtfertigt erscheinen lassen. Als geistig autonomer und souveräner Interpret der Schulprogrammarbeit gelingt es ihm, seinen professionellen Eigensinn in ein konstruktives Verhältnis zu den Ansprüchen der Administration zu setzen. Nimmt man gedankenexperimentell an, ein Proband entspräche einem derartigen Typus, so würde sich die kriseninduzierte Schulprogrammentwicklung – im Sinne eines selbstaufklärenden Erkenntnisprozesses – erübrigen bzw. innerhalb der Schulprogrammgruppe auf einen technischen Mitteilungsmodus bereits hinlänglich identifizierter Reformoptionen beschränken. Das Schulprogramm könnte keinen Ausweis einer lernenden Organisation darstellen, weil Autoren dieses Typus‘ ihre Lektion längst absolviert haben. Die summarische Zählung der jeweils höherwertigen Ausrichtungen bedeutet in ihrer Umkehrung, dass eine dreifach geringere Güte den niedrigsten Grad darstellt (Typ H (- - -): *potentielle Reformaspiration + an der Routine orientiert + pädagogische Rahmung*).

Unter den drei Ausrichtungen höherer Güte ist wiederum der „realen Reformaspiration“ in Relation zu den anderen beiden Ausrichtungen ein besonderer Status

⁵² Die höhere Ausrichtung einer jeden Dimension ist jeweils mit einem Plus-Zeichen versehen, die niedrigere mit einem Minus-Zeichen.

zuzuweisen. Denn ihre praktische Relevanz gewinnen diese beiden Ausrichtung nur unter der Voraussetzung einer realen Reformaspiration. Andernfalls könnte man den anderen beiden Ausrichtungen „pädagogische Eigenstruktur“ und „Emergenz von Neuem“ in ihrem konkreten Gehalt allenfalls den Status eines Gedankenexperiments zusprechen, das aber für die pädagogische Praxis unerheblich bliebe. Deswegen müssen die oberen vier Typen die Ausrichtung „reale Reformaspiration“ aufweisen. Der Typ B erfordert die Ausrichtung „reale Reformaspiration“ in Kombination mit einer der anderen beiden höherwertigen Ausrichtungen, also entweder mit der Ausrichtung „pädagogische Eigenstruktur“ oder mit der Ausrichtung „Emergenz von Neuem“. Denn beide Ausrichtungen verhalten sich gleichwertig zueinander, so dass Typ B gemeinsam mit Typ C auf der gleichen graduellen Stufe zu verorten sind, für die also wieder die Zählung der höherwertigen Ausrichtungen gilt. Die letzte Stufe der „realen Reformaspiration“ ist demnach diejenige mit nur einer höherwertigen Ausrichtung. Das ist Typ D mit der Konstellation: *real + an der Emergenz von Neuem orientiert + pädagogische Rahmung*. Aus diesen Ausführungen ergeben sich folgende graduelle Abstufungen:

<u>Grad 6</u>	
Typ A (+++):	<i>reale Reformaspiration + Emergenz von Neuem + päd. Eigenstruktur</i>
<u>Grad 5</u>	
Typ B (+ - +):	<i>real Reformaspiration + Routine + päd. Eigenstruktur</i>
Typ C (+ + -):	<i>real + Emergenz von Neuem + päd. Rahmung</i>
<u>Grad 4</u>	
Typ D (+ - -):	<i>reale Reformaspiration + an der Routine orientiert + päd. Rahmung</i>

Die weitere graduelle Stufung erfolgt analog zu den ersten drei Graden: Es gilt das Prinzip der Zählung höherwertiger Ausrichtungen der jeweiligen Dimensionen wie auch die Einschränkung, dass die beiden Ausrichtungen *pädagogische Eigenstruktur* und *Emergenz von Neuem* auf qualitativ gleicher Stufe stehen. Daraus ergibt sich ebenfalls, dass sich die entsprechenden Konstellationen gleichwertig zueinander verhalten.

<u>Grad 3</u>	
Typ E (- + +):	<i>potentielle Reformaspiration + Emergenz von Neuem + päd. Eigenstruktur</i>
<u>Grad 2</u>	
Typ F (- - +):	<i>potentielle Reformaspiration + an der Routine orientiert + päd. Eigenstruktur</i>
Typ G (- + -):	<i>potentielle Reformaspiration + Emergenz von Neuem + päd. Rahmung</i>
<u>Grad 1</u>	
Typ H (- - -):	<i>potentielle Reformaspiration + an der Routine orientiert + päd. Rahmung</i>
Typ 0: Keine Reformaspiration	

Es wird bei diesem Modell von der Annahme ausgegangen, dass dem Wortsinn nach alle Konstellationen eine Reformaspiration aufweisen. Auch wenn diese Annahme für den Typ H nur in einer äußersten Schrumpfstufe unterstellt werden kann, ist doch die Reformaspiration größer als Null.

Unterhalb dieser Schwelle sind diejenigen Probanden zu verorten, die sich auf keine der drei Dimensionen beziehen und an keiner der Ausrichtungen orientieren. Diese Bezugs- und Orientierungslosigkeit ist zu deuten als eine Abstinenz jeglicher

Reformansprüche. Weder quantitativ noch qualitativ, weder in konkreter noch in allgemeiner Weise, weder auf die pädagogische Rahmung noch auf die pädagogische Eigenstruktur bezogen – Probanden mit einer Reformaspiration = 0 distanzieren sich umfassend von jeder Form und jedem Inhalt etwaiger Reformansprüche. Dieser Typus unterscheidet sich also insofern von den Typen A bis H, als er eine eigene normative Kategorie repräsentiert, und zwar derart, dass Probanden dieses Typs das Ansinnen der Administration umfassend und grundsätzlich zurückweisen. Indem diese Probanden die Notwendigkeit von Reformen negieren, vertreten sie als Anti-Reformer gegenüber den Ansprüchen der Administrationen einen normativen Gegenentwurf. Diese grundlegende Differenz zu den anderen Typen ist auch dadurch gekennzeichnet, dass dieser Typ mit einer Ziffer (statt mit einem Buchstaben) bezeichnet ist. Dieser Typus zeigt sich in den Interviews nicht unmittelbar. Keiner der Probanden weist die Möglichkeit oder Notwendigkeit pädagogischer Reformen explizit zurück. Das heißt aber nicht, dass dieser Typus nicht feststellbar wäre. In dem Modell wird auch derjenige als Typ 0 bezeichnet, der einerseits zwar eine Reform fordert, andererseits aber deren Realisierung an so weit reichende Voraussetzungen koppelt, dass damit der Reformanspruch realiter negiert wird. Was bleibt, ist dann allenfalls eine rhetorische Reformhülle, deren substanzielle Qualität über ein Lippenbekenntnis nicht hinausgeht. Selbst wenn man diesen Probanden wohlwollend ein Interesse an Reformen unterstellen möchte, werden sie in dem Modell nicht als Reformer eingeordnet, weil ihr Deutungsmuster sie de facto als Nicht-Reformer konserviert.

11.2 Die konkreten Befunde, ihre Einordnung im Modell und die Güte der Reformaspiration

Die Probanden verteilen sich folgendermaßen auf die einzelnen Typen

Typ	+/-	Grad	Konstellation	Fallstudie
A	+++	6	<i>reale Reformaspiration + Emergenz von Neuem + päd. Eigenstruktur</i>	---
B	++	5	<i>real Reformaspiration + an der Routine orientiert. + päd. Eigenstruktur</i>	5, 7, 8
C	++-		<i>reale Reformaspiration + an der Emergenz von Neuem orientiert + päd. Rahmung</i>	---
D	+-	4	<i>reale Reformaspiration + an der Routine orientiert + pädagogische Rahmung</i>	---
E	-++	3	<i>potentielle Reformaspiration + Emergenz von Neuem + päd. Eigenstruktur</i>	---
F	--+	2	<i>potentielle Reformaspiration + an der Routine orientiert + päd. Eigenstruktur</i>	9
G	--		<i>potentielle Reformaspiration + Emergenz von Neuem + päd. Rahmung</i>	---
H	---	1	<i>potentielle Reformaspiration + an der Routine orientiert + päd. Rahmung</i>	2, 4, 11
Reformaspiration = 0				1, 3, 6, 10, 12

11.3 Die Güte des Grades der Reformaspiration

Der Begriff der Güte bezog sich im Interesse einer Modellierung der Befunde auf die beiden Ausrichtungen einer Dimension. Dabei wurde unterstellt, dass innerhalb einer Dimension die beiden Ausrichtungen auf eine höhere und geringere Güte der Reformaspiration verweisen. Darüber hinaus muss die Güte eines jeweiligen Grads auf der Grundlage der spezifischen Befunde substantiell genauer ausgeführt werden:

11.3.1 Typ 0 (Reformaspiration = 0, fünf Probanden)

Der Proband der Fallstudie 1 entsorgt die über das Szenario dargebotene Reformoption, indem er es in den außerunterrichtlichen Bereich einer *Service-Gruppe* im *Ganztagsbereich* überweist. So ist das Zeitungsprojekt ein Angebot der Schule, aber keines von Unterricht. Nicht die Schule soll mit ihrer entsprechenden Didaktik an ein Projektangebot angepasst werden, sondern das Projektangebot soll soweit an die bestehende Praxis angepasst werden, dass jenes dieses nicht stört. Das ist keine Reform, sondern das Gegenteil: eine Bestätigung und Stabilisierung des status quo. Das offizielle und für die Schüler verbindliche Programm wird dieser Pragmatik folgend weder erweitert (mehr Programm), noch wird es modifiziert (anderes Programm) oder qualitativ gesteigert (besseres Programm). Vielmehr wird die Pflicht zur Kür erklärt und damit vom verbindlichen Unterrichtsprogramm abgespalten. Daher ist der Proband der Fallstudie 1 als Typ 0 zu bezeichnen. Dagegen könnte man einwenden, dass Neuerungen des fakultativen Angebots einer Schule als eine Reform der pädagogisch-institutionellen Rahmung zu verstehen sind. Gegen diese Sichtweise spricht aber, dass keine konzeptionelle Verbindung des *Ganztagsbereichs* mit den obligatorischen Aufgaben der Institution benannt wird, das Pflichtangebot der Schule von dem *Vollmachen* der medialen Nachmittagsformate also völlig unberührt bleibt.

Damit aus der Perspektive des Probanden der Fallstudie 3 die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit überwunden werden kann (*Offene Schule* versus *Öffnung von Unterricht*), müssen die Kollegen, die einer Problemlösung sich widersetzen (*Kommt da nicht der Stoff zu kurz?*), ihre Neurosen heilen (*Das ist so ein Stück weit Angst von Lehrern, dass sie die Kontrolle verlieren*). Indem der Proband einem Teil seiner Kollegen ein Unvermögen unterstellt, das sie daran hindert, einen fachgerechten Diskurs zu führen, fordert er sie implizit dazu auf, sie mögen ihre psychischen Defizite heilen. So operiert der Proband unterhalb der Schwelle eines professionellen Standards, der überhaupt die Annahme berechtigte, die Kollegen könnten als professionelle Vertreter ihrer Zunft ein Schulprogramm entwickeln. Als psychisch Beschädigte werden sie disqualifiziert. Deshalb müssten sie mit entsprechenden Maßnahmen überhaupt erst (wieder) dazu qualifiziert werden, eine professionell legitimierte Stellungnahme zur *Öffnung von Unterricht* abgeben zu können. Es ist über die Rekonstruktion der Interviews nicht zu klären, ob der Proband die Schul-

programmarbeit als den Rahmen erachtet, in dem die Defizite der Kollegen behoben werden sollen. Doch kann festgestellt werden, dass er Reformen nicht auf direktem Wege einleiten würde, vielmehr vor der Schulentwicklung Voraussetzungen zu schaffen sind, damit die Schulprogrammarbeit überhaupt in Angriff genommen werden kann.

Diese Voraussetzungen zielen zwar perspektivisch auf Fragen der Didaktik und Bildung, 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, die Neurosen seiner Kollegen zu thematisieren, die Thematisierung einer psychischen Beschädigung von Kollegen ja geradezu als ein Tabubruch zu bezeichnen wäre, ist unter Normalitätsbedingungen jeder Reformanspruch blockiert. Zwar fordert der Proband auf rhetorischer Ebene die *Offene Schule*, doch werden diesbezüglich unmöglich einzulösende Voraussetzungen benannt. Damit ist die Entwicklung der Schule ausgeschlossen. Indem der Proband die Verantwortung für diesen Zustand allein seinen neurotischen Kollegen zuschreibt, nimmt er die Blockade umfassend hin. So, wie es um die Qualität der pädagogischen Arbeit an seiner Schule bestellt ist, wird es bleiben. Dieses Reformverständnis korrespondiert mit dessen Kältestrategie der „fraglosen Übernahme“: Eine Kritik an der Realität schulischer Funktionalität ist nicht beabsichtigt, die Revision der Einlösung pädagogischer Normen ist durch die Externalisierung von Verantwortung umfassend entsorgt. So operiert der Proband rhetorisch auf der Ebene einer potentiellen Reformaspiration, doch de facto entspricht er Typ 0.

Die Reformaspiration des Probanden der Fallstudie 6 (Typ 0) konkretisiert sich in der Forderung einer erweiterten Ressourcenausstattung. Diese sei die Voraussetzung für eine Verbesserung der erzieherisch notwendigen Aufsicht und Kontrolle. Doch wird der Ressourcenmangel nicht an eine verantwortliche Instanz adressiert. Es wird auch nicht die Forderung erhoben, der Mangel müsse beseitigt werden. Der Proband konstatiert ihn, er ist als eine Gegebenheit akzeptiert. Es ist *einfach*, wie es

ist. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum der Proband den Ressourcenmangel *sicher auch (als) ein Problem der, des Schulprogramms* wahrnimmt. Denn auch für die Realisierung von *Zielformulierungen* und *Kreativität* bedarf es aus seiner Sicht zusätzlicher zeitlicher Ressourcen. Wenn diese aber nicht zu erwarten ist, dann ist damit gleichzeitig gesagt, dass man im Rahmen der Schulprogrammarbeit nicht das leisten kann, wozu man aufgefordert wurde. So ist die Schulprogrammentwicklung aufgrund des Ressourcenmangels eine unlösbare Aufgabe, die angesichts der Unveränderbarkeit des Gegebenen auch eine unlösbare Aufgabe bleiben wird. Überlegungen, die auf eine Emanzipierung des Probanden vom Ressourcenmangel zielen, sind ebenfalls nicht zu vernehmen. Angesichts seiner Resignation ist dem Probanden also keine Reformaspiration zuzuschreiben. Dies gilt auch für seine Überlegungen zum *Kompetenzcurriculum*. Die pädagogische Norm, Schüler müssten selbständiges Handeln lernen, wird derart erfüllt, dass Erziehung zu einer Aufgabe der Didaktik umgedeutet wird. Mit der Entwicklung des *Kompetenzcurriculums* soll die Didaktik das leisten, was aufgrund des Ressourcenmangels im Kontext relativer Schülerautonomie bspw. einer Cafeteria nicht möglich ist. Aus Erziehung zur Selbstständigkeit wird so eine Didaktik zur Selbstständigkeit – gleichsam ein „Selbstständigkeitstraining“. Mit der Didaktisierung der Erziehung wird nachvollziehbar, warum aus der Perspektive des Probanden *Schulrealität ganz anders aussieht*: Die Aufgabe der Erziehung soll angesichts des Ressourcenmangels im Medium der Didaktik bewältigt werden. Gleichzeitig distanziert sich der Proband von diesem *Kompetenzcurriculum* bzw. von dessen erzieherischer Wirkung, indem er erklärt, dass die Vermittlung des Kompetenzcurriculums nicht dazu führt, die *wirkliche Aufsicht* 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 für marginale Aufgaben bescheinigt, wertet er es ab bzw. erklärt es zu einem Alibi-Programm. Mit diesem kann man zwar pflichtschuldig ein Schulprogramm abliefern, das aber aus seiner Sicht 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. Daraus folgt, dass nicht

nur das Kompetenzcurriculum, sondern die Schulprogrammarbeit insgesamt eine Alibifunktion hat, die er ohne weiteren Kommentar hinnimmt. Diese Hinnahme einer defizitären pädagogischen Praxis dementiert den Reformanspruch. So korrespondiert die Kältestrategie der „fraglosen Übernahme“ mit der Typisierung 0.

In einen Zustand der Paralyse befindet sich die Probandin der Fallstudie 10. Sie benennt unverzichtbare Bedingungen für reformerisches Handeln, die ihrem eigenen Bekunden nach nicht realisierbar sind. So konserviert sie den status quo und legitimiert die eigene Tatenlosigkeit. Die Probandin vertritt einen moralischen Standpunkt, mit dem sie den Widerspruch zwischen Sein und Sollen vermitteln kann. Sie verfügt demnach über ein moralisches Wissen und ein moralisches Urteil: Kein Lehrer darf mit der Reformaufgabe belastet werden, der ohnehin schon ein unzumutbares Maß an Arbeit zu bewältigen hat (*Was wir für Korrekturen zu schreiben haben ...*). Doch entwickelt sie von diesem Standpunkt aus keine pragmatische Lösung des von ihr identifizierten Konflikts. Indem sie die Aufgabe der Schulentwicklung an die Voraussetzung einer Reduzierung der Arbeitszeit für alle Lehrer koppelt, externalisiert sie die anvisierte Krisenlösung in die Sphäre der Politik, auf die sie als Pädagogin keinen Einfluss hat. So kann sie zwar die Zurückweisung des Reformanspruchs plausibel legitimieren, doch ihre Krise wird durch diese Externalisierungsstrategie nicht gelöst. Denn sie folgt dabei der Logik des Tauschgeschäfts, die durch die Kultusadministration nicht gedeckt ist. Krisenhaft bleibt sie deshalb in ihrem Deutungsmuster gefangen.

Es ist zwar davon auszugehen, dass sie mit der Delegation von Verantwortung eine Dramatisierung des Widerspruchs vermeidet, doch vollzieht sich ihr Deutungsmuster in einem paradoxen Modus der Dauerkrise. Sie kann zwar ihre Forderungen legitimieren, muss sich aber damit arrangieren, dass diese nicht erfüllt werden und damit die Reformaufgabe nicht bearbeitet wird. Ihre Überlegungen zu konkreten Maßnahmen beziehen sich auf eine verwaltungstechnische Rationalisierung zwecks effizienterer Unterrichtsplanung im Rahmen von fächerübergreifenden Projekten. Ein Monitor soll aufgehängt werden, von dem die Lehrer ablesen können, welchen Stoff die Kollegen in ihrem Fach gerade bearbeiten (*... dass drei Lehrer so sich absprechen, ja, dass der eine sagt: Wann kommt das dran?*). Wie diese Maßnahme konkret organisiert sein soll und auf welche Inhalte sich die Kooperation der Lehrer beziehen soll, bleibt gleichermaßen unklar wie auch der didaktische Effekt dieser

Technik auf die Schüler. Trotz dieser inhaltlichen Unbestimmtheit wertet sie eine solche Maßnahme rhetorisch zu einem großen Reformentwurf auf (*so stellen wir uns Schule vor*). Auch die Forderung der Reduzierung des Unterrichtsdeputats für alle Kollegen wird nicht mit didaktischen Neuerungen und Verbesserungen, sondern affektiv mit einer pauschalen Überlastung aller Kollegen begründet. Das Zweck-Mittel-Verhältnis wird umgekehrt: Die arbeitszeitpolitische Forderung dient nicht dem Zweck einer Reform der pädagogischen Praxis, sondern das Schulprogramm ist das Mittel, mit dem arbeitszeitpolitische Forderungen legitimiert werden. Der didaktische Zweck der arbeitszeitpolitischen Forderungen bleibt hingegen im Dunkeln. Insofern ist von einer Instrumentalisierung der Schulprogrammarbeit für arbeitszeitpolitische Interessen auszugehen. Eine Reformaspiration ist vor diesem Hintergrund nicht zu unterstellen (Reformaspiration = 0).

Den Strukturkonflikt zwischen Sein und Sollen löst die Probandin der Fallstudie 12 zugunsten der Funktion auf. Denn die curricularen Vorschriften sind hinzunehmen, ein pragmatischer Interpretationsspielraum zugunsten normativer Interessen ist nicht auszumachen. Dass sie dennoch rhetorisch eine Vermittlungsposition zwischen beiden Ansprüchen einnimmt, ist nicht das Resultat ihres Interesses an pädagogischen Neuerungen, sondern administrativen *Vorgaben* geschuldet. Diese werden nicht in eine reformerische Pragmatik übersetzt, sondern allein rhetorisch umgesetzt. So ist eine pädagogisch relevante Konzeption fächerübergreifenden Unterrichts, nicht zu vernehmen. Dies ist nicht auf einen generellen Unwillen gegenüber der Reformaufgabe, sondern auf ihr spezifisches Verständnis fächerverbindenden Unterrichts zurückzuführen, mit dem sie sich auf die Grenzen des Gegebenen beschränkt. Insofern orientiert sie sich an der bestehenden Routine der etablierten Fächerlogik. Ein Konzept, mit dem sie diese Routine überwinden müsste, benennt sie zwar (*fächerübergreifender Unterricht*), doch schließt sie dessen Umsetzung deshalb aus, weil sie es allein aus der Perspektive einer unzumutbaren Mehrarbeit betrachtet (*dass ich jetzt in meinem Fach, alles dieses jetzt noch zusätzlich an Aspekten abarbeite. Schwierig*). Die Vorstellung, Sachen anderer Fächer wie einen Fremdkörper zu betrachten (*dieses alles in meinem Fach*) verweist dabei auf eine bürokratische Unzuständigkeitslogik, mit der sie das Reformpotential fächerübergreifenden Unterrichts als illegitim erklärt und damit de-thematisiert.

Ihr Festhalten an der Fächerlogik zeigt ihre Orientierung am Bestehenden. Weil sie beabsichtigt, die *ganz bestimmten Gedanken* zu konkretisieren, sie dies aber nicht tut, ist aus ihren Ausführungen keine reale, sondern eine potentielle Reformaspiration ableitbar, mit der sie sich auf eine Schnittmengenlogik beschränkt, nach der inhaltliche Übereinstimmungen zwischen zwei Fächern festzustellen und curricular festzulegen sind. Dass dabei die fachcurricularen Inhalte anders als zuvor interpretiert werden könnten, ist nicht vorgesehen. Die Fürsprache für die Forderungen der Schüler des Szenarios schrumpft im Verlauf des Interviews auf eine Pragmatik, die sich gänzlich an den Grenzen des Gegebenen orientiert: das ist konkret die Logik der Aufteilung der Welt in Unterrichtsfächer. Vor diesem Hintergrund stellt sich also heraus, dass sie in der Konzeptualisierung ihres Anspruchs diesen letztlich demontiert. Was bleibt, ist eine Umetikettierung des Bekannten. Deutlich wird in dem Interview ein Wille, nach Möglichkeiten für Reformen zu suchen. Doch scheitert diese Wille an den Grenzen des eigenen Deutungsmusters. Deshalb ist sie als Typ 0 zu bezeichnen.

11.3.2 Typ H (Grad 1, drei Probanden)

Die Probandin der Fallstudie 2 ist auf der Ebene einer potentiellen Reformaspiration zu verorten. Eindringlich zeigt sich, dass sie als „Dekomponierte“ über keine konsistente Kältestrategie verfügt. Ergebnislos sucht sie nach einer Vereinbarkeit zwischen einer Verbesserung der pädagogischen Arbeit einerseits (Das Zeitungsprojekt bezeichnet sie als *natürlich viel interessanter und viel spannender*) und den Restriktionen des Curriculums andererseits. Eingedenk der Absichten der Administration und angesichts der institutionellen Voraussetzungen wäre die Schulprogrammarbeit der Rahmen, in dem eben jener Konflikt pragmatisch befriedet werden könnte. Die Probandin könnte den alle Kollegen betreffenden Strukturkonflikt zwischen Norm und Funktion thematisieren und angesichts äußerer Reformimpulse und -ansprüche (hier: das Angebot der Zeitung) dazu auffordern, gemeinsam das Verhältnis zwischen pädagogischer Norm und curricularen Setzungen (neu) zu bestimmen. Auf dieser Grundlage könnte eine profunde Entscheidung darüber getroffen werden, ob und wenn ja, in welcher Weise ein Zeitungsprojekt nicht nur als eine bessere Praxis nobilitiert, sondern auch realisiert werden kann. Das Deutungsmuster der Probandin

zeigt, dass die Probandin in ihrem krisenhaften Lavieren nach einem Weg sucht, ihren pädagogischen Ansprüchen Geltung zu verschaffen. Insofern ist ihr ein Interesse an pädagogischen Innovationen zu unterstellen, die sie im Rahmen der Schulprogrammarbeit zur Geltung bringen könnte, ohne dass sie Gefahr liefe, in einem naiven Überschwang die formalen Pflichten der Profession aus den Augen zu verlieren. Doch bevor sie sich unmittelbar der Reform von Unterricht zuwenden könnte, müsste sie die aus ihrer Sicht vordringliche Frage der Selbstpositionierung gegenüber curricularen Ansprüchen beantworten. Daher zielt ihre Auseinandersetzung mit der Möglichkeit pädagogischer Reformen primär auf die institutionelle Rahmung. Diese Lesart wird auch dadurch untermauert, dass sie mit ihrer Reformaspiration nicht auf eine materiale, sondern allein auf eine formale Bildungskonzeption zielt, die zudem nur andeutungsweise dargelegt wird. Eine weitere Limitierung besteht darin, dass sie letztlich von ihrem Reformanspruch regressiv zurücktritt (*sie sind ja nicht doof alle, die Pläne, ja*) und jede Beeinträchtigung des funktionalen Betriebs tabuisiert (*der arme Stundenplanmacher*). Aus dieser Regressivität und Tabuisierung ist zu schließen, dass wenn die Probandin im Kontext der Schulprogrammarbeit ihr Reformpotential mobilisieren würde, sie in ihrer Selbstpositionierung gegenüber den curricularen Setzungen sich an der bestehenden Routine orientieren würde. Unter Berücksichtigung aller drei Dimensionen und ihrer jeweiligen Ausrichtung ist die Probandin also unter der Typisierung H zu subsumieren.

Der Proband der Fallstudie 4 entspricht ebenfalls Typ H. Sein Deutungsmuster zeigt einen dauerhaft ungelösten Widerspruch. Dieser Widerspruch ist keine Marginalie, er zielt vielmehr grundlegend auf die professionelle Souveränität des Probanden. Denn er weiß nicht, wie er sich zu den angedienten Reformoptionen verhalten will. Indem er sich dem Druck äußerer Modernisierungsansprüche unterordnet, ohne dass ihm eine eigene und fachlich untermauerte Positionierung zu diesen Ansprüchen gelänge, zeigt er sich als Spielball einer Bildungsaspiration, über die andere verfügen. Die Schulprogrammarbeit könnte nun also auf die Rückgewinnung professioneller Souveränität des Urteilens und Handelns zielen. Wie will man zukünftig auf die von außen an die Schule herangetragenen Modernisierungsansprüche reagieren? Und wie könnte man sie – für den Fall, dass man sich konstruktiv zu ihnen positionieren wird – in die bestehende Praxis integrieren? Und wie will man vor diesem Hintergrund die bestehende Praxis modifizieren? Der Proband könnte auch entge-

gengesetzte Fragen stellen: Mit welcher fachlichen Begründung kann man die Zurückweisung externer Bildungsansprüche legitimieren, damit ein Festhalten an einer „klassischen“ Bildungskonzeption nicht als Rückständigkeit ausgelegt wird und zu einem Imageschaden der Schule führt? An welcher Polaritätsfigur des Szenarios man sich auch immer orientieren wollte – es sind entweder diese oder jene Fragen, die sich unmittelbar aus dem Deutungsmuster des Probanden ergeben und die im Rahmen der Schulprogrammarbeit hätten bearbeitet werden können. Doch berichtet der Proband über keine derartigen Absichten. Offenbar begreift er die Schulprogrammarbeit nicht als ein Instrumentarium, mit dem es ihm gelingen könnte, die Krise zu überwinden. Insofern ist er nicht auf der realen, sondern auf der potentiellen Ebene Reformaspiration zu verorten. Denn implizit verlangt seine Frage nach dem *Kombinieren* beider Ansprüche nach einer adäquaten Antwort. In der Beantwortung dieser Frage wäre auch die Option enthalten, die Fremdbestimmtheit des Kombinieren-Müssens zu überwinden und zu einem Kombinieren-Wollen oder Nicht-Wollen zu transformieren. Der technisch inspirierte Modus des *Kombinierens* verweist dabei auf eine Option, mit der man beide Ansprüche einander vermittelt, ohne dass dadurch ein Bruch mit der Routine erforderlich wäre. Dass vielmehr die Bestätigung der Routine zu erwarten ist, folgt aus dem Befund mangelnder Souveränität des Probanden. Primär geht es dem Probanden darum, die organisatorische und formale Vereinbarkeit von äußeren Reformansprüchen mit den formalen Setzungen des bürokratischen Betriebs herzustellen. Überlegungen, die sich auf genuine Fragen der Erziehung, Didaktik und Bildung beziehen, werden hingegen entsorgt. Dieser Befund wird dadurch deutlich, dass der Proband eine die Profession konstituierende Aufgabe zurückweist. Indem er behauptet, man könne *Kant in der Schule nicht gründlich lesen*, ist er zwangsläufig auf einen Modus der Oberflächlichkeit verwiesen. Dieser Modus eröffnet aber keine Bildungsoption. Bildung im Modus der Oberflächlichkeit gibt es nicht. Wenn auf diese Defizitanalyse keine Kritik folgt, sie also gleichmütig als gegebene und akzeptierte Normalität hingenommen wird, dann ist damit ein Reformanspruch in Bezug auf bildungskonzeptionelle Fragen unterlaufen.

Der Proband der Fallstudie 11 hat nicht nur das zentrale fachdidaktische Problem identifiziert (mangelnder Bezug des Curriculums zur Lebenspraxis der Schüler), er hat auch schon die Lösung für dieses Problem gefunden und *vor Jahren* erprobt, mit der es ihm gelang, die Aversion seiner Schüler gegenüber dem Physik-

unterricht zu überwinden. Dies, indem er das Curriculum suspendierte und sich vorwiegend an den lebenspraktischen Fragen der Schüler orientierte. Gescheitert ist er dabei nicht an Mängeln seiner didaktischen Präferenzen, sondern an den curricularen Restriktionen der Universität. Denn die Suspendierung des Curriculums in der Schule führte zu einem moralisch nicht vertretbaren Scheitern all derjenigen, die getragen auf einer Welle größter Begeisterung für die Physik nach ihrem Abitur sich für jenes Studienfach entschieden, dann aber der universitären Vermittlung des *Formalismus*-*kram* nicht zu folgen vermochten. Vor dem Hintergrund dieses institutionellen Konflikts sieht er die Lösung darin, die in der Schule lebensfremden curricular gesetzten Inhalte zu entwerten (*Formalismus*-*kram*) und sie deshalb aus dem verbindlichen Fächerkanon zu entfernen (*in den Wahlpflichtbereich hineinzusetzen*). Wer unbedingt später auch Physik studieren wolle und dafür auch den erforderlichen *Formalismus*-*kram* brauche, könne dies ja im *Wahlpflichtbereich* tun. Der Einwand, dabei könnten die das Fach konstituierenden Inhalte entsorgt werden, wird dadurch entkräftet, dass es ohnehin keinen Kanon mehr gebe, folglich die *harten Fakten* allesamt zur Disposition gestellt werden können. Die Inhalte des Faches sollen ja nicht über das Curriculum, 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*). Aus dem Deutungsmuster des Probanden resultiert seine reformerische Präferenz: Das Ungenügen der bisherigen didaktischen Praxis wird zu einem Dilemma und damit zu einem unlösbaren Problem stilisiert. Folglich ist die Lösung in der pädagogischen Rahmung zu suchen. Mit der Entsorgung der das Fach konstituierenden Inhalte (*harte Fakten*) werden zugleich die ungelösten fachdidaktischen Probleme entsorgt. Pragmatisch aber laufen die Überlegungen des Probanden ins Leere, weil er im schulischen Kontext keine Entscheidung darüber treffen kann, den *Formalismus*-*kram* in den Wahlpflichtbereich *hineinzusetzen*. Die Empörung, mit der er die bestehende Praxis diskreditiert, steht im Widerspruch zur seiner reformerischen Pragmatik, nach der einstweilen alles beim Alten bleiben wird. Der *Schlag ins Gesicht* und

der Schmerz, den er verursacht, sind deshalb als Ausdruck einer pathetisch aufgeladenen Opposition zu verstehen, die de facto praktisch hingenommen wird. Dass er dennoch eine potentielle Reformaspiration aufweist, resultiert aus seinem bereits erprobten, aber aus seiner Sicht fehlgeschlagenen Reformversuch. Offenbar sieht er keine andere Option, die mit dem Versuch veranschlagten Ansprüche auf anderem Wege zu realisieren, die offenbar zu der Kältestrategie der praktischen Hinnahme führt. Sein Potential besteht aber darin, dass er in einem kollegialen Diskurs genau derlei Überlegungen einbringen könnte, um einen weiteren Reformversuch zu unternehmen, mit dem man zumindest annäherungsweise seinen Vorstellungen gerecht werden könnte. Gegen eine derartige Option spricht er sich nämlich weder implizit noch explizit aus. Aus diesen Befunden ergibt sich, den Probanden als Typ H (Grad 1) zu bezeichnen.

11.3.3 Typ F (Grad 2, ein Proband)

Aus der Sicht des Probanden der Fallstudie 9 (Typ F) ist eine Bildungsreform nicht erforderlich, weil kein grundlegendes Bildungsdefizit ausgemacht werden kann. Der Konflikt des Szenarios ist vielmehr auf einen Kunstfehler zurückzuführen. Daraus folgt, dass der Konflikt erst gar nicht entsteht, wenn der Kunstfehler nicht begangen wird. Für die Realisierung eines Zeitungsprojektes ist deshalb keine veränderte, erneuerte, erweiterte oder sonstige Bildungskonzeption erforderlich. Würde der Proband seine Deutung des Szenarios zum Ausgangspunkt reformerischer Überlegungen machen, dann müssten entsprechende Maßnahmen den Zweck erfüllen, die handwerklichen Fertigkeiten der Kollegen auszubilden (um sie auf diese Weise dazu zu befähigen, die Passgenauigkeit zwischen Unterrichts- und Prüfungsgegenstand herstellen). Mit einer derartigen Pragmatik würde er auf die Vermittlung von Fertigkeiten verweisen, die nicht auf eine weitere Professionalisierung (im Sinne eines tiefer gehenden Verstehens und Könnens von Professionellen), sondern auf eine Kompensation von grundlegenden handwerklichen Defiziten der Ausbildung im Referendariat zielen. Die entsprechenden Maßnahmen wären also an diejenigen gerichtet, die in ihrer Ausbildung Grundlegendes versäumt haben und deshalb nachzuholen hätten, damit sie in die Lage versetzt werden, überhaupt ein Unterrichtsprogramm anzubieten, das den grundlegenden Standards der Profession entspricht.

Jenseits einer Auseinandersetzung mit dem Szenario artikuliert der Proband in mehrfacher Hinsicht einen Mangel der bestehenden pädagogischen Praxis. Diese Kritik kann man verstehen als Ausdruck eines impliziten Interesses an pädagogischen Neuerungen. Doch fehlt diesem Interesse eine fachliche Fundierung. Denn die Kehrseite seines ausgeprägten Pragmatismus ist der Verzicht auf eine konzeptionelle Begründung für Unterricht, der Verzicht auf die Vermittlung einer Kulturtechnik (das Schreiben) sowie der Verzicht auf eine fachliche Expertise. Dieser zeigt sich vor allem darin, dass der Proband die Beurteilung einer didaktischen Frage subjektiver Beliebigkeit von Jedermann überlässt (*Auffassungssache*) und sich so einer professionellen und verbindlichen Stellungnahme entzieht – dies, obwohl der von ihm thematisierte Konflikt eine hohe Relevanz für ihn hat. So ist die Emotionalität seiner Rede als ein Protest gegen *das kaputte deutsche Lehrgespräch zu betrachten* und als ein Widerstand gegen die eigene Resignation zu verstehen. Der Proband nimmt die Misere also nicht teilnahmslos hin, sondern reagiert mit Empörung auf sie. Bewertet man diese Empörung als eine implizite Forderung, die pädagogische Praxis möge eine andere oder sogar eine bessere sein, dann trägt sie – sofern dem Probanden eine Versachlichung seiner Empörung gelänge – über die Ahnung von Kälte hinaus das Potential in sich, eine Kritik über Unterrichtsmethodik in den Entwicklungsdiskurs der Schule einzubringen. Dies setzte allerdings voraus, dass der Proband selbst im Rahmen der Schulprogrammarbeit einen Prozess der Professionalisierung durchläufe. Er müsste dann nicht nur seine Empörung zum Ausdruck bringen, sondern außerdem einen analytischen Zugang zu bestehenden Defiziten einfordern. Vorerst aber nimmt er die Schulprogrammarbeit nicht als ein Reforminstrument wahr, mit dem er die von ihm ausgemachten Konflikte befrieden könnte. Insofern trifft auf diesen Probanden das zu, was er seinen Kollegen bereits unterstellte: Er erfüllt nicht die Voraussetzungen, die für eine – wie auch immer geartete – Schulprogrammarbeit erforderlich wären. Dass an der pädagogischen Praxis etwas nicht stimmt, lässt sein reformerisches Potential wie auch seine Limitierung erkennen. Die Empörung verweist auf ein Potential, doch bleibt ungeklärt, ob es ihm gelingen könnte, sein Empörung zu rationalisieren, um seine Kritik in einen Reformdiskurs einzubringen.

11.3.4 Typ B (Grad 5, drei Probanden)

Die Ausführungen des Probanden der Fallstudie 5 beziehen sich 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*). 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.“ Das wäre eine mögliche Frage, deren Beantwortung der administrativen Zwecksetzung der Schulprogrammarbeit entsprechen würde. Zudem sind die Voraussetzungen für eine kollegiale Bearbeitung des Problems gegeben. Denn dieser Konflikt ist kein individueller, sondern ein prototypischer, mit dem deshalb alle anderen Kollegen – in gelöster oder ungelöster Weise – wiederkehrend konfrontiert sind. Hinzu kommt, dass der Proband seine Krise kaum noch kaschiert, er also ein Bewusstsein von ihr hat, diese gegenüber dem Interviewer offen ausspricht und sich damit implizit dazu auffordert, auf diese konstruktiv zu reagieren. Man kann also einerseits feststellen, dass der Proband in dem Interview den Handlungsdruck zunächst nicht wegarbeitet, sondern mit der impliziten Selbstaufforderung zum eigenen Handeln sogar erhöht. Andererseits distanziiert 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* werden einerseits verharmlost (*Dinge, die mich stören*), andererseits wird auch diesbezüglich der Handlungsbedarf an das Kollektiv der Lehrer überantwortet. So arbeitet er die Krise zwar nicht weg, doch hält er sie doch 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 an die Kollegen bzw. an bestimmte Funktionen. 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, möglicherweise 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. Ob sich der Proband dabei eher an der Routine oder eher an der Emergenz von Neuem orientiert ist deshalb kaum zu rekonstruieren, weil er keine Angaben zu etwaigen Reformmaßnahmen macht. 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 unbekannt Neuen nicht seinen Fokus darstellt. (Typ G).

Im Sinne einer Erziehung zu funktionaler Mündigkeit vermag es der Proband der Fallstudie 7 in einen pädagogischen Diskurs eine distinkte Position bzw. Konzeption einzubringen, die er mit dem Begriff der *Mitgestaltung* vermittelt. Diese Konzeption gilt für den Fall, dass die Schüler heteronome Setzungen (*Rahmenplan*) anerkennen und innerhalb dieser Setzungen die ihnen zugestandenen Handlungsspielräume nutzen. Für den Fall aber, dass diese Einhegung ihrer Handlungsspielräume nicht besteht und sie in ihren Entscheidung sich weitestgehend selbst überlassen sind (*so laissez faire*) muss das unvermeidbar drohende Chaos durch entsprechende Präventivmaßnahmen verhindert werden, die der Logik des Geschäftsverteilungsplans zu folgen haben. Mit diesen erzieherischen Präferenzen verortet sich der Proband nicht explizit als einen Akteur innerhalb eines erzieherischen Reformdiskurses (im engeren Sinne). Doch verfügt er durchaus über die entsprechenden Voraussetzungen dies zu tun. Diese Lesart wird dadurch gestützt, dass der Proband mit seinem *Gegenvorschlag* die Differenz zwischen der Fiktionalität des Szenarios und der realen pädagogischen Praxis innerhalb seiner Schule einebnet und mit der Dringlichkeit eines *Gegenvorschlags* sowohl seine Kritik an der Nachlässigkeit der Laissez-faire-Erziehung seiner Kollegen als auch seine Entschlossenheit zum Ausdruck bringt, für die eigene erzieherische Position sich einzusetzen. Denn der *Gegenvorschlag* setzt ein (tatsächliches oder imaginiertes) Gegenüber voraus, das in Opposition zu seinen Erziehungspräferenzen steht, das aber von der Richtigkeit seines präventiven Geschäftsverteilungsplans überzeugt werden muss. Insofern gehen seine Ansprüche über den unmittelbar eigenen Handlungsbereich als Unterrichtender hinaus. Vor die-

sem Hintergrund ist der Proband auf der Ebene der realen Reformaspiration zu verorten. Dass er sich dabei an der etablierten Routine orientiert, zeigt sich an seinem Rückgriff auf erprobte Präventions-Tools, die sich in der Vergangenheit bewährt haben und von denen er zu wissen beansprucht, dass mit ihrer Anwendung auch zukünftig das Problem mangelnder Ordnung und Sauberkeit *gar nicht mehr auftreten würde*. Dass der Proband trotz dieser engagierten Positionierung dem kältetheoretischen Muster der „fraglosen Übernahme“ folgt, ist damit zu erklären, dass seine Reformaspiration sich nicht an der Einlösung pädagogischer Ansprüche, sondern an der Erfüllung funktionaler Anforderungen orientiert (*Rahmenplan*).

Der Proband der Fallstudie 8 ragt insofern aus dem Sample heraus, als er der einzige ist, der über ein differenziertes und fachlich elaboriertes Deutungsmuster verfügt, das überwiegend auf einer Vorstellung emphatischer Pädagogik beruht. In der Analyse und Bewertung des Szenarios steht er auf einem sachlich und argumentativ festen Boden. Seine Limitierung findet er jedoch darin, dass er mit seinem Deutungsmuster weniger auf erzieherische Grundsätze als vielmehr auf Optionen verweist, mit denen er an die schematische Ordnung des dreigliedrigen Schulsystems anknüpft: An einem gutsituierten Gymnasium würden sich die Erziehungsfragen des Szenarios erst gar nicht stellen und an einer von ihm nicht näher ausgewiesenen Schulklientel wäre sein Konzept des „multiplen Justierwerks“ anzuwenden. An seiner Schule, an der der Erziehungsnotstand herrscht, wäre eine rigide Erziehung der *festen, konsequenten Wertorientierung* vorzuziehen. Der Proband folgt demnach nicht der Logik des Szenarios, in dem es um prinzipielle Geltungsansprüche konkurrierender Erziehungskonzepte geht, sondern der Vorstellung, dass Erziehung vom sozialen Milieu und Status der Schüler abhängt und dementsprechend eine passgenaue erzieherische Option zu wählen ist. Und angesichts der Tatsache, dass man an seiner Schule über die adäquate Erziehungsoption bzw. das entsprechende Tool verfügt, besteht zwar noch Anlass, das bestehende Regime zu optimieren, doch sei dies mit den Mitteln des *Didaktischen Trainings* zu bewerkstelligen. In diesem Optimismus mischen sich aber doch eine grundlegende Irritation und ein fortdauernder Zweifel an der Wirksamkeit der propagierten Mittel. Das Ungenügen daran wird vor allem dadurch deutlich, dass alle Erziehungsbemühungen noch keine *nachhaltige Auswirkung auf tatsächlich den konkreten Unterricht* hatten, die Probleme der Erziehung im Unterricht also als Dauerbrenner fortbestehen. So weiß der Proband also durchaus,

dass mit der bestehenden Praxis etwas nicht stimmt, doch hat er das Ungenügen seiner milieuspezifischen Tool-Pädagogik nicht reflexiv eingeholt, obwohl es doch aus seiner Sicht dazu einen Anlass geben könnte. Denn er schließt keinen Frieden mit der spezifischen Situation an seiner Schule und den dort ergriffenen Erziehungsmaßnahmen. Einerseits. Andererseits zeugt die anvisierte Maßnahme des *Didaktischen Trainings* von der Einsicht, den Erziehungsnotstand eben nicht als eine unveränderliche Gegebenheit des Milieus zu betrachten, sondern weiterhin als eine pädagogische Aufgabe anzunehmen. Insofern skizziert der Proband ein – im engeren Sinne – pädagogisches Handlungskonzept (*Didaktische Training*), mit dem er auf die Fortführung und Optimierung der bestehenden Praxis zielt (*es noch besser zu schaffen*). Die Reform besteht also einerseits darin, das bestehende Programm auszuweiten (mehr Programm). Dabei sucht der Proband einen Weg, die Aufgabe der Erziehung mit den Mitteln der Didaktik zu bewältigen. Diese Umdeutungsstrategie zeigt andererseits, dass eine grundlegende Revision der bisherigen pädagogischen Praxis nicht vollzogen wurde. Die Aufgabe der Schulprogrammarbeit wird so aufgegriffen, dass sie der Fortsetzung und Optimierung des Bestehenden dient, ohne dass die etablierten Routinen einer grundlegenden Revision unterzogen würden. In der Schulprogrammarbeit herrscht demnach das Prinzip des ‚Business as usual‘ – nicht im Sinne von Tatenlosigkeit, sondern im Sinne eines Konzepts, mit dem die Beteiligten fortan die pädagogischen Aufgabe mit einem anderen Programm (*Didaktisches Training*) bearbeiten werden. So ist der Proband auf der realen und konkreten Reformebene zu verorten, wo er nach im emphatischen Sinn pädagogischen Lösungen für pädagogische Probleme sucht.

11.4 Die formale Bestimmung der Reformaspiration

Von insgesamt 12 Probanden weisen drei ein Deutungsmuster der Güte einer „realen Reformaspiration“ auf (Typ B, Grad 5). Ein Pragmatismus also, auf den eine Schule im Kontext eines Reformprozesses wie dem der Schulprogrammarbeit unmittelbar zurückgreifen kann, ist nur bei dieser Minderheit auszumachen. Fünf Probanden weisen keine Reformaspiration auf (Typ 0). Von diesen fünf Probanden sehen zwei generell keinen Bedarf an Reformen: Bestehende Mängel der pädagogischen Praxis (die allgemeinen bestehenden wie auch die der eigenen Schule) werden routiniert mit Mitteln der bestehenden Praxis behoben werden. Die anderen drei Probanden weisen vordergründig eine potentielle Reformaspiration auf, die bei genauerer Analyse sich aber als allein rhetorischer Anspruch erweist.

Die übrigen fünf Probanden nehmen insofern eine erhebliche Distanz zur Reformaufgabe ein, als sie sich dieser nur mittelbar und unter bestimmten Voraussetzungen zuzuwenden in der Lage sehen. Deshalb gelten diese als „potentielle Reformer“. Bemerkenswert an diesem Befund ist nicht allein ihre Distanz zur Reformaufgabe. Bemerkenswert ist vor allem, dass diese Probanden nicht den Anspruch vermitteln, ihre potentielle Reformaspiration zu entfalten, um diese in eine reale Reformaspiration zu transformieren. Die Probandin 2 hat keinen reflexiven Zugang zu den von ihr genannten Voraussetzungen. Sie hat kein Bewusstsein darüber, dass sie erst einmal ihr Verhältnis zu curricularen Ansprüchen definieren müsste, damit sie von dieser Selbstvergewisserung ausgehend eine Reformagenda entwickeln könnte. Die Abgeschnittenheit von einer realen Reformaspiration zeigt sich gleichermaßen eindringlich im Deutungsmuster der Probandin 10. Reflexhaft bewertet sie die Schulprogrammarbeit als eines der vielen ihr aufgezwungenen Programme, die sie an der Verbesserung der *inhaltlichen Arbeit* hindert. Dass gerade diese Aufgabe mit der Schulprogrammarbeit vermittelt werden sollte, entgeht ihr in ihrer reflexhaften und generellen Zurückweisung administrativer Ansprüche. Indem sie dies tut, bewahrt sie sich keine Handlungsspielräume, vielmehr verringert sie diese. Sie verstrickt sich in einen paradoxen Argumentationszyklus: Dass ihre Forderung einer generellen Stundenentlastung für alle Kollegen nicht einlösbar ist, konstatiert sie. Sie äußert gar nicht die Erwartung, die Administration würde die von ihr geforderten Voraussetzungen für Reformen erfüllen. So nimmt sie zugleich das Fortbestehen der Misere

hin. Die Probandin erklärt zwar, an diesem Zustand etwas ändern zu wollen, aber sie kann dies nicht tun, weil andere nicht tun, was sie tun müssten, damit sie selbst tun kann, was sie für richtig erachtet. Dieser Argumentationszyklus der Probandin zeigt ihre hochgradige Abhängigkeit vom Handeln anderer Akteure. Die Probandin verfügt demnach über ein moralisches Wissen und ein moralisches Urteil: Kein Lehrer darf mit der Reformaufgabe belastet werden, der ohnehin schon ein unzumutbares Maß an Arbeit zu bewältigen hat (*Was wir für Korrekturen zu schreiben haben ... und der arme Stundenplanmacher*). Ein Handlungskonzept, mit dem sie aus der Misere herausfinden könnte, hat sie jedoch auch nicht. So bleibt sie krisenhaft in ihrem Deutungsmuster gefangen. Man kann sogar sagen: Ihr Deutungsmuster konserviert die Krise. In den Deutungsmustern der Probanden 4 und 9 zeigt sich eine ähnliche „Mechanik“, mit der sich die Probanden von der Option abschneiden, eine Perspektive auf eine „reale Reformaspiration“ einzunehmen oder zu entwickeln. Der Proband 11 benennt zwar eine konkrete Option, doch ist deren Realisierung unter Normalitätsbedingungen abwegig. Dass man ein Fach aus dem verbindlichen Fächerkanon streichen könnte – diese Option bedürfte doch einer expliziten Begründung, damit man sie als sachlichen Beitrag zu einer Reformdebatte werten könnte. So zeigt sich also, dass die Gruppe der „potentiellen Reformaspiranten“ rein definitorisch als Reformaspiranten zu betrachten sind. Als eine Vorstufe zur „realen Reformaspiration“ ist die „potentielle“ jedoch nicht zu betrachten. Denn es ist nicht zu erkennen, dass sich die Probanden in einem Prozess der Professionalisierung befänden, auf dessen Grundlage sie einmal das Bewusstsein oder die Pragmatik einer realen Reformaspiration erreichten. Vielmehr zeigt sich, dass sie sich auf einen Modus der Selbstbeschränkung festgelegt haben. So lässt sich der Optimismus, jene Probanden könnten im Rahmen der Schulprogrammarbeit ihr Potential diskursiv entfalten, um so zu realen Reformaspiranten zu werden, nicht aufrechterhalten. Diese Bewertung wird auch dadurch gestützt, dass ein Ausdruck der Reflexivität, gar einer der Selbstkritik in keinem Interview zu identifizieren war. Zwar kann man einwenden, dass weniger die Interviewsituation, sondern eher das Gremium der Schulprogrammgruppe denjenigen Kontext darstellt, in dem sich diskursiv ein Reformpotential in einen realen Pragmatismus transformieren ließe. Doch auch im Moment der Selbstauskunft und Selbsterklärung im Kontext des Interviews ist zumindest die Option nahegelegt, sich selbst zu befragen und die Gültigkeit der eigenen Aussagen zu prüfen. Doch war in der

Auswertung des Datenmaterials nicht zu erkennen, dass einer der Probanden diese Option ergriffen und damit auch nur ansatzweise die Perspektive auf eine „reale Reformaspiration“ eröffnet hätte. Das heißt also, dass keine positive Wendung, sondern die Fortschreibung der Dauerkrise festzustellen ist. Möglich ist dies vor allem dadurch, dass die Probanden über Ausweichstrategien verfügen (vgl. Teil C, Kapitel 2) mit denen sie nicht nur die Kriseninduktion der Administration abwehren können, sondern auch den eigenen Reformanspruch, der als rhetorische Hülle zurückbleibt.

Diese Deutung der Befunde festigt sich dadurch, dass sich kein Proband an der „Emergenz von Neuem“ orientiert. Sei es eine reale, sei es eine potentielle- ist eine Reformaspiration feststellbar, so orientieren sich die Probanden dabei ausschließlich an der etablierten Routine. Ein Schulprogramm, auf dessen Grundlage man eine Verbesserung der pädagogischen Arbeit realisieren könnte, ist demnach ausgeschlossen. Das legt die Hypothese nahe, dass das stählerne Gehäuse der Institution so mächtig ist, dass man sich kaum von ihm befreien kann.

Bemerkenswert ist außerdem, dass neun Probanden (Typ 0, H und F), also drei Viertel des gesamten Samples eine erhebliche Distanz zur Reformaufgabe aufweisen und deshalb unmittelbar kaum in eine produktive Schulprogrammarbeit integriert werden können. Wäre dieser Befund auf die besonderen Umstände einer Interviewsituation zurückzuführen, unter denen sich ihre Reformaspiration nicht entfalten konnte, dann hätten die Probanden dessen ungeachtet die Möglichkeit, von einer erfolgreichen Arbeit der Schulprogrammgruppe zu berichten. Doch von dieser Option machen die Probanden keinen Gebrauch, so dass davon auszugehen ist, dass jene Distanz durch das unmittelbare Verhältnis der Probanden zu ihrer pädagogischen Aufgabe bestimmt ist.

11.5 Die materiale Bestimmung der Reformaspiration

Über eine formale Analyse der Deutungsmuster hinaus ist eine materiale Bestimmung der Reformaspiration vorzunehmen. In der Erziehung orientieren sich alle Probanden an einer Konzeption der Fremdsteuerung: Zwar laviert der Proband 5 als Dekomponierter zwischen einer Konzeption der Selbstregulierung und einer der Fremdregulierung. Doch die Erfahrung hat ihn gelehrt, dass *die Eigenregulation der Schü-*

ler häufig nicht funktioniert. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass diejenige Konzeption, die er mit dem Begriff der Selbstregulation bezeichnet, tatsächlich eine fremdregulatorische ist. So ist also im Hinblick auf die Ankündigung, eine Konzeption der Selbstregulation darzulegen, eine fachliche Leerstelle festzustellen. Objektiv hat der Proband zu seinem Konzept der Fremdregulation also keine Alternative. In dem Glauben aber, sich dieser Alternative bedienen zu haben, muss ihm mit seiner Schlussfolgerung, dass diese sich nicht bewährt habe, zu einem Fehlschluss kommen. Vor diesem Hintergrund einer mangelnden fachlichen Fundierung ist es folgerichtig, dass er auch für seinen erzieherischen Kurswechsel zugunsten einer Konzeption der Fremdbestimmung keine fachlich zutreffende Begründung darlegt. Stattdessen verweist er auf einen berufsbiografischen Automatismus, aus dem notgedrungen die unvermeidbare Einsicht folgt, dass es in der Erziehung der Rigidität bedarf. Eine materiale Ausarbeitung einer zukünftigen Erziehungskonzeption legt er ebenfalls nicht vor, so dass seine Forderung einer fremdregulatorischen Erziehung einen begrifflichen Platzhalter darstellt, den nicht der Proband, sondern gegebenenfalls seine Kollegen zu materialisieren hätten, an die er die Erziehungsaufgabe delegiert. Der Proband der Fallstudie 6 negiert zwar die Notwendigkeit einer Reform der eigenen Schule (Typ 0). Doch würden sich die Rahmenbedingungen ändern (mehr personelle Ressourcen) und würde er dann die Notwendigkeit einer Reform in Betracht ziehen, so würde er für die Ausweitung einer rigiden Konzeption der Aufsicht und Kontrolle eintreten. Auch die „Knote“ der *festen konsequenten Wertorientierung* des Probanden 8 verweist auf eine rigide Erziehungskonzeption. Zwar verfügt er durchaus auch über eine Vorstellung der Erziehung zur Autonomisierung. Doch aufgrund der Milieuspezifik seiner Schüler muss er notgedrungen mit Rigidität auf den andauernd drohenden Erziehungsnotstand an seiner Schule reagieren. Dem Kalkül des Probanden 7 folgend werden sich Schüler widerstandlos der Präventionslogik des Geschäftsverteilungsplans unterordnen. Die Umsetzung dieses Geschäftsverteilungsplans ist umfassend gewährleistet, denn das in dem Szenario geschilderte Problem mangelnder Ordnung und Hygiene würde *gar nicht mehr auftreten*. Diese Pragmatik verweist auf eine Erziehung zu funktionaler Mündigkeit, die auf der Annahme beruht, dass Schüler sich selbstverständlich der betriebswirtschaftlichen Rationalität des Lehrers unterordnen.

Die erzieherische Präferenz dieser Probanden fällt also eindeutig aus. Ihrem Deutungsmuster folgend würden sie im Rahmen von Schulentwicklung für eine Konzeption der Fremdsteuerung votieren. Reform von Schule bedeutet aus dieser Perspektive primär, dass sich die Schüler den erzieherischen Setzungen ihrer Lehrer anpassen müssen. Auch dann, wenn sich gegenüber einer derartigen Präferenz ein Unbehagen artikuliert (Fallstudie 5) oder sogar eine Gegenkonzeption veranschlagt wird (Fallstudie 8), setzt sich letztlich die Orientierung an einer rigiden Erziehungskonzeption durch. Der Zweifel an der „Knote“ wird nicht zum Anlass genommen, ihn an die Instanz der Schulprogrammarbeit zu überweisen, um ihn dort diskursiv zu prüfen und gegebenenfalls zu revidieren. Vielmehr ist zu erkennen, dass die Rigidität in der Erziehung eine *ultima ratio* vor allem derjenigen darstellt, die sich im Zustand einer professionellen Dauerkrise befinden.

Die Präferenz der Fremdsteuerung ist nicht nur in den „Erziehungs-Interviews“, sondern auch in einem der „Unterrichts-Interviews“ festzustellen. Der Proband 9 betrachtet Schüler als Wesen, die aus anthropologischem Determinismus zu eigenverantwortlichem Handeln nicht in der Lage sind und deshalb wie Trivialmaschinen mit didaktischen Tools *bis ins Kleinste* angeleitet bzw. kontrolliert werden müssen. Insbesondere in dieser Fallstudie wird die konzeptionelle Verschränkung von erzieherischer Fremdsteuerung mit didaktischer Instruktion deutlich. Sein primär pragmatisch-handwerkliches Verständnis zeigt sich auch daran, dass er einen analytischen Zugang zu Fragen bzw. Problemen der didaktischen Praxis (*das kaputte deutsche Lehrgespräch*) nicht findet. Zwar sieht er einen enormen didaktischen Handlungsbedarf, doch findet er nur einen affektgeladenen Zugang zur Benennung des Problems. Der Konflikt zwischen Sprech- und Schreibdidaktik ist pragmatisch zu entscheiden. Welche Präferenz Gültigkeit beanspruchen kann, ist letztlich *Auffassungssache*. Und dieser Auffassung folgend ist gegebenenfalls eine subversive Pragmatik zu wählen, indem mündliche Prüfungen als Äquivalent für schriftliche Prüfungen gewertet werden (seiner Präferenz der Sprechdidaktik entsprechend). In dieser Praxis ist deutlich die ausgeprägte Pragmatik des Probanden zu erkennen, die weder an fachliche Grundsätze noch an dienstrechtliche Vorschriften gebunden ist. In der Fallstudie 10 kommt die starke Orientierung an pragmatischen Reformoptionen darin zum Ausdruck, dass die Probandin mithilfe technischer Aufrüstung (ein Monitor soll die aktuelle Stoffbearbeitung in den einzelnen Kursen anzeigen) zu ei-

ner Transparenz der Unterrichtsaktivitäten in den einzelnen Fächern gelangen möchte, auf deren Grundlage eine Effizienzsteigerung im Stoffdurchsatz gelingen könnte. Welche didaktischen Effekte diese technische Innovation für die Aneignung der Sache und das Verstehen der Schüler haben könnte, wird nicht dargelegt. Auf eine formale Pragmatik bezieht sich der Proband 11, der mit dem *Hineinsetzen* des *Formalismuskram* in den Wahlpflichtunterricht die das Fach konstituierenden Inhalte entsorgen würde. Eine derartige Reform zielte also auf eine umfassende inhaltliche Entleerung des Faches. Die *harten Fakten* würden entsorgt. Was Gegenstand des Faches wäre, würden allein die Schüler mit ihren Fragen definieren. Das Verhältnis zum Fach würde sich auch dahingehend ändern, als eine sachliche und verbindliche Klärung der Schülerfragen in diesem Konzept nicht anvisiert ist. Die durch die Schüler thematisierten Sachverhalte würden spekulativ, hypothetisch oder approximativ behandelt. Die Entleerung des Faches sowie der Verzicht auf eine Gewissheiten erschließende Didaktik führten zur Auflösung eines basalen Anspruchs an schulischen Unterricht. Die Aufgabe des Lehrers würde sich folglich darauf reduzieren, eine kommunikative Ordnung verschiedenster Suchbewegungen der Schüler zu organisieren, mit denen sich die Schüler der Sache annähern, sie aber nicht verstehend erschließen. Auch in der Fallstudie 12 haben Inhalte keine materiale, sondern nur eine formale Relevanz. Der Schnittmengenlogik folgend kann fächerverbindender Unterricht curricular organisiert werden. Welche didaktischen Effekte von den inhaltlichen Schnittmengen ausgehen, ist aus der Perspektive der Probandin irrelevant.

Mit diesen Befunden zu Fragen der Didaktik wird zugleich auf diejenigen Interviews verwiesen, in denen Probanden zu Fragen der Bildung befragt wurden. Die Beschränkung auf pragmatische Anmerkungen zur Didaktik eröffnet keine Bildungsoption. Bei dem Probanden 9 zeigt sich dies eindringlich daran, dass er mit seiner Didaktik keine materiale Bildungs-, sondern eine funktional legitimierte Ausbildungskonzeption verfolgt. Der Verzicht auf eine (im emphatischen Sinne) materiale Bildungskonzeption kündigt sich also bereits in den „Didaktik-Interviews“ an. So auch bei dem Probanden 11. Dessen Antiintellektualismus, der sich in der Entfremdung gegenüber seines im Rahmen des Studiums erworbenen Wissens zeigt (*Formalismuskram*), ähnelt dem nonchalanten Verzicht auf eine emphatische materiale Bildungskonzeption der Probandin 2, die *gut leben kann, ohne den Faust im Unterricht gelesen zu haben*, ohne dass sie sich aber dazu veranlasst sähe eine positive

Bestimmung unveräußerlicher oder zumindest repräsentativer Bildungsinhalte vorzunehmen. Auch der Proband 3 bezieht sich mit seinen Überlegungen allein auf formale Grundlagen von Bildung. Könnte er jenseits der Pathologisierung seiner Kollegen einen kollegialen Diskurs über die *Öffnung von Unterricht* führen, dann würde sich dieser nicht auf die materiale Dimension von Bildung beziehen. In der konventionellen Form von Unterricht wie auch im Offenen Unterricht kann man ohnehin den Ansprüchen sprachlicher Kompetenzerweiterung gleichermaßen gerecht werden. Ein Zeitungsprojekt ist demnach die Fortsetzung des Normalunterrichts mit anderen Mitteln, aber ohne dass damit material ein anderer pädagogischer Zweck intendiert wäre. Diese Deutung streicht die Perspektive durch, ein Zeitungsprojekt sei ein bildungskonzeptioneller Gegenentwurf zum Normalunterricht. Sie ist nur eine Formvariante. Auch der Konflikt des Probanden 4 ist frei von materiellen Fragen von Bildung. Das Kombinieren-Müssen von innovativen Unterrichtsformen mit den organisatorisch-bürokratischen Setzungen des alltäglichen Betriebs bezieht sich ausschließlich auf formale Fragen der Vereinbarkeit beider Ansprüche (*Anforderungen des Plans, der Stundentafel, der Notwendigkeit Klausuren zu schreiben*). Unterstrichen wird dieser Befund dadurch, dass der Proband ohnehin das bildungstheoretische Konstitutivum von Unterricht zur Disposition gestellt hat (*Kant können Sie in der Schule nicht gründlich im strengen Sinne lesen*).

In der Bündelung der Befunde zeigt sich, dass die Probanden im Hinblick auf die jeweilige pädagogische Dimension einer gemeinsamen Präferenz folgen. In der Erziehung orientieren sich die Probanden an Variationen der Fremdsteuerung. In Fragen der Didaktik herrscht ein handwerklicher Pragmatismus vor und in Bezug auf Fragen der Bildung beziehen sich die Probanden ausschließlich auf ihre formale Seite. Der ausgeprägte Pragmatismus kann deshalb nicht verwundern, werden die Probanden doch als Repräsentanten der pädagogischen Praxis befragt. Bemerkenswert ist dabei aber, dass bei allen Probanden keine fachlich-professionelle und damit keine sachadäquate Fundierung auszumachen ist, sondern eine subjektive Legitimation mit folglich beschränktem Gültigkeitsanspruch. Selbst dann, wenn ein Proband einen eigenen fachlichen Mangel benennt, mit dem er sich implizit zu dessen Kompensation auffordert, hält er an dem status quo fest (vgl. Fallstudie 11). Es ist das dysfunktionale Wissen der universitären Ausbildung, das ihn an einer besseren Unterrichtspraxis hindert, doch folgt daraus nicht die Notwendigkeit einer fachlichen Fortbil-

dung. Stattdessen sucht der Proband nach einer pragmatischen Unterrichtslösung, die mit seinen fachlichen Defiziten vereinbar ist. In Bezug auf die Pragmatik von Unterricht bleibt er also auf Retuschen des Bestehenden beschränkt. In Bezug auf den eigenen fachlichen Grund seiner selbst ist in keiner Weise die Vorstellung auszumachen, eine Reform der Schule setze eine Reform des eigenen beruflichen Selbstverständnis voraus. Dies ist ohne Ausnahme der Modus der Problembearbeitung. Alle Probanden orientieren sich an der etablierten Routine. Selbstkritik findet nicht statt. Die bestehende Praxis birgt aus der Perspektive dieser Probanden offenbar ein hinreichendes Problemlösungspotential. Sie bedarf zwar der Ausweitung oder Optimierung, nicht aber einer grundlegenden Kritik und Revision. Dieser Befund steht im erheblichen Widerspruch zu dem Befund einer umfassenden Krise des Berufsstandes (vgl. Teil C, Kapitel 8). Denn wenn das Bewährte bestenfalls einer Optimierung unterzogen wird, dabei aber die Mängel bestehen bleiben, dann muss diese Reformstrategie eine krisenverschärfende Wirkung hervorrufen. Denn das aus der Sicht der Probanden Bewährte vermochte es ja schon in der Vergangenheit nicht, die Mängel zu kompensieren und die Krise zu verhindern. Vor diesem Hintergrund ist die implizite Annahme unplausibel, dass Optimierungsstrategien in Zukunft den Weg aus der Krise ermöglichen könnten. Die eingangs aufgestellte These, angesichts der Krise bestünden positive Voraussetzungen für etwaige Reformimpulse, hat sich also nicht bestätigt. Die Deutungsmuster der Probanden deuten vielmehr darauf hin, dass aus eigenem reflexivem Vermögen heraus die Distanz zur Reformarbeit nicht überwunden werden wird. Dies wohl auch deshalb, weil für eine derartige Reflexion die fachliche Substanz nicht auszumachen ist.

12. Die Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster

Diese Befunde verweisen auf einen generellen Sachverhalt: Mit der Selbstbeschränkung auf die formale Seite bzw. dem Verzicht auf eine materiale Seite der Didaktik und Bildung, mit der Abstinenz fachspezifischer Argumente und mit der persönlichen Distanz zur Bildung (die sich vereinzelt zu einem Antiintellektualismus steigert) zeigt sich eine fundamentale Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster der Probanden. Distinkte, fachlich elaborierte pädagogische Selbstveror-

tungen, auf deren Grundlage die Probanden eine schlüssige Pragmatik der Erziehung, Didaktik oder Bildung entfaltet, sind in keinem Interview zu finden. Diese Befunde sind mit dem Begriff der Entmaterialisierung des pädagogischen Deutungsmusters wohl zutreffend bezeichnet. Und zugleich ist mit diesem Begriff auf den Kern der professionellen Krise verwiesen. Selbst der Proband, der als einziger in stringenter Weise eine pädagogisch fundierte Argumentation darlegt (Fallstudie 8) operiert nicht mit pädagogischen Grundsätzen, sondern mit Optionen milieuspezifischer und damit begrenzter Gültigkeit, deren Legitimation er zudem selbst anzweifelt. Dieser Proband verweist auf den geringsten Grad der Entmaterialisierung. Der Antiintellektualismus des Probanden 1 ist ihre schärfste Form, die weitreichendste ist die des Probanden 11, der eine umfassende Unverbindlichkeitserklärung gegenüber allen fachlichen Inhalten abgibt. Vor diesem Hintergrund wird auch deutlich, warum die Selbstbeschränkung der Probanden auf die institutionelle Rahmung der pädagogischen Praxis nicht als Folge einer fachkompetenten Analyse zu verstehen wäre. Diese Selbstbeschränkung ist vielmehr ein Rückzug auf die formale Seite der Profession, die keine argumentative, logische oder sachliche Bezugnahme auf die zentralen Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung aufweist. Die Probanden erscheinen geradewegs als abgeschnitten von diesen genuinen Aufgaben des Schulpädagogen. Und gelingt umgekehrt die Selbstpositionierung nicht in Bezug auf die genuinen pädagogischen Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung, dann bietet offenbar auch das Terrain der pädagogischen Rahmung keinen sicheren Rückzugsort an, wo die pädagogische Professionalität ihren Ausdruck finden könnte. Beispielhaft sei dies an dem Probanden illustriert, der den erzieherischen Anspruch der Selbstregulation wegarbeitet, indem er die Schüler als anthropologisch entwicklungsunfähige Wesen betrachtet. So entzieht er sich zum einen dem Diskurs – entwicklungsunfähige Schüler kann man einfach nicht zur Autonomie erziehen. Und zum anderen kann man auf der Grundlage dieser Annahme die Erziehung durch Fremdsteuerung als ultima ratio vertreten.

Dass sich die Probanden nicht auf – im emphatischen Sinne – pädagogischem Grund befinden bzw. sich auf diesen nicht beziehen, ist also ein Befund, der sich nicht nur auf das Dilemma des Szenarios beschränkt, sondern auf alle Sachverhalte ihrer beruflichen Praxis, die die Probanden im Verlauf des Interviews thematisie-

ren!⁵³ Die Kehrseite dieser Entmaterialisierung durch Vereinseitigung der Debatte ist die in fast allen Interviews ausgeprägte Hinwendung der Probanden zu formalen Anforderungen der Profession. Dieser Befund konkretisiert sich in dem beinahe allgegenwärtigen Verweis auf curriculare Pflichten, mit dem die Einlösung pädagogischer Ansprüche zurückgedrängt wird. (vgl. beispielhaft die Fallstudie 2). Dabei zeigt sich meist kein Abwägen oder Ausbalancieren zwischen pädagogischen Präferenzen und formalen Pflichten, sondern vielmehr eine letztlich einseitige Parteinahme für Letzteres. Diese Parteinahme vollzieht sich zuweilen 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 – aber in beiden Lesarten eine kaum interpretierbare Setzung, die Spielräume für ein pädagogisch inspiriertes Ansinnen ließe.

Die Entmaterialisierung des pädagogischen Deutungsmusters verweist auf die Befunde zum Grad und zur Güte der Reformaspiration. Wo die fachlichen Grundlagen der Profession brüchig sind oder diese negiert werden, ist auch kaum eine Grundlage für fachlich fundierte Reformen gegeben. Der Anteil derjenigen Probanden, die eine potentielle Reformaspiration aufweisen und dabei keine Perspektive für eine reale Reformpragmatik eröffnen, ist sowohl Folge wie auch Ausdruck der Entmaterialisierung des pädagogischen Deutungsmusters. Die leitmotivische Frage dieser Studie (vgl. Seite 40), ob die Probanden sich im Kontext schulischer Reformen eher an einem homogenisierten Minimalkonsens orientieren oder eine Vielfalt reformerischer Konzeptionen eher als eine produktive Ressource verstehen, spiegelt zum einen den naiven Optimismus des Autors, der bei beiden Lesarten von einer materialgehaltvollen Reformperspektive ausging. Zum anderen zeigt sich mit dieser Frage die erhebliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Schulprogrammarbeit.

⁵³ Von diesen Befunden ausgehend haben die Probanden also ein Deutungsmuster, das eher an einen Sachbearbeiter, an einen Verwaltungsfachmann oder an einen Ökonomen erinnert. Eine besondere Kuriosität ereignete sich im Kontext der Praktikantenbetreuung an der Goethe-Universität. Eine Studentin wollte auf der Grundlage wissenschaftlicher Literatur die Frage klären, wie man als Lehrerin auf „knapp bekleidete“ Schülerinnen reagieren könnte. Die schriftliche Auseinandersetzung mit dieser Frage, die ein redliches Bemühen der Studentin erkennen ließ, beschränkte sich auf eine allein juristische Antwort. Die Möglichkeit, dass es auch eine pädagogische Antwort geben könnte, kam ihr offenbar gar nicht in den Sinn.

Im Hinblick auf vorangegangene Studien wurde im ersten Teil dieser Arbeit darauf hingewiesen, dass der im Rahmen der Schulprogrammarbeit von Lehrern beklagte oder zumindest befürchtete Autonomieverlust von materialen pädagogischen Fragen abgekoppelt sei. Die entsprechenden Befunde wurden daher als ein selbstreferentielles Verteidigen formaler Machtansprüche gedeutet. Vor dem Hintergrund der Befunde dieser Studie ist diese These zu unterstreichen: Die Spielräume, die sich die Lehrenden gegenüber dem Zugriff der Administration bewahren wollen, resultieren offenbar nicht aus dem Interesse am Erhalt genuin pädagogischer Ansprüche. Kein Proband gab an – wie im ersten Teil dieser Studie noch vermutet wurde –, dass die Verteidigung der eigenen Autonomie dem Zweck diene, weitere Funktionalisierungsbestrebungen der Institution Schule seitens der Administration verhindern zu wollen. Im Gegenteil: Dass sich fast alle Probanden letztlich an funktionalen Setzungen orientieren, schließt diese Interpretation aus. Die Lesart, es ginge den Probanden demnach nicht um die Verteidigung pädagogischer Handlungsspielräume, sondern vielmehr um den Erhalt von Autonomie als Selbstzweck, mag im Einzelfall zutreffen. Doch als allgemeingültige Erklärung kann sie nicht herangezogen werden, weil sie zu einer pauschalen Diffamierung eines Berufsstandes führen würde. Plausibel erscheint hingegen die kriseninduzierte Abwehr der Probanden gegen verschiedenste äußere Ansprüche, die sie weder souverän zurückweisen noch konstruktiv aufgreifen können. Denn der Reformdruck trifft offenbar auf einen Berufsstand, der in seinen Grundfesten erschüttert ist und sich deshalb gegenüber diesem Druck verwahren muss. Das Gefühl der Kränkung unter denjenigen, die sich gegenüber der Schulprogrammarbeit versperren, weil sie damit die eigene Reformleistung der Vergangenheit abgewertet sehen, untermauert diese Lesart. Diese Interpretation zu früheren Studien trifft auch auf einzelne Probanden dieser Studie zu. Die affektgeladene und zuweilen verzweifelte Aggression einzelner Probanden gegenüber der Administration deutet auf einen weitgehenden Verlust professioneller Souveränität hin. Vor diesem Hintergrund ist der aus früheren Studien referierte Autonomieanspruch als ein Versuch zu deuten, die ohnehin eingeschränkte Handlungsfähigkeit und damit die professionelle Krise nicht eskalieren zu lassen.

Teil D

Die Plausibilisierung der Befunde im Kontext der Ökonomisierung des Schulsystems

1. Rekapitulation

Ein erstes Verstehen der empirischen Befunde wurde über eine kältetheoretische Deutung vorgenommen. Diese Entscheidung wurde damit begründet, dass elf von zwölf Probanden das Szenario nicht als einen Konflikt zwischen einander konkurrierenden pädagogischen Konzepten aufgefasst haben, sondern diesen Konflikt zu einem zwischen pädagogischen Normen und funktionalen Ansprüchen umgedeutet haben. Dabei zeigte sich in der Selbstpositionierung der Probanden, dass sie sich objektiv vorwiegend an funktionalen Setzungen orientierten. Pädagogische Ansprüche gerieten folglich in den Hintergrund der Überlegungen – vorwiegend mithilfe der in Kapitel 3.2 geschilderten Ausweichstrategien. Die ausgeprägte Orientierung an funktionalen Setzungen der Institution könnte man zunächst verstehen als einen professionellen Realismus der Probanden. Er zeugt von einem Bewusstsein darüber, dass die Realisierbarkeit pädagogischer Präferenzen immer im Verhältnis zu gesellschaftlichen Ansprüchen gedacht werden muss. Doch über diesen Realismus hinaus zeigt sich vielfach eine Dominanz gesellschaftlicher Ansprüche, die sich in den Deutungsmustern als so wirkmächtig zeigte, dass in einigen Interviews die Inanspruchnahme pädagogischer Normen nur noch als defensiv vertretene Marginalie oder überhaupt nicht mehr zu erkennen war. Dies zeigte sich beispielsweise konkret immer wieder daran, dass pädagogisch motivierte Überlegungen angesichts heteronom gesetzter curricularer Anforderungen eingeschränkt, relativiert oder marginalisiert wurden. Daher lag es nahe, die pädagogischen Deutungsmuster zunächst als Ausdruck eines Kältemusters zu lesen. Aus dieser Perspektive gehen die Probanden zu pädagogischen Ansprüchen deshalb auf Distanz, weil ihnen auf diese Weise eine jeweils spezifische pragmatische Vermittlung mit gesellschaftlichen Ansprüchen gelingt. Die Spezifität dieser Vermittlung wird als Kältestrategie gefasst, die jeweils einer distinkten Typik entspricht.

Mit diesen Typisierungen ist zwar die jeweilige Kältestrategie benannt. Und mit dieser ist ein erster verstehender Zugang zu den Befunden ermöglicht. Doch können auf dieser Grundlage die anderen Befunde dieser Studie nicht hinreichend beantwortet werden, und zwar: weder der hohe Anteil des Typus des Dekomponierten noch die generelle Krise des Berufsstandes, noch der hohe Anteil derjenigen Probanden an diesem Sample, die keinen unmittelbar pragmatischen Zugang zur Reformaufgabe finden. Vor allem erscheint erklärungsbedürftig: die Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster. Denn das Deutungsmuster stellt ja gerade die individuelle kognitive Grundlage dar, auf der die krisenbewährten Bewältigungsstrategien beruhen, um unter der Voraussetzung eines alltäglichen Handlungsdrucks auch handlungsfähig zu sein. Dabei ist die Defensive in der pädagogischen Selbstpositionierung bzw. der fallweise Verzicht auf eine genuin pädagogisch legitimierte Position keineswegs a priori in dem Strukturwiderspruch zwischen Norm und Funktion nahegelegt oder gar durch diesen determiniert. Dies zeigt sich in der Fallstudie 8. Die pädagogische Souveränität des Probanden besteht darin, dass allein pädagogische Ansprüche in ihrem beiderseitigen Eigenrecht zueinander in Stellung gebracht und in eine Pragmatik übersetzt werden, ohne dass sie bereits vor ihrer argumentativen Ausdifferenzierung „unter die Räder“ funktionaler Setzungen geraten.⁵⁴ Von dieser Ausnahme abgesehen haben die Probanden selbst den funktionalen Ansprüchen kaum substantiell pädagogische Ansprüche entgegengesetzt. Es ist in den Interviews vielfach festzustellen, dass sie dieses darzulegen, zu explizieren und zu begründen beanspruchen. Doch objektiv ist auch festzustellen, dass die Probanden ihren Anspruch an einer fachlich begründeten Selbstverantwortung erheblich unterlaufen. Das deutet darauf hin, dass die Krise des Berufsstandes vor allem als eine Bildungskrise der Lehrer selbst zu verstehen ist. Sie verfügen nicht über die bildungstheoretisch materialen Voraussetzungen, die für die Bewältigung der konstitutiven Aufgaben des

⁵⁴ Dieser Befund bezieht sich auf die Fallstudie 8. Der Proband operiert auf der Grundlage pädagogischer Kategorien von Vertrauen, Geduld und Zuversicht, die Schüler könnten die selbst gesetzte Entwicklungsaufgabe bewältigen. Dabei gilt anstelle eine binären Codes (Funktionieren versus Nicht-Funktionieren) die prozessuale Optik, nach der ein Misslingen eine notwendige Voraussetzung für ein späteres Gelingen darstellen kann. Dass der Proband im weiteren Verlauf des Interviews eine Umdeutung der Aufgabe vornimmt, indem er die Aufgabe der Erziehung mit Mitteln der Didaktik bearbeitet, stellt zwar eine fachliche inkonsistente Entscheidung dar. Doch ist zugleich festzustellen, dass der Proband keine Ausweichstrategie sucht, sondern sich mit dem *Didaktischen Training* an einer genuin pädagogischen Lösung orientiert.

Lehrerberufs erforderlich sind. Paradoxe Weise befinden sich also Lehrer, die die Voraussetzungen dafür zu schaffen haben, dass im Unterricht die Bildsamkeit der Schüler herausgefordert wird, selbst in einer Bildungskrise.

Die in diesem Kapitel zu prüfende Hypothese lautet: Die Bildungskrise des Berufsstandes der Lehrer ist auf einen zentralen Aspekt der gesellschaftliche Entwicklung der sogenannten westlichen Welt der vergangenen etwa 25 Jahre zurückzuführen. Diese Entwicklung wird vielfach als Ökonomisierung der Gesellschaft bezeichnet: Im Zuge dieser Entwicklung sind alle gesellschaftlichen Bereiche zunehmend auf ökonomische Verwertungsinteressen hin ausgerichtet worden – auch die Sphäre des Bildungssystems. Die Krise des Berufsstands der Lehrer ist also als deren Versuch zu betrachten, sich auf diese Entwicklung einzustellen.

2. Adornos Theorie der Halbbildung als erste Erklärung für die Bildungskrise der Probanden

Fragt man nach den grundlegenden Zusammenhängen und Ursachen für die ökonomisch induzierte Bildungskrise unter Lehrern, so ist man zunächst auf Adornos Theorie der Halbbildung verwiesen. Mit dieser klärt er über die in der Gesellschaft allgemein herrschende Distanz gegenüber Bildung auf, weil aus seiner Sicht Bildung unter dem bürgerlich-kapitalistischen Verwertungsinteresse zur Ware degenerierte. Der Verweis auf diese allgemein herrschende Distanz gegenüber Bildung unter kapitalistischen Verwertungsinteressen evoziert zunächst Zweifel daran, dass mit der Theorie der Halbbildung, über die spezifisch gegenwärtigen Ursachen der Krise der Lehrer aufgeklärt werden könnte. Man liefe Gefahr, das Spezifische mit dem Allgemeinen gleichzusetzen und die Krise des Berufsstands allein mit der Existenz kapitalistischer Verhältnisse zu erklären. Aus dieser Perspektive würde aber das Spezifische der Krise im Allgemeinen kapitalistischer Verhältnisse verschwinden. Die Befunde dieser Studie wären dann irrelevant. Hinzu kommt, dass die Theorie der Halbbildung im Jahr 1959 erschien und schon allein deshalb gar nicht herangezogen werden kann, um Spezifika der Gegenwart zu erklären. Relevant ist die Theorie der Halbbildung dennoch, und zwar insofern, als sie in grundlegender Weise über das Verhältnis zwischen kapitalistischen Verwertungsinteressen einerseits und einem

emphatischen Bildungsanspruch andererseits aufklärt. So ist es plausibel, die Theorie der Halbbildung heranzuziehen, um zu zeigen, auf welchen Boden die Hypothese dieser Studie aufbaut, um davon ausgehend, jene Spezifika darzulegen. Es wird also zunächst zu zeigen sein, unter welchen Voraussetzungen Bildung allgegenwärtig zur Halbbildung degenerierte und in welcher Weise Adornos Ausführungen für die Probanden dieser Studie zutreffen.

2.1 Die Befunde im Kontext der Theorie der Halbbildung

Fremd stehen die Probanden der Aufforderung zur Reform ihrer Schule gegenüber. Üben sie Kritik an der Administration, so ist sie zuweilen affektgeladen. Kommen sie der Aufforderung der Administration nach, dann beschränken sie sich objektiv auf einen rhetorischen Anspruch, der pragmatisch umgehend dementiert wird. Fordern sie einen Bruch mit der Routine, dann wird in der Konkretisierung dieses Anspruchs, jene Routine reproduziert. Wird der „große reformerische Wurf“ angekündigt, entpuppt er sich als geringfügige Modifikation eines Details. Die Selbstbeschränkungen, Übertreibungen oder impliziten Dementi sind keine strategischen Volten oder Tricks, mit denen bewusst das Engagement vorgespielt wird, um unbehelligt von der Administration der Routine zu folgen. Vielmehr arbeiten die meisten Probanden aus subjektiver Perspektive mühevoll, seriös, reflektiert und vor allem: fachlich versiert an der Entwicklung ihrer Schule. Der objektive Befund einer allgemeinen Unsicherheit und Krise des Berufsstandes wird wortreich überspielt. Irritationen, mit denen sich implizit Zweifel an der eigenen Rede bemerkbar machen, gibt es durchaus. Aber ein Innehalten, um die Gültigkeit der eigenen Aussage noch einmal explizit zu prüfen, ist in keinem Interview zu vernehmen. Die Krise der Probanden wird auch da übergangen, wo sie nicht nur mit den Mitteln der Objektiven Hermeneutik zutage gefördert wird, sondern auch da, wo sie dem methodisch Unkundigen ins Auge springen würde. Das hindert die Probanden nicht daran, ihre Ausführungen als ein Elaborat fachlicher Versiertheit auszuweisen. Das ist Halbbildung. Denn die anvisierten Reformen, die die Probanden benennen, sind frei von aufklärenden Diskursen zur Sache. Sie sind, wie Adorno schreibt, „isolierte pädagogische Reformen“ (Adorno 1972/2006: 7). Ihnen bleibt die Kategorie der Bildung selbst (...) vorgege-

ben; sie bewegen sich im Rahmen von Zusammenhängen, die selbst erst zu durchdringen wären.“ (ebda.: 8) Aus Adornos Sicht ginge es bei dieser Durchdringung um eine Aufklärung über diejenigen gesellschaftlichen Verhältnisse, die den allgegenwärtigen Zustand der Halbbildung herbeiführten. Sie sei die „herrschende Form des gegenwärtigen Bewusstseins“ (ebda.: 8) im Sinne einer „Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (ebda.: 8). Diese Entfremdung von der pädagogischen Emphase ist in den Interviews auch überall da zu erkennen, wo der unveräußerliche Grund der Profession veräußert wird, wo ein Konstitutivum der Pädagogik zur Disposition gestellt oder erst gar nicht zur Kenntnis genommen wird – wo der *Traum* einer besseren Schule sich in der technischen Aufrüstung erschöpft und sich damit als falsches Bewusstsein offenbart (vgl. Fallstudie 10). Gleichwohl nehmen die Probanden die Norm der Bildung für sich in Anspruch, die sie fortlaufend dementieren.

Halbbildung, so Adorno weiter, ist Ausdruck eines gespaltenen Bewusstseins, in dem der Doppelcharakter der Kultur einseitig zur Seite der Geisteskultur aufgelöst wurde und als Selbstzweck gegenüber dem realen Leben der Menschen und die sie umgebenden Verhältnisse blind geworden ist: „Ihr eigener Sinn kann nicht getrennt werden von der Einrichtung der menschlichen Dinge. Bildung, welche davon absieht, sich selbst setzt und verabsolutiert, ist schon Halbbildung geworden.“ (ebda.: 10) In den pädagogischen Deutungsmustern der Probanden findet diese Selbstsetzung ihren Ausdruck darin, dass die Didaktik zu sich selbst führt und keine Bildungsoption eröffnet. Ihr Selbstzweck ist in den Interviews daran zu erkennen, dass die Tooldidaktik des Probanden 9 primär eine rigide Kontrollfunktion hat und dessen subversive Suspendierung der Klausurordnung nicht durch das Interesse humaner Selbstbestimmung motiviert ist, sondern auf eine Qualifizierungs- und damit eine Verzweckungsabsicht des Schülers als zukünftiger Arbeitnehmer gerichtet ist. Die Abgrenztheit schulischer Pädagogik von dem Motiv der Bildung zeigt sich auch dann, wenn der Proband 11 die äußerste Distanz zu seiner eigenen universitären Ausbildung mitteilt und dieses als dysfunktionales Wissen abwertet. Es ist der latente Anti-intellektualismus des Probanden 1, der eine tiefgründige Auseinandersetzung mit der Sache nicht positiv konnotiert, sondern allein als eine Gängelung der Schüler begreift.

Die fremdregulatorische Erziehung der Probanden befördert eine Disziplin zur Einrichtung und Aufrechterhaltung schulischen Unterrichts zum Zwecke des Erwerbs von Schulwissen, doch schafft diese Erziehung nicht die erforderlichen Voraussetzungen für eine Selbstdisziplinierung der Schüler, die ihnen einen verstehenden Zugang zur Sache und damit zur Welt ermöglichte. So ist Bildung in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit bzw. die Vorstellung von ihr, wie sie über die Interviews vermittelt wurde, von dem abgeschnitten, wie Adorno sie definiert: „Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung.“ (ebda.: 9) Davon sind die Probanden insofern abgeschnitten, dass sie ihr grundlegendes professionelles Selbstverständnis nicht in eine Beziehung setzen zu den möglichen, beabsichtigten, vorgestellten oder konzeptualisierten Reformskizzen. Deutlich wird dies vor allem daran, dass die Probanden trotz ihres Lavierens nicht in einen Prozess der Selbstbefragung geraten, dass Unstimmigkeiten in der Deutung pädagogischer Sachverhalte nicht in eine Irritation führt, die sie reflexiv einholen, mithin die Dekomposition keinen Anlass darstellt, die Grenzen der eigenen Handlungsfähigkeit zu thematisieren – und sei es nur in der unbestimmten Art, dass sie das offenkundig Merkwürdige und Irritierende aufgreifen, indem sie explizit feststellen: „Da stimmt doch etwas nicht!“ Ansatzweise ist eine derartige Irritation zu vernehmen: Der Proband 8 hat eine „Ahnung von Kälte“, wenn er feststellt, dass jegliches Bemühen noch keine *nachhaltige Auswirkung auf tatsächlich den konkreten Unterricht* hatte. Doch führt diese Irritation den Probanden nicht in einen Prozess der Selbstaufklärung, sondern in eine Pragmatik, mit der die Irritation umgehend weggearbeitet wird. Dies gilt ebenso für den Probanden 5. Er hat zwar mehr als alle anderen Probanden ein Bewusstsein von seiner Krise (*dass ich in so einer Phase bin, wo einiges zu kippen beginnt*). Doch auch dieser Proband begibt sich nicht in einen Prozess der Selbstaufklärung über die Ursachen seiner Krise. Stattdessen begreift er diese fatalistisch als unvermeidbare Folge eines berufsbiografischen Automatismus.

Indem die Probanden auf die formalen Ansprüche verweisen und sich ihnen widerspruchslos fügen, üben sie Verzicht auf Autonomie, die sie trotz aller objektiven Aussichtslosigkeit ihrer Realisierung beanspruchen müssten, ginge es ihnen um Bildung ihrer selbst. Der fortwährende Verweis der Probanden auf die formalen Setzungen des Schulbetriebs ist nicht allein Ausdruck eines subalternen Bewusstseins,

er ist auch dem Verlangen nach einer reibungslosen Bewältigung der alltäglich anfallenden Arbeiten geschuldet. Denn

„die Bedingungen der materiellen Produktion selber dulden schwerlich jenen Typus von Erfahrung, auf den die traditionellen Bildungsinhalte abgestimmt waren, die vorweg kommuniziert werden. Damit geht es der Bildung selbst, trotz aller Förderung, an den Lebensnerv. Vielerorten steht sie, als unpraktische Umständlichkeit und eitle Widerspenstigkeit, dem Fortkommen bereits im Wege: wer noch weiß, was ein Gedicht ist, wird schwerlich eine gutbezahlte Stellung als Texter finden.“ (ebda.: 22)

Es ist die Verwertungslogik der Tauschgesellschaft, die der subjektiven Zueignung entgegensteht. Zu erklären ist der Zustand der Halbbildung mit einem Funktionswandel der Bildung innerhalb der kapitalistischen Verhältnisse, vor allem im Hinblick auf die Kulturindustrie. Mit der marktwirtschaftlichen Verzweckung und Vermarktung der Kultur als Ware sei das Subjekt seiner Möglichkeiten der Emanzipation beraubt worden. Bildung werde zunehmend zur Voraussetzung für beruflichen und gesellschaftlichen Aufstieg. Ihr sei daher eine Legitimations- und Selektionsfunktion zugewiesen worden. Indem sie also durch die Imperative des Marktes instrumentalisiert wurde, wurde sie zum Zweck des gehobenen Mittelstands und verkam zur Halbbildung. Diese sei jener schon von Anbeginn dem Motiv der Emanzipation immanent gewesen. Man habe sich in die „trügende Hoffnung“ verbissen, Bildung könne frei sein vom Diktat der Mittel.

„Bildung war nicht nur Zeichen der Emanzipation des Bürgertums, nicht nur das Privileg, das die Bürger vor den geringen Leuten, den Bauern, voraus hatten. Ohne Bildung hätte der Bürger, als Unternehmer, als Mittelsmann, als Beamter und wo auch immer kaum reüssiert.“ (ebda.: 17)

Nicht zufällig korrespondieren die Anforderungen der Sphäre der industriellen Warenproduktion mit derjenigen einer effizienten Verwaltung: beide folgen der Maßgabe des größtmöglichen Outputs zum Zwecke größtmöglicher Akkumulation. Nicht ohne Grund ist dieser Begriff, der der Sphäre kapitalistischer Massenproduktion entlehnt ist, in den gegenwärtigen curricularen Reformen der Kompetenzorientierung ein zentraler. Auch deshalb wird über die Interviews ein Tabu deutlich, dass nämlich eine pädagogisch motivierte Neuerung keinesfalls so weit gehen darf, dass sie den routinierten Schulbetrieb stört. Was von der Probandin 10 als vernunftgeleitete Einsicht in eine objektive Notwendigkeit vermittelt wird, ist objektiver Ausdruck bloßer Anpassung an ein reibungslos funktionierendes Räderwerk, das den Anspruch geistiger Autonomie im Dienste eines pädagogischen Motivs umfassend veräußert hat. In der Pädagogik zeigt sich diese Anpassung allgemein in der allseits praktizierten „di-

daktischen Reduktion“, die so weit geht, dass der bildende Gehalt des Unterrichtsmaterials gestrichen ist. Die Anpassung an das Regime zeigt sich ebenfalls in der Popularität didaktischer Tools oder in dem Interesse effizienter Bürokratie, vor allem dann, wenn eine Neuerung wie eine Störung oder wie ein Fremdkörper behandelt und deshalb in eine Nische verschoben wird (Fallstudie 1, 4, 6, 7). Wird das unantastbare Regime doch einmal angetastet (*Man muss halt versuchen, von seinem Programm, dem man sich so verpflichtet fühlt, sich ein Stück weit zu lösen.*), wird diese Anmaßung gegenüber den formalen Setzungen umgehend und regressiv zurückweichend der Selbstzensur unterzogen (*sind ja nicht doof alle, die Pläne, ja*).

„Umgekehrt hat Kultur, wo sie als Gestaltung des Lebens sich verstand einseitig das Moment der Anpassung hervorgehoben, die Menschen dazu verhalten, sich einander abzuschleifen. Dessen bedurfte es, um den fortdauernd prekären Zusammenhang der Vergesellschaftung zu stärken und jene Ausbrüche ins Chaotische einzudämmen, die offenbar gerade dort periodisch sich ereignen, wo eine Tradition autonomer Geisteskultur etabliert ist.“ (ebda.: 11).

Unter dem angepassten Zweckrationalismus der „Gestaltung des Lebens“ degeneriert Bildung zur Halbbildung. Sie bleibt, wie Adorno diesen Widerspruch vermittelt, dem Menschen äußerlich und verstärkte „jene Verdinglichung des Bewusstseins, vor der Bildung bewahren soll.“ (ebda. 43).

Mit der „Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ vermittelt Adorno die Vorstellung des Totalitären, gerade so, als könne das Individuum schon gar keinen Zugang mehr zur Bildung finden. Doch ist diese Ausdrucksweise die Folge methodischer Übertreibung und Zuspitzung, in der er ein legitimes Mittel der Theoriebildung und ihrer Darstellung sieht. Erst auf dieser Grundlage entstehe der Nährboden für wissenschaftliche Theorien, die anschließend empirisch zu prüfen und auszudifferenzieren seien:

„All das schießt gewiß übers Ziel. Aber theoretischen Entwürfen ist es eigentümlich, dass sie mit den Forschungsbefunden nicht blank übereinstimmen; daß sie diesen gegenüber sich exponieren, zu weit vorwagen, oder, nach der Sprache der Sozialforschung, zu falschen Generalisationen neigen. Eben darum war (...) die Entwicklung der empirisch-soziologischen Methoden notwendig. Ohne jenes Sich-zu-weit-Vorwagen der Spekulation jedoch, ohne das unvermeidliche Moment von Unwahrheit in der Theorie wäre diese überhaupt nicht möglich: sie beschiede sich zur bloßen Abbréviatur der Tatsachen, die sie damit unbegriffen, im eigentlichen Sinne vorwissenschaftlich ließe.“ (ebda. 23)

Vor diesem Hintergrund ist die Lesart einer Totalanalyse zu relativieren. Inmitten der „Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ besteht doch die Möglichkeit über diesen Zustand hinauszugelangen, und zwar darin, einerseits die gesellschaftlich gesetzten Grenzen des eigenen (Reform-)Tuns mitzudenken und andererseits die pragmati-

schen Möglichkeiten nicht zwangsläufig in eine naive Reproduktion der Halbbildung münden zu lassen. Die Integrität einer eigenen geistigen Gestalt entstehe nur „aus dem, was einmal Bildung war“ (ebda.: 61). In den Interviews haben sich aber die Probanden von eben dieser Vorstellung losgesagt, wenn sie ihr denn jemals verbunden waren. Das folgenlose Lamento, dass man Kant in der Schule nicht mehr gründlich lesen könne (Fallstudie 4), vermittelt zwar gerade noch so den Anspruch, es müsste anders sein, doch zugleich wird die Misere geduldet und damit auch für die Zukunft als unveränderliche Tatsache anerkannt. Der pseudo-kritische Kommentar des Probanden zeugt vom Zustand allseitiger Halbbildung, weil er eine pragmatische Lösung jenseits der Bildung sucht. Dieser Zustand ist kaum überwunden, wenn nach konkreten Handlungsoptionen gefragt wird, wie beispielsweise das Instrument des Stundenplans einer Rekonstruktion zu unterziehen ist, um im pädagogischen Interesse pragmatische Spielräume für eine weitere Ausdifferenzierung des Bildungsangebots zu ermöglichen. Freilich könnte eine derartige Pragmatik Ausdruck einer ideologischen Überhöhung sein, wenn man glaubte, sich auf diese Weise von der gesellschaftlichen Funktionslogik der Institution Schule befreit zu haben. Ein aufgeklärter Autonomiegewinn wäre aber hingegen dann zu unterstellen, wenn einem derartigen Pragmatismus das Bewusstsein zugrunde liegt, damit eine nur systemimmanente Lösung ergriffen zu haben, die durch nicht mehr, aber auch nicht durch weniger legitimiert wäre, als eine kleine Akzentverschiebung zugunsten eines weiterhin kaum realisierbaren Bildungsanspruchs vorgenommen zu haben. Gleichzeitig bedarf es in der dialektischen Wendung eines Bewusstseins darüber, dass man damit eben jenen Zustand stabilisiert, dem man entgegenarbeitet. Das ist das Dilemma einer jeden Reform – auch einer über ihre Voraussetzungen aufgeklärten –, die einen pragmatischen Gewinn verspricht und zugleich den Verhältnissen zuarbeitet, die der Inanspruchnahme pädagogischer Normen zuwiderläuft. Dieses Reformdilemma nicht zur Kenntnis zu nehmen und stattdessen sich auf das Terrain eines Reform-Pragmatismus zu beschränken - darin liegt das spezifische Moment der Halbbildung, das mit dieser Studie seine empirische Bestätigung findet.

Und zugleich liegt darin die Erkenntnis, die von Adornos Begriff der Halbbildung ausgehend für die Befunde dieser Stunde entfaltet werden kann: Dass die Probanden im Modus der Halbbildung keinen bildungstheoretisch fundierten Reformprozess initiieren können, weil sie diese allein affirmativ als pragmatische Mittel

zum Zweck betrachten. Die Probanden hätten die Schulprogrammarbeit also stattdessen als eine Aufgabe der Selbstaufklärung begreifen müssen, um darauf aufbauend Möglichkeiten und Grenzen des administrativen Auftrags ausloten zu können, indem durch Reformen das Verhältnis zwischen pädagogischen Ansprüchen und funktionalen Setzungen neu definiert wird. Das wäre der Anspruch, der – jenseits eines affektiven Generalverdachts gegen die Administration und der Unterstellung unlauterer Motive einerseits und einer naiven Reform-Affirmation andererseits – gegen die Halbbildung an die eigene Person zu richten gewesen wäre.

Der Anspruch, der im Interesse an emphatischer Bildung an den eigenen Unterricht zu stellen wäre, formuliert Adorno beispielsweise in einem Gespräch mit Becker, das unter dem Titel „Erziehung zur Mündigkeit“ (1970) veröffentlicht wurde. Einerseits, so Adorno, könne man sich den heteronomen Verhältnissen und damit dem Zwang der Anpassung nicht entziehen, andererseits skizziert er Möglichkeiten des Widerstands gegen diese Verhältnisse im Medium der Aufklärung im Interesse der Autonomisierung der Schüler. Gemäß seiner Vorstellung, Bildung entstehe nur aus dem, „was einmal Bildung war“, schlägt er vor, Schülern zu zeigen,

„warum ein Stück aus der Musikbewegung objektiv so unvergleichlich viel schlechter ist als ein Quartettsatz von Mozart oder Beethoven oder ein wirklich authentisches Stück der neuen Musik. So daß man einfach versucht, zunächst einmal überhaupt das Bewusstsein davon zu wecken, daß die Menschen immerzu betrogen werden (...)“. (Adorno 1970: 146)

Lehrer, so Adornos gedämpfter Optimismus, könnten also für die gesellschaftliche Aufklärung eine zentrale Rolle einnehmen – selbst unter dem Zwang zur Anpassung in der Institution Schule. Dass die Probanden dieser Studie diese Rolle einnehmen könnten, erscheint aber unter den Voraussetzungen eigener Halbbildung als fraglich. Ihre Halbbildung zeigt sich in den Interviews in unterschiedlicher Weise: Zum einen in Bezug auf ihre eigene Bildung: Wenn der Proband 1 einerseits an der Norm der Bildung festhält, indem er sich einerseits in einer Tradition klassischer Bildung verortet, er aber Shakespeare als kulturindustrielles Filmprodukt einführt (*Shakespeare in love*), damit sich die Schüler für dessen Interpretation *Hintergrundinformationen einzuholen*, dann ist jeder Anspruch von Bildung radikal unterlaufen bzw. die eigene Halbbildung hinreichend dokumentiert. Adornos Theorie der Halbbildung könnte man als Universaltheorie bezeichnen. Denn Halbbildung ist der vorherrschende Modus der Bildung in der gesamten Gesellschaft. Insofern kann die Theorie der Halbbildung uns nicht über einen spezifischen Modus der Lehrer als Halbgebildete auf-

klären. Eine spezifische Bedeutung hat diese Theorie im Kontext dieser Studie aber dennoch, weil die Schule als Bildungsinstitution nicht nur den Anspruch erheben könnte, sondern aus pädagogischer Perspektive auch umsetzen sollte, dem Zustand der Halbbildung entgegenzuarbeiten. Die Deutungsmuster zeigen aber, dass die Probanden genau diesen Anspruch nicht erheben. Vielmehr reproduzieren sie in ihren pädagogischen Deutungsmustern die gesellschaftlichen Verhältnisse, wie sie Adorno in der Theorie der Halbbildung ausführt.

Diese Gedanke führt zu zweiten Dimension der Halbbildung in den Interviews: Die Probanden verhalten sich nicht nur zu den Bildungssachen des Unterrichts als Halbgebildete. Sie zeigen den gleichen Modus der Bildung in Bezug auf ihr Verhältnis zur Institution Schule und den gesellschaftlich intendierten Voraussetzungen, unter denen Lehrer ihre Arbeit in dieser Institution zu verrichten haben. Durchblickerhaft beanspruchen sie zu wissen, dass die Realisierung pädagogischer Ansprüche am Ressourcenmangel scheitert. Über die gesellschaftstheoretischen Voraussetzungen ihres alltäglichen Tuns sind sie aber objektiv nicht aufgeklärt. Beide Dimensionen der Halbbildung zeigen sich in den Befunden dieser Studie zur Reformaspiration der Probanden.

Mit Adorno wird also verständlich, warum jegliche Bildungsreform nicht das ist, was sie zu sein beansprucht. Zum einen wird mit der Theorie der Halbbildung über die Begrenztheit derjenigen Probanden aufgeklärt, die sich affirmativ und allein pragmatisch der Reformaufgabe zuwenden, sich dafür aber nicht über die institutionellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen einer Reform aufklären. Aber es sind nur die wenigsten Probanden, die durchblickerhaft agieren und doch auf ihre geistigen Limitierungen verwiesen bleiben. Die meisten Probanden agieren im Zustand einer professionellen Krise. Und sie bleiben wohl vor allem deshalb gegenüber der Reformaufgabe auf Distanz. Das sind all diejenigen, die zu der großen Gruppe der potentiellen Reformer zählen. Auch sie agieren durchblickerhaft, obgleich sie dies defensiv tun, indem sie mit mannigfaltigen Strategien sich der Aufgabe wortreich entwinden. Ihre Halbbildung zeigt sich in der Rationalität cleverer Externalisierung, Normalisierung oder Subversion. Ihre subjektive Versiertheit erspart ihnen eine Aufklärung in eigener Sache.

Während die Halbbildung die Norm der Bildung zur Zeit der Veröffentlichung des Textes im Jahr 1959 noch durchaus in Anspruch nimmt, veräußert der Ungebildete diese Norm – und zwar auch dort, wo wahrscheinlich Adorno es kaum vermutet hätte. So ist beispielsweise die Vorstellung, man könne sich von einer inhaltlichen Verbindlichkeit des Faches lossagen, aber dennoch das Fach weiterhin als inhaltslose Hülle lehren (Fallstudie 11), eine Vorstellung, die der Bildung gänzlich entsagt. Der Halbgebildete vertritt immerhin noch den Anspruch des „Bescheidwissens“ und des „Bescheidwissen-Wollens“, weil er im Modus der Halbbildung mit dieser noch reüssieren kann. Der Ungebildete hingegen hat auch diesen Anspruch veräußert. Liessmann spricht in diesem Zusammenhang von Unbildung statt von Halbbildung. Noch bis in die jüngste Vergangenheit habe man zumindest Anleihen an Bildungsinhalten genommen, indem man bspw. statt Goethes *Werther* Plentzdorfs *Neue Leiden des jungen W.* in der Schule gelesen habe. Inzwischen aber sei noch nicht einmal mehr dieser reduzierte Bildungsanspruch zu vernehmen.

„All diese Strategien kannten noch das Motiv, damit etwas von Bildung zu retten, auch wenn es letztlich die Korruption der Bildung durch ihre Aktualisierung und Medialisierung bedeutete. ‚Unbildung‘ meint demgegenüber, daß die Idee von Bildung in jeder Hinsicht aufgehört hat, eine normative oder regulative Funktion zu erfüllen.“ (Liessmann 2009: 70)

Damit meint Liessmann nicht frühere Formen der Unbildung wie Unwissenheit, Stereotype, Irrationalismen etc., denen man sich aufklärend mit Bildung widersetzen kann, sondern einen Zustand, in dem einem Konzept von Bildung gar kein Kredit mehr eingeräumt werde.

„Die Abkehr von der Idee der Bildung zeigt sich dort am deutlichsten, wo man dies vielleicht am wenigsten vermutet: in den Zentren der Bildung selbst. Die seit geraumer Zeit betriebene Umstellung sogenannter Bildungsziele auf Fähigkeiten und Kompetenzen (skills) ist dafür ein prägnanter Indikator. Wer Teamfähigkeit, Flexibilität und Kommunikationsbereitschaft als Bildungsziele verkündet, weiß schon, wovon er spricht: von der Suspendierung jener Individualität, die einmal Adressat und Akteur von Bildung gewesen war.“ (Liessmann 2009: 71)

Es ist jener Antiintellektualismus, der sich in den Befunden dieser Studie zeigt, mit dem einzelne Probanden ihre Verbindlichkeit gegenüber jeder Vorstellung von Bildung aufkündigen. Der Anspruch, schulischer Unterricht müsse den trieb- und affektgeladenen Hedonismus der Schüler befriedigen (*das röhrende Leben*), ist Ausdruck einer allseits propagierten Schülerorientierung, mit der jede Idee von Bildung liquidiert ist. Liessmanns paradoxe Behauptung, es seien „die Zentren der Bildung selbst“, die ihre Adressaten auf Distanz zur Bildung halten, findet in einigen Interviews ihre empirische Bestätigung.

Im folgenden Abschnitt zeigt sich zudem, dass Lehrer die Allgegenwart gesellschaftlicher Halbbildung oder Unbildung nicht nur repräsentieren, sondern dass sie diesen Zustand sogar fördern. Darin liegt die Relevanz der in dem folgenden Abschnitt referierten Studien für den Befund der Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster und die Reformabstinenz der Probanden dieser Studie. Denn wird im Studium schon nicht die Bildsamkeit der Lehramtsstudenten herausgefordert und bauen diese umgekehrt einen professionellen Habitus auf, der eher auf die Entsorgung eines Bildungsanspruchs zielt, dann ist es folgerichtig, dass sie jenseits instrumenteller Kenntnisse keine argumentativ gestützten Überlegungen für die eine oder gegen die andere Reform beitragen können. Unter derlei Voraussetzungen sind angehende Lehrer schlichtweg: diskursunfähig.

3. Die strukturbildende Kraft der Routine als Grundlage für den Modus des halbgebildeten Pragmatismus

Bildung als Halbbildung ist ein Modus, der sich nicht erst im Kontext des professionellen Handelns herausbildet, sondern bereits im Bildungsprozess der angehenden Lehrer festzustellen ist (vgl. Ohlhaber 2009). Dieser Pessimismus zeigt sich beispielsweise darin, dass sich ein Großteil der Lehramtsstudenten auf das Memorieren gefälliger Leitfadensliteratur beschränkt und auf diese Weise die Komplexität, Verworrenheit und Widersprüchlichkeit der pädagogischen Praxis ausgeblendet bleibt. So eröffnet dieser unter Studenten sehr weit verbreitete und vielfach bis zum Ende eines Studiums ausschließlich verwandte Literaturtypus keinen verstehenden Zugang zur pädagogischen Praxis. Schätzungsweise drei Viertel aller Studenten würden laut Gruschka frei von allen theoretischen Kenntnissen in die Sache einführt werden, dabei aber niemals auch bei der Sache ankommen (vgl. Gruschka 1998: 43). Über das Abziehbild einer Theorie kämen sie nicht hinaus. Durchsetzen konnte sich ein derartiger Habitus, weil gar nicht der Anspruch bestehe, sich auf der Grundlage theoretischer Kenntnisse in der Praxis zu bewähren. Vielmehr verschiebe sich in einer Examensprüfung „die Erfolgskontrolle von der Praxis des Schwimmens zur Bewältigung eines Initiationsritus. Man muss den Übergang in ein anderes Feld bewältigen, nicht die Befähigung für eine Arbeit in dem Feld, von dem unaufhörlich die Rede ist.“ (Gruschka 1998: 51)

Vor allem von der zweiten Ausbildungsphase, dem Referendariat, wird behauptet, dass angehende Lehrer während dieser Zeit lernten, das Handeln mit einem Rückgriff auf wissenschaftliches Wissen theoretisch zu begründen. Diesen Anspruch greifen Dzenzel/Kunze/Wernet (2012) auf, um die Praxis dieses Anspruchs mit einer Fallstudie empirisch zu verifizieren. Mit Parsons gehen sie davon aus, dass Bildungsinstitutionen generell als zentrale Orte des „kognitiven Komplexes“ bezeichnet werden können und deshalb einem gesteigerten Rationalitätsanspruch verpflichtet seien. Tatsächlich aber, so das Ergebnis der Fallstudien, orientierten sich viele Referendare an dem „Performativ des Jargonhaften“⁵⁵ (ebda.: 4). Die interpretierten Diskurse „lassen den Eindruck von Sachhaltigkeit und Reflexivität entstehen, ohne jedoch reflexiv und sachhaltig zu sein“ (ebda.: 21). In diesem Kommunikationsmodus würden die rationalen Möglichkeiten der Ausbildung unterlaufen. Von diesem Befund ausgehend stellen die Autoren die These auf, dass der Jargon während der Ausbildung Ausdruck einer Orientierung an der etablierten Berufspraxis sein könnte und insofern als eine Tradierung einer „deformation professionnelle“ verstanden werden könnte. Der pädagogische Jargon, der im Studienseminar anzutreffen sei, könnte Bestandteil eines Reproduktionsprozesses sein, dass nämlich „der Lehrer von morgen nur die Gesten seines Lehrers von gestern wiederhole (Durkheim 1906, zitiert nach Dzenzel/Kunze/Wernet 2012: 23). Man kann wohl die Befunde von Dzenzel/Kunze/Wernet, die sie mit dem Begriff des pädagogischen Jargons bezeichnen, als ein Ausdruck von Halbbildung verstehen. Denn der Pseudo-Diskurs der Referendare zeichnet sich „nicht nur durch das Fehlen des subjektiven Interesses an einer diskursiven Erschließung oder durch das Fehlen eines Interesses an pädagogischer Reflexion aus; sie ist nicht zuletzt durch das Fehlen pädagogischer Überzeugungen und pädagogischen Gesinnungen geprägt.“ (Dzenzel/Kunze/Wernet 2013: S. 297) Halbbildung – auch unter Lehrern – ist demnach nicht nur der vorherrschende Modus von Bildung, Halbbildung wird sogar dort reproduziert, wo man annehmen darf, dass sie überwunden werden sollte.

Wenn also die Probanden dieser Studie in den Interviews ihre Distanz zu einem Bildungsanspruch vermitteln, diese sich vereinzelt sogar als eine Form des Anti-

⁵⁵ Unter Jargon verstehen die Autoren die selbstgewisse Attitüde des Diskurses, die dem Diskurs zwar ähnele, sich aber einem Rationalitätsanspruch und einem in sich konsistentem Wertstandpunkt entziehe und deshalb bloß ein Pseudo-Diskurs sei.

intellektualismus zeigt, dann ist dies nicht allein den Umständen der beruflichen Praxis geschuldet, sondern auch der beruflichen Sozialisation während der Ausbildung zum Lehrer. Bereits in der frühen Phase der Ausbildung fußen ihre pädagogischen Deutungsmuster nicht auf einer beruflichen Bildung im Medium der Wissenschaft. Schon subjektive Theorien, die sich aus Erfahrungswissen speisen, liefern hinreichende Begründungszusammenhänge für die eigenen Handlungsrouninen. Sie treten uns in den Deutungsmuster der Probanden dieser Studie überall dort entgegen, wo spezifische pädagogische Sachverhalte objektiv in reduzierter Komplexität reproduziert werden, wenn eine Pragmatik ohne theoretischen Grund legitimiert wird oder vor allem dann, wenn ein Verzicht auf eine fachlich legitimierte Position explizit benannt wird. Auf dieser Grundlage aber kann weder ein elaboriertes pädagogisches Konzept noch ein identitätsstiftendes Ethos begründet werden. Mit der so eingenommenen Lehrerrolle kann gleichwohl auf die Problematisierung eines professionellen Habitus bzw. auf eine kriseninduzierte Revision des eigenen Selbstverständnis‘ als Lehrender verzichtet werden.⁵⁶

Vor diesem Hintergrund kann auch der große „Erfolg“ gefälliger Leitfadentliteratur, wie sie beispielsweise von Klippert oder Meyer für die Didaktik-Industrie produziert wurde, erklärt werden – einer Art Literatur, deren Anwendung einen denkenden Reflex nicht nur verzichtbar macht, sondern die den Verzicht auf den denkenden Reflex geradezu voraussetzt. Dieser Modus der Aufgabenbearbeitung, der mit der Popularität dieser Literatur vermittelt wird, korrespondiert also mit der Reproduktion der Lehrerrolle, mit der die Reflexion des eigenen Tuns im Sinne eines professionellen Legitimationsdiskurses veräußert wird. So werden bereits in der Lehrerausbildung Voraussetzungen geschaffen, die unter Lehrenden einen Handlungsmodus eines halbgebildeten Pragmatismus fördern.

⁵⁶ Es sei an dieser Stelle nochmals beispielhaft an den Probanden erinnert, der den didaktischen Diskurs dadurch auflöst, dass er ihn zu einer privatistischen *Auffassungssache* abwertet.

4. Der Pragmatismus des Halbgebildeten als Voraussetzung für die Popularität des aktuellen pädagogischen Mainstreams

Die hohe Popularität der einschlägigen Leitfadensliteratur ist als Grund wie auch als Folge eines halbgebildeten Pragmatismus von Lehrern zu verstehen. In der Erziehung wird mit dieser Literatur das Versprechen verbunden, dass mit der Inanspruchnahme der entsprechenden Tools die Schüler vom Gängelband des fortwährend inquisitorisch fragenden Lehrers entlassen und damit zur Selbstregulation erzogen würden.⁵⁷ Und mit diesen Tools werde den Schülern tatsächlich eine Bildungsperspektive eröffnet.

In dieser Entwicklung ist zunächst ein genuin pädagogisches Motiv zu erkennen.⁵⁸ Dreeben hat diese Norm mit dem Begriff der Unabhängigkeit bezeichnet: „Wenn ich es hier verwende (das Wort Unabhängigkeit, D.N.), so will ich damit ein ‚Cluster‘ von Bedeutungen bezeichnen: von sich aus etwas tun, Selbstvertrauen haben, persönliche Verantwortung für das eigene Verhalten akzeptieren, selbständig handeln, und Aufgaben verrichten, bei denen man unter verschiedenen Umständen mit Recht die Hilfe anderer erwarten kann.“ (Dreeben 1980: 62). Versteht man unter Selbstregulation mehr als nur die Erziehung zu einer selbstverantwortlichen Arbeitshaltung, dann ist damit aus bildungstheoretischer Perspektive die Erziehung zur Mündigkeit gemeint. Mehr oder weniger explizit wird auf dieses Verständnis von Selbstregulation rekurriert, wenn die Innovationstools der vergangenen Jahre legitimiert werden. Um nur anhand eines Beispiels die Popularität dieser Tools quantitativ auszuweisen: Der wahrscheinlich prominenteste Vertreter jener Selbstkompetenzdidaktik ist Heinz Klippert. Die erste Auflage seines „Methodentrainings“ erschien im Jahr 1994, die 20. Auflage wurde 2012 veröffentlicht worden. Man kann also von einem Dauerbrenner sprechen. Die Auflagenzahl beträgt inzwischen 33.000. Fachbücher erreichen nur äußerst selten eine derart hohe Auflage. Nach Auskunft des Ver-

⁵⁷ Es geht in diesem Absatz nicht um die empirischen Befunde dieser Studie, sondern um den allgemeinen Trend in Schulen der vergangenen zwanzig Jahre. Dennoch sei zumindest in dieser Fußnote punktuell auf wechselseitige Entsprechungen zwischen den Interviews und dem in diesem Absatz dargelegten Trend hingewiesen: Vgl. Fallstudie 9: das kaputte deutsche Lehrgespräch, Fallstudie 8, die „Vertiefungsknute“

⁵⁸ Dieses Motiv kann trotz gegenteiliger Wirkung unterstellt werden, denn gerade auf dieser Unterscheidung beruht ja der Begriff der Postulaterpädagogik. Das Motiv der Selbstregulation gilt also auch dann, wenn Schüler mit den einschlägigen Tools dazu angehalten werden, immerfort ein Schema zu bearbeiten, das dann in sein Gegenteil umschlägt, nämlich in erzieherischen Drill.

lags ist eine weitere Auflage in Planung.⁵⁹ Zur Selbststeuerung schreibt Klippert folgendes:

„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, Seite 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.

Man kann wohl sagen, dass Klippert Vorreiter einer inzwischen kaum überschaubaren Schar von Nacheifern gegenwärtiger Selbstkompetenzdidaktik ist, deren Varianten in die Hunderte oder gar in die Tausende gehen dürften und damit den didaktischen Mainstream der vergangenen zwei Jahrzehnte repräsentiert. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass der von Klippert und anderen vertretene Autonomie- und Bildungsanspruch eine hohe Verbreitung wenn nicht sogar eine hohe Zustimmung unter den Kunden der einschlägigen Publikationen erfahren hat.

Wo der Lehrer trotz dieser verheißungsvollen Tools an seine eigenen Grenzen kommt, wird er von seinen Schülern in der Evaluation des Unterrichts unterstützt. Schüler werden zu Experten von Unterricht erhoben, mit der Begründung, dass sie täglich das erfolglose wie auch das erfolgreiche Agieren von Lehrern erleben und daher auch evaluieren könnten (vgl. Kämpfe 2009). Vor diesem Hintergrund kann man wohl von der Annahme einer strategischen Partnerschaft zwischen Lehrern und Schülern zum Zwecke gemeinsamer Unterrichtsentwicklung sprechen. Und für den Fall, dass die Kooperation zwischen Schülern und Lehrern nicht funktioniert, steht mit dem Trainingsraum ein weiteres Selbsterziehungstool zur Verfügung, mit dessen Anwendung der Schüler zu einer selbständigen Einsicht in sein Fehlverhalten und einer eigenmotivierten Verhaltensänderung gelangt (Balke 2001). In reformpädagogisch inspirierter Freiarbeit disziplinieren sich Schüler eigenständig, sie lernen eigenständig und bilden sich dabei eigenständig (vgl. Heinrich 1989, Seite 16 f). Die

⁵⁹ Nach telefonischer Auskunft am 05. Januar 2015.

Schüler, so das Versprechen der Urheber dieser einschlägigen Tools, würden nun wirklich das lernen, was man vorgängigen Vorstellungen von gutem Unterricht zu Unrecht unterstellte.

Die Enthierarchisierung zwischen Lehrer und Schüler bezieht sich nicht nur auf die formale Seite des Verhältnisses, sondern auch auf die inhaltliche. Denn mit der Unterrichtsform des Präsentierens befindet sich die herkömmliche Arbeitsteilung – Lehrer lehren, Schüler lernen – zumindest punktuell in Auflösung. Zuweilen wird die Verantwortung der Schüler für eine gelingende Lehre im Unterricht als eine Demokratisierung von Schule bezeichnet. Schüler gelten schon allein deshalb als Experten von Unterricht, weil sie diesem Lehrarrangement tagtäglich beiwohnen. Deshalb verfügen sie auch über die Kompetenz eben diesen zu evaluieren und im Fall des Präsentierens eben auch selbst zu lehren. Was im Kontext der Fußballweltmeisterschaft unzweideutig als Ironie erkennbar war, dass neben Joachim Löw noch weitere achtzig Millionen Fußballtrainer ihre „Expertise“ zur Spielfeldposition von Phillip Lahm abgeben können, ist im Kontext der Unterrichtsevaluation völlig ernst gemeint. Das zeigt sich daran, dass der Lehrer auf der Grundlage von Schülerbewertungen seinen Unterricht entwickeln soll (vgl. Kämpfe 2009). Ein derartiges Konzept beruht also auf Experten ohne Expertise.⁶⁰ Dies im doppelten Sinne: Zum einen verfügen Schüler nicht über diese Expertise, zum anderen wissen Lehrer nichts über die fehlende Expertise ihrer Schüler (vgl. Rüger 2014). Und jenseits empirischer Befunde sind auch die theoretischen Voraussetzungen für einer derartige Evaluation nicht gegeben (vgl. Pollmanns 2014)

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. Gestei-

⁶⁰ Eine besonders häufig verbreitete Variante dieser Postulatepädagogik kann man dann beobachten, wenn Schüler in einem klassenöffentlichen Unterricht eine Diskussion führen sollen, ohne dass sie in irgendeiner Weise über sachliche Kenntnisse zum Thema verfügen. Die Begriffe wie Demokratie und Partizipation rangieren dann auf dem Level des so genannten Mitmachradios, wo jeder selbstberufene Experte seinen Kommentar abgeben darf.

gert 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. Gleichermaßen 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 unbeirrbareren Popularität erfreuen.⁶¹ Bildung als Halbbildung ist zwar kein Spezifikum der vergangenen 25 Jahre. Doch der gegenwärtig dominierende Modus der Professionalisierung deutet darauf hin, dass Lehrer ihre eigene Professionalisierung nicht als einen emphatischen Bildungsprozess, sondern als eine Aneignung einschlägiger Tools begreifen.

⁶¹ Ein Beispiel dazu aus der unmittelbaren Erfahrung: 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 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 Bildsamkeit der Schüler nicht herausgefordert wird. Aufgaben, an denen man (zunächst) scheitern könnte, weil sie eine Bildungskrise auslösen, konnten nicht gesichtet werden.

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 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 muss, werden kaum als souveräne Reformer ihrer Schule auftreten.

Die These, dass jene Unsicherheit im unmittelbaren Zusammenhang mit den Unterrichtsinnovationen der vergangenen Jahre zusammenhängen, bestätigt sich empirisch dadurch, dass der Proband 11 unter dem Einfluss flächendeckend geforderter Kompetenzorientierung die Relevanz fachlicher Inhalte negiert, er aber auf dieser Grundlage kein konsistentes Unterrichtskonzept darzulegen in der Lage ist. Der Proband der Fallstudie 1 will zwar Projektunterricht in sein didaktisches Repertoire integrieren, doch fehlt ihm zugleich der Optimismus, damit bestehende Probleme lösen zu können. Trotz seines grundsätzlichen Interesses an Projektunterricht, betrachtet er die Integration dieser Unterrichtsform in die alltägliche Praxis als eine unlösbare Aufgabe (*Quadratur des Kreises*). Ähnlich ergeht es der Probandin 2. Sie findet Projektunterricht *natürlich viel spannender und interessanter* als das Normalformat von Unterricht, doch gelingt es auch ihr nicht, eine derartige Unterrichtsform mit den formalen Setzungen des Curriculums in Einklang zu bringen. Dass jene konzeptionelle Ratlosigkeit die Folge äußerer Reformansprüche ist, zeigt sich ebenso eindrucksvoll bei dem Probanden 4, der eine Innovation nur deshalb in die bestehende Routine integrieren will, weil er meint, einem äußeren Anspruch gerecht werden zu müssen (*dass wir von außen angesprochen werden, in diesem Fall von einer Zeitung, und uns damit auseinandersetzen müssen*). Wenn sich aber die Probanden über Jahre

hinweg unter einem äußeren Reformdruck stehen, sie diesen aber nicht konstruktiv verarbeiten können, dann muss daraus eine professionelle Krise erwachsen. Offenbar wissen die Probanden nicht so recht, wie sie ihre zuvor bestehende Routine aufbrechen könnten, um jene Tools konzeptionell in den laufenden Betrieb zu integrieren. Zuweilen betrachten sie sie als Fremdkörper. Vor diesem Hintergrund ist es plausibel, dass es den Probanden nicht gelingt, ihre Krise konstruktiv zu wenden. Stattdessen deuten die Befunde auf eine Radikalisierung der pädagogischen Deutungsmuster hin: Entweder gehen die Probanden in die totale Abwehr aller Reformansprüche (fünf Mal Reformaspiration = 0) oder den Probanden kommt ihre Souveränität abhanden (vier Mal der Typus des Dekomponierten). Die in anderen Studien häufig feststellbare Kältestrategie der „Idealisierung falscher Praxis“, die auf einen hohen Grad der Identifikation mit den bestehenden Verhältnissen hindeutet, ist in dieser Studie überhaupt nicht vertreten.

5. Reforminduzierte Krise statt kriseninduzierte Reform

In den Erziehungsgesprächen äußert sich dieser reforminduzierte Konflikt ebenfalls in einer widerspruchsvollen Radikalisierung des pädagogischen Deutungsmusters. Einerseits genießen Konzepte leitfadengestützter Selbstkompetenzdidaktik eine hohe Akzeptanz unter Lehrern. Andererseits orientieren sie sich letztlich an repressiven Erziehungskonzepten. Dies nicht allein in den Erziehungsgesprächen, auch in den Unterrichtsgesprächen wird diese Präferenz deutlich. Und in den Bildungsgesprächen findet sie ihren Ausdruck in dem Verzicht auf eine materiale Bildungskonzeption, für die ihrerseits eine Autonomisierung von Schülern erforderlich wäre. Dieser Widerspruch könnte von den Probanden auf drei verschiedene Weisen thematisiert werden:

(a) Die Probanden dieser Studie identifizieren sich nicht mit der allgemeinen pädagogischen Entwicklung der vergangenen 25 Jahre.⁶² Mit ihrem Konzept der Fremd-

⁶² Der Autor orientiert sich mit seiner Analyse an Innovationen leitfadengestützter Selbstkompetenzdidaktik der vergangenen 25 Jahre. Weil aber die Interviews bereits vor etwa 10 Jahren geführt wurden, können sich die Probanden gar nicht auf Innovationen beziehen, die innerhalb der vergangenen 10 Jahre vorgenommen wurden. Beispielsweise die Diskussion um die Kompetenzorientierung war zum Zeitpunkt der Interviewführung noch gar nicht in den Schulen angekommen, die Probanden konnten sich in ihrem Deutungsmuster also noch gar nicht auf diese beziehen. Diese Tatsache hat aber deshalb keine Konsequenz für diese Studie, weil die Tools trotz ihrer Unterschiedlichkeit im Konkreten grundsätzlich dem gleichen Geist entspringen und der gleichen Logik entsprechen. Denn als Praxis

regulation stehen sie in bewusster Opposition zur allgemeinen und machtvollen Entwicklung des pädagogischen Mainstreams, wie er am Beispiel von Klipperts Methodentraining illustriert wurde

(b) Die Probanden dieser Studie identifizieren sich durchaus mit den Unterrichtsinnovationen der vergangenen 25 Jahre, doch tun sie dies eher oberflächlich. Präsentationen und Methodentraining sind eben eine allgemein anerkannte und vielversprechende Form des Unterrichtens – ein Trend, den man hinnimmt und dem man folgt. Man könnte die Probanden also als unreflektierte Mitläufer der oben skizzierten Entwicklung bezeichnen.

(c) Die Probanden identifizieren sich mit den Unterrichtsinnovationen, derart, dass sie sie als adäquate Lösung für ihre Probleme verstehen.

Würden sich die Probanden als Opposition zur allgemeinen Entwicklung in den Schulen verstehen, dann setzte dies eine bewusste und damit explikationsfähige Distanzierung von eben jenem Mainstream allgegenwärtiger Selbstbestimmung-Tools voraus. Doch in keinem Interview ist eine derartige reflektierte Distanzierung zu erkennen. Würden sich die Probanden in den Interviews umgekehrt mit den Innovationen identifizieren, dann müsste das zur Folge haben, dass sie sie als adäquate Mittel vorstellen und explizit befürworten. In der Fürsprache wie auch in der Gegenrede müsste eine deutlich vernehmbare oder gar eine engagiert vorgetragene Selbstpositionierung erkennbar sein. Aber gerade dies ist nicht der Fall. So bleibt die zweite Lesart. Von den Befunden dieser Studie ausgehend ist sie deshalb plausibel, als

„im Kleinen“ wurde das Prinzip standardisierter Leistungsmessung bereits in den 1990er Jahren „eingeeübt“ und vorweggenommen. Die Einführung der zentralen Hauptschul- und Realschulabschlussprüfung orientierte sich an einem „von außen“ heteronom gesetzten Standard. Dieses Motiv zeigte sich ebenfalls in der Praxis der Vergleichsarbeiten zwischen Parallelklassen zum Zwecke des Leistungsvergleichs. Mit Klipperts Methodentraining wird die sogenannte Methodenkompetenz trainiert, die Bildungsstandards weisen demgegenüber ein ganzes Arsenal von Kompetenzen aus. So zeigt sich, dass die Kompetenzorientierung der 2000er Jahre also in einem sachlichen Zusammenhang zu einschlägigen Tools der 1990er Jahre steht. Diese zeigt sich in den internationalen Schulleistungsvergleichen wie TIMSS, IGLU und PISA. Diese Studien stehen insofern in einem Zusammenhang mit der leitfadengestützten Selbstkompetenzdidaktik, als sich diese Tools wie auch die Vergleichstest an einem Konzept effizienzsteigernder Didaktik und standardisierbarer Bildung orientieren: „Die nach PISA angestoßene Generalreform der Schule mit all ihren Instrumenten des Qualitätsmanagements, mit Schulprogrammarbeit und Schulinspektion, mit Methodentraining, Medienkompetenz, mit Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten, mit neuen Aufgabenformaten wie Jahresarbeiten, Präsentationen, Kompetenzentwicklungsmodellen usf. bezog sich auf die Regelschule. Die vordem beargwöhnten Reformschulen waren nun nicht nur die selbsternannte Avantgarde, sondern wurden zu den Leuchttürmen dieser Reform. Das, was die anderen nun entwickeln sollten, konnte man bereits in diesen Schulen als Praxis besichtigen. (Gruschka 2014 a: 55)

jene Innovationen zwar eine zurückhaltende Zustimmung erfahren, doch wird diese Zustimmung weder fachlich materialisiert noch wird gefordert, man müsste die Innovationen der Vergangenheit fortführen. Sie werden gleichsam als Marginalie behandelt. So erfährt man kaum etwas darüber, wie die Probanden den *impact* des breitgefächerten Arsenal von Aktivierungs- und Selbstbestimmungstools bewerten und in den Reformdiskurs einbringen könnten: Nicht dass man enttäuscht von den entsprechenden Tools sei, weshalb man sie inzwischen verworfen hätte. Nicht dass man von ihrer Wirkung überzeugt sei, weshalb man in den Interviews vom Innovationserfolg der vergangenen Jahre berichten wollte und diese Grundlage für weitere Reformanstrengungen sein sollten. In den Interviews hat es den Anschein, als gäbe es diese Innovationen der vergangenen 25 Jahre gar nicht, als hätte die Form des Präsentierens in den Schulen keinen derart großen Zuspruch gefunden, dass ihretwegen sowohl im Abitur wie auch in der Hauptschulabschlussprüfung ein neues Prüfungsformat eingeführt wurde. Obwohl jeder Lehrer in die Unterrichtsreformen der vergangenen Jahre involviert ist, wird nur vereinzelt und dann auch nur oberflächlich von diesen Innovationen berichtet. Dies legt eben die Lesart nahe, dass von einer beziehungslosen Koexistenz der Selbstbestimmungs- und Aktivierungstools einerseits und den Konzepten der Fremdregulation andererseits auszugehen ist, wie sie im Deutungsmuster der Probanden sich zeigen.

Gleichwohl stellt sich die Frage, warum die Probanden sich zu den gravierendsten Veränderungen der vergangenen Jahrzehnte beinahe indifferent verhalten. Die beziehungslose Koexistenz des Anspruchs der Selbstregulation einerseits und die Orientierung der Probanden an Konzepten der Fremdsteuerung andererseits bedarf einer Plausibilisierung: Die Interviews deuten darauf hin, dass die Probanden die Selbststeuerung der Schüler idealiter anstreben, in der Praxis sich aber realiter an der Fremdsteuerung orientieren. Der Proband 8 strebt zwar eine Erziehung zur Autonomisierung der Schüler an (*mit allen Mitteln*), doch an seiner Schule (*vor Ort*) muss er diesen Grundsatz außer Kraft setzen, weil er inzwischen zur Kenntnis nehmen musste, dass die Innovationen der vergangenen Jahre keine *nachhaltige Auswirkung auf tatsächlich den konkreten Unterricht* hatte. So orientiert er sich defensiv an einem auch aus seiner Sicht überkommenen Erziehungskonzept der *festen, konsequenten Wertorientierung*, obwohl es mit dem Makel behaftet sei, *konservativ zu klingen* und damit unter dem Verdacht steht, das in der Erziehung Gestrige und Überkommene zu

bewahren. Es sind derlei Konflikte, die bei einigen Probanden einen Rückfall in die erzieherische Repression verursachen, wie er sich bei dem Probanden 8 in unsicherer, bei dem Probanden 6 in unbefangener und bei dem Probanden 10 in zwangvoller Weise zeigt. In der Fallstudie 6 wird der immanente Widerspruch fremdbestimmter Selbstbestimmung mit dem Begriff des *Selbständigmachens* vermittelt, der im Rahmen eines Selbständigkeitstrainings (*Kompetenzcurriculum*) realisiert wird. Bei dem Probanden 5 zeigt sich dieser krisenbedingte Rückfall in die Repression besonders eindringlich. Sein Scheitern an einer (vermeintlichen) Erziehung zur Selbststeuerung führt ihn zu der leidvollen, aber unvermeidbaren Einsicht in die Notwendigkeit einer Erziehung zur Fremdregulation. Er sucht eine für die Praxis brauchbare Alternative zur Fremdregulation, findet sie aber nur in der begrifflichen Gegenüberstellung. Sein aus Unkenntnis zwangsläufiges Scheitern an einem Konzept selbstregulatorischer Erziehung veranlasst ihn schließlich dazu, sich an einem fremdregulatorischen Konzept zu orientieren, obwohl ihm eines der Selbststeuerung *sympathischer* ist. In der Fremdregulation sucht er vergeblich Rettung, weil andernfalls der Zustand der Paralyse droht. Der Proband der Fallstudie 9 operiert zunächst mit dem Begriff der *Hilfestellung*, mit dem er sich zunächst am Prinzip der Selbststeuerung orientiert. Denn bei der *Hilfestellung* bleibt die Bewältigung der Aufgabe in erster Linie in der Verantwortung des Schülers. Andererseits wird dieser Anspruch wieder durch das *bis ins Kleinste* dementiert. Denn diese Art der Hilfestellung fixiert den Schüler durch fortwährende Aufsicht und Kontrolle.

Was die Interviews eindringlich zeigen, ist, dass die Probanden im Falle eines Konflikts zwischen Anspruch und Wirklichkeit einen diffusen und widersprüchlichen *roll back* vollziehen, indem sie sich auf das sichere Terrain der Aufsicht und Kontrolle zurückziehen. Im unmittelbaren Einwirken auf den Zögling gewinnen die Probanden Sicherheit, währenddessen Konzepte der Erziehung zur Selbststeuerung das Risiko eines Kontrollverlusts induzieren. Der Rückgriff auf die Kontrollroutine ist offenbar nicht ungewöhnlich: In einer Analyse von Unterrichtsmaterialien zur Freiarbeit stellt Willemsen (1997) fest, dass das mit dieser Unterrichtsform beanspruchte Selbstbestimmungsrecht der Schüler kaum eingelöst wird: Die meisten Kriterien, die die Freiarbeit zu einer freien Arbeit machten, seien aus den Materialien gestrichen, gerade so, als hätten die Autoren „Angst vor der Freiheit“ (Willemsen 1997, Seite 100). „Nach dieser Kompression der Freiheit beschränkt sich der Unter-

schied zum traditionellen Frontalunterricht auf die möglichst nur ein bis zwei Wochenstunden umfassende Möglichkeit zu ein wenig innerer Differenzierung.“ (Willemssen 1997, Seite 101) Willemsens Analyse ist ein sehr anschauliches Beispiel für die paradoxe Synthese aus nominaler Freiheit und ihrem realen Dementi. Die Akteure folgen in der Freiarbeit also dem Prinzip des alten Weins in neuen Schläuchen. Versteht man ein derartiges Vorgehen nicht als eskapistische Trickserei, sondern als Ausdruck einer habitualisierten Strategie des Umgangs mit Innovationen, so führt diese zu einem identitätsloses Mittun der Lehrer, die die angedienten Tools nur insoweit nutzen, dass sie mit der etablierten Routine nicht kollidieren. Wir finden diese widerspruchsvolle Synthese aus theoretischem Anspruch und realem Dementi in einem weiteren anschaulichen Beispiel, in dem die Innovation sogar den Status einer formalen Vorschrift hat. Dabei wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise die verbindlichen Vorgaben der Kompetenzorientierung in Bezug auf die Abituraufgaben, die mit den Vorschriften der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) hochgradig formalisiert sind, in der Praxis der Abiturprüfung auch wirklich realisiert werden (vgl. Kühn 2011). Die Autorin stellt fest: „Das innovative Potential, das den EPA zugeschrieben wird, kommt in der Praxis nicht an.“ (Kühn 2011: 32) Die innovativen Elemente dieses Regelwerks würden von Lehrern schlichtweg ignoriert, dabei aber mit dem Etikett der EPA versehen, um wenigstens den Schein formaler Korrektheit zu wahren.

Doch wie wollte ein Lehrender als ein aufgeklärter und souveräner Vertreter der Kompetenzorientierung agieren? Entweder man folgt den Anforderungen blind und unreflektiert oder man gerät in einen Zustand der Desorientierung. Denn offenbar ist das Konzept alles andere als in sich konsistent (vgl. Ladenthin 2011: 2 ff): Wird beispielsweise nicht hinreichend die Differenz zwischen „Performanz“ und „Kompetenz“ geklärt, so kann man nicht erklären, warum wir eine Fremdsprache verstehen, aber nicht sprechen können. Sind die einzelnen Kompetenzen einer Aufgabe nicht präzise zuzuordnen, dann kann die Leistung der Aufgabenbearbeitung nicht gemessen werden.

Wird trotz dieser wissenschaftlich absegneten Inkonsistenzen gefordert, den administrativen Vorgaben zu folgen und sie in das eigene professionelle Handeln zu integrieren, dann gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder ist einem Lehrenden die

Inkonsistenz gegenwärtig. Dann führt sie ihn in eine Krise, weil man die Vorschrift nicht einfach suspendieren kann. Oder die Inkonsistenz ist einem nicht bewusst, doch wird man in diesem Fall mehr oder weniger deutlich feststellen müssen, dass die der Kompetenzorientierung unterstellte Wirkung nicht eintritt. So gerät man ebenfalls in eine Krise. In beiden Fällen wird man mit Enttäuschung auf die großen Reformversprechen reagieren. Dann dürfte die Innovation dem Lehrenden äußerlich bleiben. Sie hinterlässt in den kognitiven Strukturen der Lehrer deshalb keine „Abdrücke“, weil die Innovationen nicht als Mittel der Problemlösung zu begreifen ist. Das selbst schon kann man als ein Symptom einer Krise bewerten. Denn das identitätslose und den Reformschein wahrende Mittun steht im Konflikt mit der Tatsache, dass Lehrer einem Berufsstand angehören, der zunehmend sein Handeln gegenüber der Gesellschaft legitimieren muss. Ein Berufsstand aber, der sich in einer fundamentalen Krise befindet, zugleich aber keinen reflexiven Zugang findet, um sich diese Krise zu vergegenwärtigen und sich über deren Ursachen aufzuklären, wird dazu geneigt sein, Reformen als eine Krisenverschärfung wahrzunehmen. Vor diesem Hintergrund zahlreicher Reformen der vergangenen Jahrzehnte und ihrer hier dargelegten Folgen ist die Wahrnehmung der Probanden weniger auf eine kriseninduzierte Reform gerichtet, sondern umgekehrt auf die Erfahrung einer reforminduzierten Krisenverschärfung. Denn der vorherrschende Modus des unaufgeklärten Pragmatismus, ist keine gute Basis für Reformen, denen das Risiko des (erneuten oder fortgesetzten) Scheiterns innewohnt. Die Strategie, nach außen hin den Anschein einer Reform zu vermitteln, um tatsächlich aber an der Routine festzuhalten, löst zwar den Konflikt nicht auf, doch kann man ihn auf diese Weise auf Distanz halten. Vor diesem Hintergrund ist die widerspruchsvolle Koexistenz aus Konzepten der Selbststeuerung und jenen der Fremdsteuerung bzw. aus idealem Anspruch und realem Dementi zu erklären. In der Fallstudie 12 zeigt sich das derart, dass die Probandin sich einerseits rhetorisch als Fürsprecherin des fächerverbindenden Unterrichts zeigt, sie aber pragmatisch dessen Innovationspotential umgehend so zurechtstutzt, dass es die bestehende Routine nicht in Frage stellt. Statt dass sie den Begriff des fächerverbindenden Unterrichts konzeptionell so entfaltet, dass er einen Innovationseffekt hat, reduziert sie ihn zu einem Etikett. Es sind diese innovativen Scheingefechte, die die Probanden in den Interviews deshalb nicht ausgiebiger thematisieren, weil man über ihre Anwendung, ihren Zweck oder Erfolg nichts Substanzielles mitzuteilen weiß.

Abgeschwächt wird dieser Widerspruch zwischen identifikationsloser Selbststeuerung einerseits und einem pädagogischen Deutungsmuster der Fremdregulation andererseits dadurch, dass mit den Aktivierung- und Selbstverantwortungstools das Gegenteil dessen eingefordert wird, was mit ihnen beansprucht wird: Denn tatsächlich werden die Schüler mit der Anwendung der Tools zwar zu eigenständigem Tun aktiviert. Doch wird mit diesen Aufgaben die Bildsamkeit der Schüler nicht herausgefordert. Bereits der Begriff des Selbstorganisierten Lernens vermittelt den Fokus der Vermittlung: Er ist auf instrumentelle Fertigkeiten des eigenständigen Organisierens gerichtet. In ähnlicher Weise zeigt sich diese Präferenz in Klipperts Ausführungen zum Methodentraining (s.o.), in dem er bemerkenswerter Weise der Selbststeuerung eine zugleich bildende Wirkung unterstellt, aber ohne dass die von ihm empfohlenen Methoden an einen spezifischen Inhalt gebunden wären. Wer aber darüber hinwegsieht, dass eine Methode – im Sinne einer fachlich bestimmten Methode – an einen spezifischen Stoff gebunden ist, so die Kritik Martins (2003), und „statt dessen den Königsweg für alle postuliert, liefert ein Rezept, das konstitutiv nur zur Anpassung an einen Schematismus führen kann, selbständiges Lernen dagegen ausschließt.“ (Martin 2003: 82 f) Indem die entsprechenden Aufgaben zugleich so geartet sind, dass Schüler an ihnen in keiner Weise scheitern können, können sie an ihnen auch nicht geistig wachsen. So stellen sie eine Aktivierung als Selbstzweck dar, die zuweilen zu einem „Spielen mit den Bausteinen“ degeneriert (Martin 2003: 87). Unter diesen Voraussetzungen resultiert aus dem Selbsttun der Schüler keine Autonomisierung. Letztlich, so Martin, dient die Methodendidaktik primär disziplinierender Erziehung. Damit aber schlägt sie um in Drill – und verbindet sich mit den Deutungsmustern der Probanden, die sich in der Erziehung an einem Konzept der Fremdsteuerung orientieren.

6. Pädagogische Innovation und gesellschaftliche Re- pression

Man könnte sich mit der Erklärung zufrieden geben, es sei eben dem halbgebildeten und latent krisenhaften Pragmatismus geschuldet, dass Lehrer den äußeren Reformdruck nicht konstruktiv wenden können und dieser stattdessen sogar eine krisenverschärfende Wirkung entfaltet. Aus dieser Perspektive wäre der halbgebildete Prag-

matismus zugleich Ursache wie auch Folge für die professionelle Krise. Die Krise reproduziert sich also selbst und wird dadurch zu einer chronischen, weil Lehrer dazu aufgefordert werden, durch Reformen zu Lösungen zu gelangen, die aber durch die Reformen tatsächlich eher verschärft werden.

Beließe man es dabei, für die Erklärung der pädagogischen Deutungsmuster sich auf die immanente Krisenlogik der Institution zu beschränken, dann würde man ausblenden, dass Kontinuitäten wie auch Diskontinuitäten in der Institution Schule immer auch Folgen gesellschaftlicher Ansprüche sind. Dabei ist es zunächst trivial, wenn man von der Annahme ausgeht, dass allgemeine gesellschaftliche Veränderungen einen spezifischen Effekt unter anderem in der Institution Schule evozieren. Doch so trivial diese Annahme auch ist, so folgenreich sind jene Effekte. In den Interviews zeigen sich diese Effekte in einer bemerkenswerten Präferenz rigider oder gar repressiver Erziehungskonzepte, oder in einer Didaktik, die die Schüler zur Anpassung an ein didaktisches Schema, nicht aber zum selbständigen Denken erzieht. Umgekehrt verfügt kein Proband über ein Erziehungskonzept zur Autonomisierung der Schüler. In welchem gesellschaftlichen Zusammenhang können diese Befunde interpretiert werden (vgl. Nicolaidis: 2013)?

Wie populär inzwischen rigide oder repressive Formen der Erziehung sind, konnte man zuletzt besonders anschaulich an der auch hierzulande offenkundigen Sympathie für die Erziehungsmethoden von Amy Chua sehen, einer Juraprofessorin an der Yale-Universität, die ihre Kinder zu Bestnoten drillte und das stundenlange Üben des Geigespielens erzwang. Eine ähnliche Resonanz konnte man nach der Veröffentlichung des Buches *Lob zur Disziplin* von Bernhard Bueb beobachten. Darin propagiert der Autor reaktionäre und autoritäre Erziehungsmethoden, die er als probate Antwort auf das angebliche Versagen einer durch „68“ inspirierten Pädagogik betrachtet: „Der Erziehung ist vor Jahrzehnten das Fundament weggebrochen: die vorbehaltlose Anerkennung von Autorität und Disziplin.“ (Bueb 2006: 34)

In einer Entgegnung auf Buebs Thesen klärt Sabine Andresen darüber auf, dass der Autor in einer langen Tradition derjenigen stehe, die Liberalität und Humanität in der Erziehung als kulturellen Verfall und gesellschaftliche Dekadenz deuten. Verantwortlich seien für diese Entwicklung die „68er“. Die Behauptung Buebs einer derart durch „68“ verursachten Zäsur, so Andresen, sei aber tatsächlich ahistorisch.

Bereits zur Wilhelminischen Zeit sei das Lamento vom Schwund von Autorität in der Erziehung deutlich zu vernehmen gewesen. Buebs Deutungsmuster stünde in einer Tradition der Kulturkritik, deren Interesse dem Erhalt autoritärer Macht diene (vgl. Andresen 2007: 78). In der gleichen Publikation erklärt Frank-Olaf Radtke, dass seit jeher das Kantsche Paradoxon aus Freiheit und Zwang in jeder Epoche und in Abhängigkeit vom historischen bzw. gesellschaftlichen Kontext der Moderne pragmatisch neu aufgelöst wurde (vgl. Radtke 2007: 212). Bediente man sich zunächst noch Strategien der direkten Gewalt, seien diese durch solche der strukturellen Gewalt abgelöst worden, während inzwischen Formen der Konditional- oder Pastormalmacht sich herausgebildet hätten, die auf den Aufbau einer psychischen Struktur zwecks Verinnerlichung der äußeren Erwartungen zielten. Vor dem Hintergrund dieser Analyse historischer Transformation von Machttechniken gelangt Radtke zu dem Schluss, dass Buebs erzieherische Pragmatik aus Verhör, schulöffentlicher Gerichtsverfahren, Strafarbeiten und täglicher Urinproben als eine Wiederaufrüstung und damit als eine Regression in die Kontrollgesellschaft zu verstehen sei (vgl. Radtke 2007: 233).

Wie sind – angesichts gegenteiliger Motive der modernen Pädagogik – noch in der Gegenwart autoritäre und repressive Formen zu erklären, will man sie nicht bloß als Irrungen Einzelner abtun? Die moderne Pädagogik ist doch mit einem ganz anderen Anspruch angetreten. Ohne die positive anthropologische Ausgangsthese, so Blankertz, der Mensch sei im Sinne der Aufklärung ein vernunftbegabtes Wesen, sei sie gar nicht denkbar (gewesen), wie auch umgekehrt, die Vernunftbegabung als Voraussetzung für Aufklärung immer auch das Motiv der Pädagogik beinhaltet (vgl. Blankertz 2011: 29). Geht man von dieser These aus, so sind also Aufklärung und Pädagogik als siamesische Zwillinge zu denken. Und deshalb kann man gar nicht anders als die Antwort auf Kants Frage „Was ist Aufklärung?“ auch als eine erzieherisch motivierte zu verstehen. Das symbiotische Verhältnis zwischen Aufklärung und Pädagogik mündet daher in die formelhafte Definition: Moderne Pädagogik ist Erziehung zur Mündigkeit!

Nun könnte man meinen, die Buebsche Regression und Chuas Drill-Erziehung verweise auf die ernüchternde, aber zugleich altbekannte Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit.

Diese Differenz könnte man verstehen als ein Noch-nicht-Gelingen der Pädagogik als logische Folge eines noch nicht (und mutmaßlich in Zukunft niemals) abgeschlossenen Aufklärungsprozesses. Eine andere Lesart ergibt sich aus dialektischer Perspektive, nämlich die, dass potentiell in der modernen Pädagogik selbst ein Moment der Gegen-Aufklärung, die Repression, angelegt war und ist. Aus dieser Perspektive wäre die Repression keine Abweichung von der modernen Pädagogik, sondern sie selbst, oder zumindest ein Teil ihrer selbst – Chuan und Bueb wären demnach keine antipädagogischen Außenseiter, sondern Vermittler einer Pädagogik, die aus ihrer immanenten Logik heraus den Widerspruch zu sich selbst gebiert. Gruschka legt den gesellschaftlichen Mechanismus dar, aus dem heraus bürgerliche Erziehung zu einer repressiven Instanz gegen die Kinder gemacht wurde. Erziehung zu Leistung und Disziplin sei das Mittel für den zivilisatorischen Fortschritt des Bürgertums geworden und damit die Grundlage für seinen Sieg über den Adel (vgl. Gruschka 1988: 257). Und dieses erzieherische Motiv gelte deshalb bis in die Gegenwart, weil trotz aller nur vordergründigen Humanisierung der Erziehung in der Schule ihre Funktion gesellschaftlicher Reproduktion unverändert geblieben sei. Gruschkas Kritik zielt demnach auf eine Instrumentalisierung aufgeklärter Pädagogik im Dienste der bürgerlichen Konkurrenzgesellschaft. Er weist außerdem auf eine Problematik der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin hin: Es bestehe eine Differenz zwischen pädagogischer Normativität und Empirie, die Gruschka anhand der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Nohls darlegt. Nohl habe es unterlassen, das Gewaltverhältnis zwischen Erzieher und Zögling mitzudenken bzw. auf die dilemmatische Praxis der Erziehung zu beziehen. Das habe dazu geführt, „daß sich Lehrer und Erzieher vorzüglich mit der Theorie ‚geweiht‘ über die Wirklichkeit ihrer Praxis erheben konnten. Viele von ihnen waren beim Nach-Denken der Nohlschen Konstruktion geneigt, die Theorie für die adäquate Beschreibung ihrer Wirklichkeit zu halten.“ (ebda.: 265) Normative Überlegungen blieben daher für die pädagogische Praxis unverbindlich, was zur Folge gehabt hätte, dass sie „in ihrer Wirkung eher affirmierten, was sie theoretisch infrage stellten.“ (ebda.: 257)

Aus den bisherigen Ausführungen kann der Schluss gezogen werden, dass inmitten aller aufgeklärten Pädagogik die Unterbietung und Konterkarierung ihres erzieherischen Anspruchs nicht als ein Unfall, nicht als eine Ausnahme der Regel oder als ein partielles Versäumnis zu betrachten ist, sondern als ein Moment der Pä-

dagogik selbst, die über die Bedingungen und Bedingtheiten ihrer Theorie wie auch ihrer Praxis nicht reflexiv aufgeklärt ist und daher in „aufgeklärter Blindheit“ (Gruschka) fröhlich Urständ feiert (vgl. Nicolaidis 2013).

Das Fortleben repressiver Erziehung ist also nicht das Bemerkenswerte an den Befunden dieser Studie, sondern die Unbefangenheit, mit der sie sowohl allgemein in der Gesellschaft wie auch bei manchen Probanden dieser Studie präferiert wird. Der Proband der Fallstudie 6 sieht gar keine Alternative zur Erziehung der Aufsicht und Kontrolle, weil Schüler generell keine Wesen sind, die zu eigenverantwortlichem Handeln in der Lage wären. Der Proband 5 sieht die Fremdbestimmung der Schüler als unvermeidbare Folge eines berufsbiografischen Prozesses, den früher oder später jeder Lehrer durchläuft. Es ist diese Unbefangenheit und Selbstverständlichkeit, mit der Konzepte repressiver Erziehung vertreten werden, die auf einen gesellschaftlichen Wandel hinweisen und der sich auch innerhalb der pädagogischen Deutungsmuster spiegelt. Der gravierendste Eingriff in die pädagogischen Institutionen, der in den vergangenen Jahrzehnten zu beobachten ist und auf den jene Besonderheiten in den pädagogischen Deutungsmustern zurückzuführen sind, ist als Ökonomisierung der Pädagogik zu bezeichnen, die ihrerseits als eine Folge der Ökonomisierung der Gesellschaft zu verstehen ist.

7. Die Ökonomisierung der Gesellschaft

Ab etwa Mitte der 1990er Jahre kommt es zu einer weltweiten Verschiebung der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse – zwischen den Nationen und innerhalb der einzelnen Nationen im Verhältnis zwischen ökonomischen Akteuren einerseits und politischen andererseits. Diese Verschiebung wird mit dem allseits bekannten Begriff der Globalisierung bezeichnet. Dieser Begriff ist ein Sammelbegriff. Die Standortdebatte, der weltweite Börsenhandel in Echtzeit, globale Vermarktungskonzepte und die damit einhergehende Standardisierung von Weltprodukten werden mit dem Prozess der Globalisierung erklärt. Parallel dazu entstehen neue Weltinstitutionen wie beispielsweise das GATS (General Agreement on Tariffs and Services) oder die G 20 (die Gruppe der weltweit führenden Nationalökonomien). Sie dienen dem Zweck, Gesprächsforen und Regelwerke zu etablieren, mit denen die Ausweitung (neue Marktregionen im früheren Ostblock), die Verdichtung (Triadisierung zwischen Japan, Europa und den USA) und Beschleunigung der weltweiten ökonomischen Aus-

tauschbeziehungen (vor allem durch Computerhandel) ordnungspolitisch kontrolliert werden können. Neben der Neugründung von Institutionen gewinnen bestehende, vor allem weltökonomische, wie die OECD, oder regionale, wie die EU, an Einfluss auf die Politik der einzelnen Länder. Mit diesem Prozess der Globalisierung geht derjenige einer massiven wirtschaftlichen Liberalisierung einher. Dieser äußert sich vor allem im Abbau von Handelsschranken, der Beseitigung von Kapitalverkehrskontrollen, dem Aufbau von Weltkonzernen (so genannte global player) und einer immensen Ausweitung des globalen Transportwesens. Das Internet, das zu jener Zeit eine global massentaugliche Technologie wird, spielt in dieser Entwicklung eine kaum zu unterschätzende Rolle. Der Bau riesiger Containerschiffe und die Reduzierung ihrer Betriebskosten ebenfalls. Zuweilen wird davon gesprochen, dass die gesamte Welt zu einem Markt verschmolzen sei. Diese Vorstellung stellt bis heute eine rhetorische Finte dar, vor allem dann, wenn man sich vergegenwärtigt, dass sich die Relevanz Afrikas für die Weltökonomie in den vergangenen Jahrzehnten eher verringert hat. Dessen ungeachtet ist davon auszugehen, dass mit der Liberalisierung des Weltmarktes die globale Konkurrenz zwischen den Marktteilnehmern zugenommen hat. Ob es nun politische Rhetorik, objektiv zutreffende Tatsache oder beides war – der globale Konkurrenzdruck erhöhte sich drastisch. Erkennbar wurde dieser Konkurrenzdruck an der Standortdebatte, an der ökonomischen Potenzsteigerung ehemals kaum entwickelter Regionen oder über die drastische Verkürzung der Produktionslebenszyklen. Die Relevanz dieser Entwicklung besteht für diese Studie vor allem darin, dass analog zu dem globalen Waren- und Dienstleistungsmarkt ein globaler Arbeitsmarkt unterstellt wurde. Man verbreitete die Vorstellung, dass prinzipiell jeder Arbeitnehmer eines Landes mit jedem anderen Arbeitnehmer aller anderen Länder in einem mittelbaren oder unmittelbaren Konkurrenzverhältnis steht. Unter den Voraussetzungen einer globalisierten Welt konnte fortan beispielsweise eine Türschlossmechanik in China qualitativ gleichwertig und wesentlich preisgünstiger produziert werden als in Deutschland. Hiesige Arbeitnehmer mussten deshalb mit einer Standortverlegung rechnen. Die Datenverarbeitung der Lufthansa wurde nach Indien ausgelagert, entsprechende Arbeitsplätze in der „Heimat“ wurden gestrichen.

Die Globalisierung der Welt war historisch kein neuer Prozess. Sie begann spätestens im 16. Jahrhundert mit der „Entdeckung“ Amerikas durch Christoph Kolumbus. Bereits vor dem ersten Weltkrieg erwirtschaftete die Firma Siemens etwa zwei Drittel

ihres Umsatzes außerhalb Deutschlands. Schon damals glaubten manche, dass aufgrund der hohen ökonomischen Verflechtung ein Krieg in Europa ausgeschlossen sei. Die neue Qualität dieser Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte besteht darin, dass sich dieser Prozess zunehmender ökonomischer Verflechtung hochgradig beschleunigt und verdichtet hat (s.o.) und gravierende Effekte auf nationale Gesellschaften hatte und noch immer hat. Infolge des global gewachsenen Konkurrenzdrucks entstand in Industrieländern ein so genannter Niedriglohnsektor und dadurch stieg die Zahl prekärer Arbeitsverhältnisse, ein Phänomen, das man in den 1990er Jahren in Deutschland als „working poor“ bezeichnete (vgl. Nicolaidis 1998). Heute nennt man die betroffenen Menschen „Aufstocker“. Ihr Gehalt liegt unter dem Existenzminimum, die Differenz ergänzt das Jobcenter der Arbeitsagentur. Gegenwärtig wird die Möglichkeit des social freezing diskutiert. Es ermöglicht Frauen das Einfrieren ihrer Eizellen, damit sie jenseits des vierzigsten Lebensjahres – nachdem sie ihre Karriere nicht nur begonnen, sondern auch gefestigt haben – doch noch ihren Kinderwunsch erfüllen können. Die oben zitierte Ökonomisierung der Pädagogik ist also ein Aspekt im Kontext der Ökonomisierung der gesamten Gesellschaft. Sie dringt bis in die Privat- und in die Intimosphäre der Menschen vor.

Bildungspolitisch hat sich infolge der Globalisierung seit den 1990er Jahren ein Regime der betriebswirtschaftlichen Steuerung durchgesetzt (vgl. Radtke 2015: 112 ff). Es zielte erfolgreich auf die Durchsetzung managerieller Führungsprinzipien in pädagogischen Einrichtungen, um sich im Wettbewerb um Kunden auf dem Markt der Bildungsinstitutionen zu behaupten. Unterstützt wurde dieser Prozess von Unternehmensberatern. Um das Konkurrenzprinzip durchzusetzen habe man den Begriff der Bildung durch das Medium der Kompetenz ersetzt, mit dem die Leistungen gemessen und mit den Marktteilnehmern verglichen werden können. Der damit vollzogene Paradigmenwechsel bestand darin, dass man sich fortan nicht mehr „an dem idealistischen Ziel einer Vervollkommnung der Menschengattung, sondern an der Funktionalität der menschlichen Ressourcen für beliebige Zwecke ausrichtet.“ (Radtke 2015: 119) Mit entsprechenden Konzepten und Materialien dazu beigetragen hat in Deutschland vor allem der Medienkonzern Bertelsmann. Dabei ist nicht nur die Verbreitung und Propagierung des Paradigmenwechsel ein Geschäft, sondern vor allem die Produktion der Schulbücher, in denen wiederum der Paradigmenwechsel in ein entsprechendes Leitbild des unternehmerischen Selbst übersetzt wird (vgl.

Macgilchrist 2015: 49). In kleiner Münze zeugen Schülerfirmen von dem „Erfolg“ dieses Paradigmenwechsel, ebenso der Kleidungsstil von manchen Schülern, mit dem sie frappierend an den Look des *casual friday* ihrer Väter und Mutter erinnern.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung ist die zunehmende Relevanz dessen zu beurteilen, was Gruschka als die Weltagenturen bezeichnet, die den Weltgeist verwalten, vor allem der OECD, unter deren Aufsicht die PISA-Studien durchgeführt und veröffentlicht werden. Als im Jahr 2000 die erste jener Studien veröffentlicht wurde, war die allgemeine Entrüstung in der Öffentlichkeit nicht deshalb so groß, weil man den kulturellen Niedergang des Landes befürchten musste. Die enorme Entrüstung rührte vielmehr daher, dass Deutschland im Länderranking nur einen mittleren Platz belegte und man deshalb fürchten wollte, dass Deutschland der ökonomische Niedergang bevorstehe. In anderen gesellschaftlichen Bereichen hatte sich längst die Sichtweise verbreitet, man müsste im nationalen Rahmen mit entsprechenden politischen Maßnahmen auf den *impact* der Globalisierung reagieren, um den Wohlstand des Landes und seiner Bevölkerung zu wahren (s.o.). In der Bildungspolitik setzte sich spätestens mit der ersten PISA-Studie diese Sichtweise durch. Fortan wurde praktisch jede bildungspolitische Reform ganz unverblümt mit ökonomischen „Sachzwängen“ begründet. Die Umstellung auf BA-Studiengänge wurde u.a. damit begründet, dass die Inhalte einen größeren Praxisbezug haben sollten bzw. an den Erfordernissen des globalen Arbeitsmarktes auszurichten seien. Kaum ein Bildungspolitiker reihte sich nicht in den Chor derjenigen ein, die an den Schulen die technische Aufrüstung mit Computern forderte und damit begründete, dass die entsprechenden Qualifikationen für das spätere Erwerbsleben unabdingbar seien. Man begann seinerzeit von einem drohenden Computer-Analphabetismus zu sprechen, eine Wortverbindung, die Computerkenntnisse in den Rang einer Kulturtechnik hob. Diese Anmaßung offenbarte nach den PISA-Studien die öffentliche Hysterie, mit der die Vermittlung instrumenteller Fertigkeiten in den Schulen gefordert wurde. Auch die pädagogische Sprache änderte sich und verwies auf den Urheber des Gedankens. Zunehmend sprach man nicht mehr von Sozialverhalten, sondern von Teamfähigkeit.

Es ließe sich aus den vergangenen Jahrzehnten ein langer Katalog bildungspolitischer Vorschläge und Maßnahmen aufführen, die in ihrer Gänze verdeutlichen, mit welchem Nachdruck und welcher Macht ökonomische Ansprüche an die Institu-

tion Schule gestellt und durchgesetzt und dabei genuin pädagogische Ansprüche marginalisiert wurden. Kaum eine bildungspolitische Reform ist in den vergangenen Jahren nicht ökonomisch legitimiert worden. Beispielsweise die Verkürzung der gymnasialen Mittelstufe (G8), die Zentralisierung und Standardisierung von Prüfungen oder die Fokussierung auf das Ziel der *employability* an den Universitäten – dies sind nur wenige Reformen aus einem langen Katalog, die mit Erfordernissen der Arbeitswelt begründet werden. Täglich ist in den Medien die Forderung zu lesen, Schulen müssten ihr Angebot an den Erfordernissen der Arbeitswelt ausrichten. Man kann ohne Übertreibung von einem medialen Dauerfeuer auf die Institution Schule sprechen. Dabei bleiben die Grundschüler nicht ausgespart. Auch sie sollen für den Arbeitsmarkt „fit gemacht werden“, indem sie Programmiersprachen lernen. Denn „kaum ein Beruf komme noch ohne digitale Kenntnisse aus.“ (<http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2015-01/gesche-joost-programmieren-grundschule-internetbeauftragte>, 03.01.2015).⁶³

Vor diesem Hintergrund ist die Ökonomisierung der Pädagogik zu verstehen. Sie ist die Folge einer gesellschaftlichen Transformation, deren zentrales Motiv die Durchsetzung von Interessen ökonomischer Akteure im globalen Kontext ist. Die Hartnäckigkeit und die Härte, mit der sich Schule an ökonomische Imperative anzupassen hat, entspringen dem gleichen Mechanismus, der auch die Repression in der Erziehung gegenüber dem Schüler gebiert. Es ist die bürgerliche Kälte, mit der der Konflikt zwischen pädagogischer Norm und zweckrational-ökonomischer Funktion zwar pragmatisch befriedet, aber strukturell nicht aufgelöst werden kann. Denn Ökonomie und Pädagogik sind insofern zwei Seiten einer „bürgerlichen Medaille“, als sich in der Ökonomie die Zweckrationalität der kapitalistischen Gesellschaft und in der pädagogischen Norm die humanitären Ansprüche der bürgerlichen Gesellschaft zur Geltung kommen. So leitet sich beispielsweise die Norm soziale Allgemeinheit der Bildung zur Geltung von der gesellschaftlichen Norm der Solidarität ab (vgl.

⁶³ Kurioserweise hat sich ausgerechnet die ehemals linksliberale Wochenzeitung „Die Zeit“ zu einem Karriereratgeber gewandelt. Fortwährend wird dort implizit die Anpassung des Individuums an den Arbeitsmarkt gefordert. Und wenn doch einmal ein Votum für Bildung eingelegt wird, dann erklärt Richard David Precht, was eine gute Schule ausmacht, ohne dass er über Plattitüden hinaus käme. Die eher konservative Frankfurter Allgemeine Zeitung ist hingegen viel eher einer Perspektive emphatischer Bildung zugewandt.

Gruschka 1994: 118 ff). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass sich in der bürgerlichen Institution Schule schon immer ökonomische Interessen artikulierten, sich aber in den vergangenen Jahren der Konflikt dadurch erheblich verschärft hat, dass nunmehr angeblich unabweisbare ökonomische Sachzwänge eine Situation der Alternativlosigkeit herbeigeführt haben. Dies erklärt beispielsweise die dramatisierte öffentliche Wahrnehmung, dass Deutschland im globalen Kontext eine ökonomische Deplatzierung droht, wenn die Schüler dieses Landes keine ausreichenden Computerkenntnisse erwerben. Schule soll sich aus dieser Perspektive also weniger an der Norm der Bildung ausrichten, sondern stärker die Funktion einer Ausbildungsinstitution übernehmen. Das ist die ihr zugeordnete Aufgabe im Kontext einer gesellschaftlichen Ökonomisierung. Der Anspruch der Bildung im Modus der Halbbildung, die auf einem zweckrationalen Verhältnis des Subjekts zur Kultur beruht, hat der gegenwärtigen Ökonomisierung des Bildungssystems kaum etwas entgegenzusetzen, ist der Anspruch der Bildung unter den Voraussetzungen kapitalistischer Verwertungsinteressen seit ehedem korrupt gegen sich selbst gewesen.

8 Die Ökonomisierung der Pädagogik

8.1 Die Entsorgung spezifischen Fachwissens durch das Kompetenzmodell

Die Ökonomisierung der Pädagogik kommt prägnant in der paradigmatischen Konkurrenz zwischen emphatischer Bildung einerseits und Kompetenz andererseits zum Ausdruck. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Kritik der Bildungstheoretiker, mit der Orientierung an Kompetenzen veräußerten ihre Vertreter die inhaltliche Relevanz der jeweiligen Fächer sowie jeden Anspruch der Bildung.

Der politische Wille, schulische Lehre konzeptionell an dem Erwerb von Kompetenzen auszurichten, zeigt sich wirkmächtig an den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Keine Reform der vergangenen Jahrzehnte hat – zumindest dem formalen Anspruch nach – so weitreichend die schulische Lehre verändert wie es die Bildungsstandards vermochten. Die Kompetenzen, die Schüler fortan erwerben sollen, sind in den Curricula, in allen Schulbüchern, in jedem Unterrichtsentwurf der Referendare, in jeder Vergleichsklausur und jeder Abschlussprüfung

auszuweisen. Kompetenzen sind in der pädagogischen Praxis für jeden Lehrer allgegenwärtig.

Der pragmatische Zweck dieser Kompetenzen ist ihre Messbarkeit und ihre Vergleichbarkeit von Schülerleistungen. Insofern geht es bei den Kompetenzen nicht um eine pädagogische, sondern um eine psychometrische Kategorie. Der Zweck der Kompetenzorientierung besteht darin, mit der Vergleichbarkeit von Leistung im gesamten Bildungssystem das kapitalistische Konkurrenzprinzip zu etablieren. In Zeiten leerer Staatskassen erhofft man sich eine höhere Effizienz des Bildungssystems, plakativ gesprochen also „mehr Bildung für weniger Geld“.

Kompetenzen wie Wissen, Verstehen, Können, Handeln etc. können gleichermaßen in jedem Unterrichtsfach erworben werden. Sie sind nicht an spezifische fachliche Inhalte gebunden. Damit, so die Kritik an dem Kompetenz-Paradigma, werde Fachwissen nicht als Grundlage von Bildung gewürdigt, sondern zur beliebigen und austauschbaren Verfügungsmasse für den Kompetenzerwerb degradiert. So werde der Anspruch von Bildung umfassend entsorgt. Mit der Zerlegung von Bildung in einzelne Kompetenzen zum Zwecke ihrer Messbarkeit und Vergleichbarkeit verliere man jede Vorstellung von Bildung, die einen verstehenden Zugang zur Welt eröffnen könnte. Denn im bildungstheoretischen Sinne ist Wissen keine isolierbare messbare Größe, sondern ein Wissen, dem man beispielsweise eine historische, kulturelle oder soziale Bedeutung zuweist. Erst in einem derartigen Zusammenhang entfaltet Wissen seine bildende Wirkung im Subjekt und dieses eine geistige Verbindung zur Welt (vgl. Ladenthin 2011: 4).

Wird die Leistung eines Schülers in einzelne psychometrische Kompetenzen zerlegt, dann bedeute das nicht, dass ihre Synthese aus pädagogischer Sicht zu einem Prozess der Bildung führe. Den Annahmen der Psychometriker, so Ladenthin, liegt demnach ein Kategorienfehler zugrunde:

„Obwohl unsere Welt die immer gleichen psychischen Grundbestandteile voraussetzt, ergibt die Synthese dieser Grundbestandteile immer eine neue Welt – anders als bei den Ameisen oder Bienen, bei denen aus immer Gleichem das Immergleiche entsteht. Wir leben aber in dieser historischen, menschlichen Welt. Sie ist Unterrichtsstoff und Handlungsfeld zugleich.“ (Ladenthin 2011: 4)

Welche Welt neu erschaffen wird, spielt kompetenztheoretisch keine Rolle, bildungstheoretisch geht es dabei aber ums Ganze:

„Wären Kompetenzlehrpläne konsequent gestaltet, trieben sie den Sinn, die Moralität und die Humanität aus den Lehrplänen und damit aus der Schule. An einem extremen Beispiel ausgedrückt: Ein Trainingslager der Neonazis ist unter kompetenztheoretischen Gesichtspunkten von einer Ausbildung in der Altenpflege nicht zu unterscheiden.“ (Ladenthin 2011: 6)⁶⁴

Bildung, verstanden als die „Synthese einer immer neuen Welt“, ist ausschließlich vorstellbar als ein individuelles Verstehen der Welt. Demgegenüber wird mit dem Kompetenzmodell auf die Standardisierung schulischer Lehre gezielt, damit man im globalen Wettkampf feststellen kann, ob nun der Schüler aus einem Dorf im Bayerischen Wald oder derjenige aus Halifax die bessere Leistung im Erschaffen einer einzigen und vorab definierten Welt erbracht hat. Dieser Logik entspricht die Input-Output-Kalkulation des Kompetenzmodells. Man will messen, was man investiert und diese Investition ins Verhältnis setzen zum Ertrag, dem produzierten Humankapital. Dann kann man eine Aussage über die Effizienz des Bildungssystems treffen. Man operiert also mit Begriffen, die auf einer Logik industrieller Produktion beruhen (vgl. Zur Lippe 2006: 26).

Dass mit der Degradierung fachlicher Inhalte als Verfügungsmasse für den Kompetenzerwerb deren Relevanz abnimmt, hat Klein in einer entlarvenden Studie belegt. Schülern der Jahrgangstufe 9 wurde im Fach Biologie eine nach den Erfordernissen der Kompetenzorientierung konzipierte Abiturprüfung vorgelegt. Fast alle Schüler bestanden die Prüfung (manche mit der Note „gut“, einer mit der Note „sehr gut“), weil für die Lösung der Aufgaben keine Fachkenntnisse, sondern vor allem die Lesekompetenz relevant war (vgl. Klein 2011: 3). In der Textvorlage selbst waren alle fachlichen Informationen enthalten, die für die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgaben erforderlich waren. Diese mussten dem Text nur entnommen und in Bezug auf die Aufgabenstellungen reorganisiert werden. Die Folge der Umstellung auf kompetenzbasierte Aufgabenformate war eine erhebliche Steigerung erfolgreich absolvierter Abiturprüfungen. Von Bildungspolitikern wurde die Quotensteigerung als Folge gelungener Bildungsreformen und als Folge des zunehmenden Fleißes der Schüler gefeiert. Tatsächlich aber wurde dieser „Erfolg“ um den Preis der Entsorgung fachlicher Inhalte erkaufte (vgl. Klein 2001: 11). Diese Entwicklung beschränkt

⁶⁴ Die Differenz zwischen Kompetenz und Bildung kommt anekdotenhaft mit der Anmerkung des jungen Lafontaine zum Ausdruck, der Kanzler Schmidt einmal vorgeworfen haben soll, mit seinen von ihm eingeforderten Sekundärtugenden können man auch ein Konzentrationslager führen. Gleichwohl besteht der Unterschied zu den Kompetenzen darin, dass diese im Unterschied zu den Sekundärtugenden primär gelten sollen. Auch Schmidt muss wohl gewusst haben, dass es primär um etwas „Höheres“ gehen muss.

sich nicht allein auf schriftliche Prüfungen. Auch bei Präsentationsprüfungen, einem inzwischen weit verbreiteten Format selbstorganisierten Lernens, spielen die Kompetenzen (sachgerechter Einsatz der Medien, Qualität der audio-visuellen Unterstützung etc.) die zentrale Rolle bei der Bewertung der Schülerleistung. Indem auch in der Mathematik sonst schwache Schüler sich mit den Mitteln der Konditionierung auf die Prüfung vorbereiten, gelinge es ihnen dann in der Prüfung meist problemlos, die außerfachlichen Kompetenzen nachzuweisen, die in der Bewertung ein dermaßen großes Gewicht haben, dass eben jene mathematisch betrachtet schwachen Schüler ein gutes Ergebnis erzielen (vgl. Klein 2014).

Die abnehmende Relevanz fachlicher Inhalte ist nicht erst seit der Einführung der Bildungsstandards zu beobachten. Bereits seit den achtziger Jahren ist beispielsweise von einem „mählichen Verschwinden des Faches aus der Mathematikdidaktik“ (Jahnke 2015: 2) zu sprechen. Sowohl in einem der renommierten mathematikdidaktischen Fachzeitschriften wie auch in Dissertationen der Mathematik konnte der Autor einen gravierenden Rückgang stoffdidaktischer und ein entsprechenden Anstieg empirischer Artikel bzw. Studien feststellen. Diese Entwicklung interpretiert Jahnke als ein „Schwinden mathematischer Expertise und mathematischen Ethos“ in den Publikationen unserer community.“ (Jahnke 2011: 5)

Neben der bereits ausgeführten Distanz der Probanden gegenüber einem Anspruch der Bildung sind in den Interviews auch deutliche Hinweise für eine zunehmende Irrelevanz fachlichen Wissens festzustellen. Das neoliberal motivierte Kompetenz-Paradigma hat demnach unverkennbar seine Spuren in den pädagogischen Deutungsmustern der Probanden hinterlassen: Am deutlichsten ist dies in der Fallstudie 11 festzustellen, der eine umfassende Unverbindlichkeitserklärung gegenüber fachlichen Inhalten abgibt. Die Inhalte des Faches sollen ausschließlich über die Fragen der Schüler definiert werden. Weiß der Proband keine Antwort auf diese Fragen, so sind nicht die *harten Fakten* des Faches heranzuziehen. Vielmehr ist man seiner Aufgabe bereits dann vorzüglich gerecht geworden, wenn die Fragen spekulativ, intuitiv, approximativ oder hypothetisch bearbeitet wurden. Abschließende Antworten, die auf gesicherten Fachkenntnissen beruhen, sind keineswegs erforderlich. Denn diese gibt es eigentlich gar nicht mehr (*Welche harten Fakten sollen die Schü-*

ler denn wissen? Wir haben doch festgestellt, es gibt nicht mehr den, diesen Kanon, den ich einfach wissen muss, den gibt es nicht.)

Die Irrelevanz fachlicher Inhalte zeigt sich ebenfalls in der Fallstudie 9. Der Proband versteht sich als Verteiler und Berater didaktischer Tools, die vor allem organisatorischen Zwecken dienen (*Ich muss denen auch jetzt bis ins Kleinste methodische Hilfen geben, die Vokabeln vernünftig aufzuschreiben, vernünftig zu lernen, abzufragen uns so weiter und so weiter.*) Welche Inhalte mit diesen Tools vermittelt werden sollen erfährt man nicht. Dass die Qualität von Unterricht vor allem eine Frage der Form und nicht des Inhalts ist, zeigt sich ebenfalls in der Fallstudie 2: Es ist der fächerübergreifende Unterricht, der *natürlich viel spannender und viel interessanter* ist. An spezifische fachliche Inhalte sind die Vorteile dieser Form nicht gekoppelt. Diese sind vielmehr variabel, zuweilen auch beliebig. Die Probandin 2 *kann gut leben, ohne den Faust im Unterricht gelesen zu haben*. Doch welche verbindlichen Inhalte umgekehrt das Fach begründen, sagt sie nicht. Dass sich in der didaktischen Selbstverortung der Proband 3 nicht an der Norm der Bildung, sondern an den praktischen Anforderungen der *Welt* orientiert, die sich *so schnell verändert*, deutet auf einen Probanden hin, der nach Möglichkeiten sucht, auf diese Veränderungen eine pragmatische Antwort zu finden. Konkret äußert sich diese Orientierung darin, dass eine Frage der Didaktik (Sprech- versus Schreibdidaktik) zu der Frage der besseren Ausbildung bzw. der besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt umgedeutet wird (Fallstudie 3). Wie groß der normative Druck auf die Institution Schule bzw. die Lehrenden ist zeigt sich eindringlich in der Fallstudie 4. Der Proband sieht sich dermaßen mit einem von außen gesetzten Reformdruck konfrontiert, dass er dabei seine Souveränität und Urteilsfähigkeit verliert. Der Souveränitätsverlust dieses Probanden spiegelt die Entwicklung der vergangenen 25 Jahre insofern, als Schulen sich offenbar dazu veranlasst sehen, sich auf dem Markt bestmöglich anzupreisen. Mit dem Kerngeschäft des Unterrichtens sind kein Preis und keine öffentliche Anerkennung zu gewinnen. Deshalb bietet man Bildung wie eine Dienstleistung an, um nach PISA das angekratzte Image zu polieren. Die Vorstellung, Schule stelle einen Schutzraum dar, konkurriert mit derjenigen, Schule müsse einen Praxisbezug ermöglichen, um die unmittelbare Relevanz und Brauchbarkeit schulischer Inhalte für das „echte Leben“ unter Beweis zu stellen. Der Praxisbezug wird nicht zur brotlosen Kunst des Poeten hergestellt, sondern zum Berufsschreiber des Journalisten, der als Mitarbeiter

einer Zeitung ein Produkt anfertigt und auf diese Weise unmittelbar in die ökonomische Verwertungskette integriert ist. Der Schüler als Dienstleister wird dabei nicht nur nach außen vermittelt, sondern auch nach innen. Die Unordnung der Cafeteria (Fallstudie 7) fordert den Probanden nicht zu einem pädagogischen Handeln auf. Vielmehr beruft er sich auf ein Organisationsprinzip betriebswirtschaftlicher Rationalität. Wenn in der Schülerfirma die Aufgaben zugeteilt sind (*Einkauf, Verkauf, Bedienung, Sauberkeit und so weiter und so fort*), dann besteht gar keine erzieherische Aufgabe mehr, weil das *geschilderte Problem gar nicht mehr auftreten würde*. Auf die Logik der Ökonomie greift der Proband derart zurück, dass Schüler wie Arbeitnehmer zu behandeln sind, die gemäß einem Geschäftsverteilungsplan einen Auftrag erteilt bekommen und diesen auch widerspruchlos ausführen. Die Schülerfirma wird offenbar als eine didaktisierte Hinführung zum Erwerbsleben nicht nur in Szene gesetzt, sondern gemäß den Vorstellungen des Probanden auch von den Schülern umstandslos angenommen.

Obwohl unter dem Einfluss der Ökonomisierung noch die heimischen Begriffe der Pädagogik herangezogen werden, sind doch zunehmend Begriffe der ökonomischen Sphäre zu vernehmen. Das Angebot der Zeitungsredaktion ist an eine *Service-Gruppe im Ganztagsbereich* zu überweisen (Fallstudie 1), eine didaktische Übung wird nunmehr als didaktisches Training bezeichnet (Fallstudie 8). Und wo dieses nicht zum Erfolg führt, hilft gegebenenfalls eine neue Kulturtechnik, deren Vermittlung aufgrund der rasanten Technisierung unserer Welt dringend angemahnt wird, sollen Schüler auf dem Arbeitsmarkt ihren Aufgaben gewachsen sein (Fallstudie 9: *Oder ich gebe ihnen ein Sprachprogramm an die Hand, wo sie Vokabeln eingeben können oder so*).

8.2 Die Neue Lernkultur als Ausdruck umfassender ökonomischer Vereinnahmung des Subjekts

Diejenigen pädagogischen Neuerungen, die bisher als „Unterrichtsinnovationen“ oder als „Selbstregulations- und Aktivierungskonzepte“ oder als „Rezepteliteratur“ bezeichnet wurden, können zusammenfassend mit dem Begriff der Neuen Lernkultur (NLK) bezeichnet werden. Dammer hat beispielhaft das pädagogische Konzept einer Schule analysiert, das auf diesem Anspruch der Neuen Lernkultur beruht. Die „In-

gredienzen“ der NLK dieser Schule entsprechen grob betrachtet den Ansprüchen und Versprechen, die hier bereits dargelegt wurden: eine ausdifferenzierte Vermittlung diverser Selbstkompetenzen, die generelle Fokussierung auf Kompetenzen bei gleichzeitiger Marginalisierung fachspezifischer Inhalte, die Abwesenheit einer materialen Bildungskonzeption sowie die fehlende oder lückenhafte theoretische Begründung für die Pragmatik der NLK. Die oberflächliche Legitimation für die NLK bestünde, so Dammer, in dem reformpädagogischen Anspruch, keinen institutionellen Zwang auszuüben, sondern den individuellen Interessen der Schüler zu entsprechen. Weil die Schule mit ihrem Konzept aber über die reformpädagogischen Forderungen hinaus nichts substanziell Neues anzubieten habe und sie zugleich das Neue in der Umsetzung nicht plausibel darzustellen vermag, stellt Dammer die Frage, warum man sich im Rahmen der NLK erst heute so engagiert darum bemüht, in der Schule die anthropologischen Grundbedürfnisse der Kinder ernst zu nehmen (vgl. Dammer 2013: 41). Seine These lautet,

„dass es sich bei der NLK um das der neoliberalen Gouvernamentalität im Sinne Foucaults handelt. Die daraus folgende Praxis von Bildung und Erziehung zielt auf eine möglichst umfassende Vereinnahmung der Subjekte für eine marktkonforme Steuerung. Mit dieser Erziehung würden die Individuen zu zentralen Verantwortungsträgern für Prozesse erklärt werden, auf die sie kaum Einfluss nehmen können.“ (ebda.: 49)

Die empirische Bestätigung für diese These sieht Dammer in einem groß angelegten und zugleich minutiösen Kompetenzraster, mit dem man nicht auf die Herausbildung des Schülers in seiner spezifischen Rolle ziele, sondern darauf, „die Persönlichkeit als ganze unter pädagogische Kontrolle zu bringen“. (ebda.: 46) Mit diesem Kompetenzraster werde im Interesse neoliberaler Verwertung permanent die kompromisslose und umfassende Einsatzbereitschaft des „lebenslang lernbereiten Selbstunternehmers“ (ebda.: 55) geformt. Dabei werde auch vor der Inanspruchnahme von Humor nicht Halt gemacht. Dieser habe aber keine Bedeutung mehr für das Individuum, sondern werde instrumentalisiert, „weil er zu einem ‚entkrampften Klima‘ beitragen, also psychosoziale Reibungsverluste bei der Teamarbeit vermeiden“ könne (ebda.: 51). Auf diese Weise werde der klassische bildungstheoretische Widerspruch von Persönlichkeitsentfaltung und gesellschaftlicher Anpassung aufgelöst. Funktionalität für gesellschaftliche Zwecke und Subjektivität würden unter dem Paradigma der NLK als Chance für das Subjekt begriffen, heteronomen Ansprüchen bestmöglich zu genügen (vgl. ebda.: 53) und dies als autonome Handlung dadurch zu verstehen, dass

mit dem selbstevaluativen Kompetenzraster die Kontrollinstanz von außen nach innen verlegt werde.

Folgt man Dammers Analyse, so ist die NLK als ein pädagogisches Mittel neoliberaler Vereinnahmung von Schülern im Interesse der Transformation von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft zu werten. Mit dieser Transformation geht ein erhöhter Anpassungsdruck an funktionale Ansprüche einher. Verschärft wird die Krise nochmals dadurch, dass die Erhöhung des Anpassungsdrucks im Kleide autonomisierender Selbstkonzepte vermittelt wird, also einer Legitimation, die sich auf den ersten Blick der Kritik entzieht. Gesellschaftlicher Anpassungszwang vollzieht sich also unter dem vermeintlichen Anspruch individueller Persönlichkeitswerdung. Diese Lesart unterstellt den Promotoren der NLK das Motiv der arglosen Täuschung, das darin besteht, die ideologische Vereinnahmung und Instrumentalisierung als ihr Gegenteil darzustellen. Die Verschärfung der Krise besteht demnach darin, dass die mit der NLK verfolgten Zwecke kaum noch zu dechiffrieren sind: „Die paradoxe Pointe dieser neuen Regierungstechnik ist, dass sie dem prinzipiell intransparenten Lernen eine in der alten Lernkultur unbekannte Transparenz verleiht, um die damit verfolgten politischen Ziele umso wirksamer zu verschleiern.“ (ebda.: 54).

9. Krise der Lehrenden als Folge gesellschaftlicher Transformation

Verstehen wir die gesellschaftliche Transformation als eine Ökonomisierung aller gesellschaftlichen Bereiche, von der die Institution Schule gravierend betroffen ist, so ist es plausibel, das krisenhafte Agieren bzw. die krisenhafte Zurückhaltung der Lehrer als ein Versuch zu betrachten, auf diese Transformation eine angemessene Antwort zu finden. Das tun sie in purer Affirmation (*Welche harten Fakten sollen die Schüler denn wissen?*) oder mit unbeholfener Hinnahme (*Kant können Sie in der Schule nicht gründlich im strengen Sinne lesen.*) oder in blankem Antiintellektualismus (*das röhrende Leben*). Sind die Lehrenden – wie von Dammer ausgeführt – in doppelter Weise von einem Bewusstsein über die an Schule gestellten Ansprüche abgeschnitten, bleibt ihnen in der alltäglichen Praxis nur eine pragmatische Option. Folgen sie den pragmatischen Anforderungen von Ausbildung, geraten sie in einen

Konflikt mit normativen Ansprüchen, auf die sie sich allenfalls bruchstückhaft und diffus beziehen. Eindringlich zeigt sich in den Interviews dieses aus Unkenntnis abgedämpfte Dilemma. Wo sie ein Bewusstsein von der Möglichkeit schulischer Bildung haben, weil man eigentlich weiß, dass Kant in der Schule ja gründlich gelesen werden sollte, da wird angesichts eines äußeren Reformdrucks der Bildungsanspruch zur Disposition gestellt. Die These, dass die Krise des Berufsstands als eine Reaktion auf die gegenwärtige Transformation der Gesellschaft zu verstehen ist, wird eindringlich dadurch belegt, dass fast alle Probanden (bis auf eine Ausnahme), den pädagogisch prototypischen Konflikt des Szenarios umgehend zu einem Strukturkonflikt zwischen Norm und Funktion umdeuten und dabei zeigen, dass sie sich diffus und widersprüchlich zu dem erhöhten gesellschaftlichen Anpassungsdruck verhalten.

Aus dieser Unsicherheit heraus gelingt es ihnen kaum, einen konstruktiven Zugang zu der ihnen angedienten Reformaufgabe finden. Dabei zeigt sich nicht nur ein Moment der Anpassung an gewandelte gesellschaftliche Ansprüche, sondern in dem Lavieren und Zögern auch ein defensiver Widerstand. Er könnte darin begründet sein, dass der Anspruch der Halbbildung gegen die umfassende Anspruchslosigkeit der Unbildung (Liessmann) verteidigt wird.

Dem Typus des Dekomponierten misslingt dieser Transformationsversuch offenbar. Dieses Misslingen kann man dialektisch als Ausdruck eines wehrlosen Widerstands verstehen. Der Typus der fraglosen Übernahme folgt dieser Transformation in unreflektierter Weise. Der Typus der Ahnung von Kälte verspürt ein Unbehagen gegenüber dieser Transformation, weiß sich aber noch nicht so recht zu positionieren, geschweige denn sich gegen äußere Ansprüche zu verwahren. Weist man den pädagogischen Deutungsmustern bzw. der Art und Weise, in der die Krise ihren spezifischen Ausdruck findet, einen prognostischen Gehalt zu, so verweisen die Interviews nicht auf einen Widerstand gegenüber der gesellschaftlichen Transformation und ihren Forderungen, sondern eher auf eine Bereitschaft zur pragmatischen, aber identifikationslosen Anpassung an diese Entwicklung. Die Indifferenz in den Interviews gegenüber der Kolonisierung der Pädagogik deutet darauf hin. Ebenso die erhebliche Distanz gegenüber der administrativen Aufforderung zur Reform der eigenen Schule. Ebenso die ausgeprägte, teilweise subalterne Orientierung der Probanden an funktionalen Ansprüchen.

10. Die Schulprogrammstudie

Der Berufsstand der Lehrer befindet sich infolge einer Ökonomisierung der Pädagogik in einer fundamentalen und chronischen Krise. Das bietet zwar von außen betrachtet einen gewichtigen Grund dafür, die Schulprogrammarbeit als ein Instrument der Überwindung dieser Krise zu nutzen, doch folgen die Probanden dieser Sichtweise nicht. Sie verstehen das Instrument nicht als eines, mit dem sie ihre Krise überwinden könnten. Der hohe Anteil derjenigen, die allein eine potentielle Reformaspiration zeigen, sich fast ausschließlich an der bestehenden Routine orientieren und dabei überwiegend die pädagogische Rahmung statt die eigentlichen Kernaufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung im Visier haben, und in all dem kaum konkrete und verbindliche Vorstellungen etwaiger Reformen vermitteln, zeigen, wie wenig die Probanden die Aufgabe als eine Chance und wie sehr sie sie als eine Pflicht begreifen, die routiniert abzuarbeiten ist. In der Studie von Gruschka et al. (2003), in der u.a. Schulprogramme selbst untersucht wurden, spiegeln sich diese Ergebnisse wieder: In den Schulprogrammen zeige sich aber nicht nur die Distanz der Schulen zu ihrer Aufgabe, sondern auch die strukturell bedingte „Unnötigkeit“ der Schulen tatsächlich das einzulösen, was von ihnen verlangt wurde. Die Ist-Analyse der eigenen Schwächen wird deshalb nicht konsequent gefordert (und eingelöst), weil die daraus folgende Aussetzung der Routine den laufenden Betrieb gefährden würde. Dass in den Schulprogrammen keine konkreten und verbindlichen Ziele genannt werden, die vorgelegten Programme aber dennoch als Erfüllung der Aufgabe betrachtet werden, führen die Autoren darauf zurück, dass man sich einerseits allgemein an den pädagogischen Normen zu orientieren habe, deren Einlösung aber andererseits aufgrund ihrer Selektionsfunktion gar nicht gewollt sei:

„Mit den Zielen muss es letztlich immer ums Ganze gehen und indem die Schulprogramme genauso verfahren, bestätigen sie die Möglichkeit des unausgesetzten Unterbietens der Ziele in der Praxis. Vor diesem Hintergrund wird erklärlich, warum die Programme durchweg den Konsens über das Gute und Gewünschte bestätigen und sich nur selten unter Zielen etwas finden lässt, was zur Verbesserung der Praxis beitragen kann.“ (ebda.: 2003: 321)

Aus dem gleichen Grund genüge es, das Angebot auszuweisen, dabei aber nicht den Nachweis zu erbringen, dass das Angebot auch zu einem verbesserten Lernen führe. Dass die Schüler auch wirklich lernen, was sie lernen möchten oder sollen, darüber wird gleichermaßen kein Nachweis erbracht, wie auch darüber nicht, welches pädagogische Problem für die Schule aus dem Nicht-Lernen der Schüler resultiere. Führt

das Angebot der Schule nicht zu einem Lernen der Schüler, so liegt der Fehler bei Letzteren.

„Die durch diese Form der Rationalität, der die Zuschreibungspraxen der Lehrerinnen und Lehrer entsprechen, ermöglichte Selektionsfunktion der Schule verwehrt es der Schule und ihren Akteuren, ihr Angebot zu individualisieren, also das Lehren pädagogisch rational zu gestalten, d.h. am Lernen auszurichten (ebda.: 314).

Die hier nur auszugsweise referierten Befunde zur Analyse der Schulprogramme repräsentieren den grundlegenden institutionellen Widerspruch, dass mit dem Schulprogramm eine Schule nicht werden kann, was sie vordergründig werden soll. Denn wollte sie tatsächlich eine gute Schule werden, so müssten sich ihre Lehrer wenigstens gedankenexperimentell an der Norm sozialer Allgemeinheit der Bildung orientieren und sich zugleich über die Ursachen aufklären, die die Einlösung dieser Norm objektiv verhindert. Stattdessen sei an den Schulprogrammen abzulesen, dass sich die Probanden allein an der immanenten Logik der Institution orientierten und sie damit bestätigten:

„Die Zurückhaltung bezüglich der Aufgabe der Evaluation lässt sich als routinierte Selbstbeschränkung und damit als realitätstüchtige Abwehr der Zumutung, „gut“ zu werden, deuten. Dennoch bleibt die Abwehr irrational: Durch sie verschenken die Schulen Spielräume, ein wenig besser zu werden – oder zumindest: dies mittels ihres Schulprogramms zu versuchen. Irrational ist diese Abwehr zudem deshalb, weil sie nicht die Konsequenz einer systematischen Aufklärung der Kollegien in den Schulen über die Grenzen ihrer pädagogischen Möglichkeiten ist.“ (ebda.: 318 f)

11. Die Schulprogrammarbeit als Herrschaftsinstrument neoliberaler Transformation

Man könnte die Schulprogrammarbeit aufgrund ihres ausbleibenden Erfolgs als einen Aktionismus bezeichnen. Blind, das heißt ohne sachliche Expertise, haben die politisch Verantwortlichen dieses Instrument verordnet. Inzwischen wurden erhebliche Zweifel an der Wirkung der Schulprogrammarbeit wissenschaftlich belegt (siehe Kapitel 1). Trotzdem hat sie sich als unhinterfragte Routine wohl deshalb etabliert, weil die Debatte über dieses Instrument inzwischen verebbt ist und man von politischer Seite den unangenehmen empirischen Befunden nicht ins Auge sehen will. Dahinter könnte sich das Kalkül verbergen, politische Fehlentscheidungen öffentlich verbergen zu wollen. „Schlechte Presse“ könnte das Resultat sein, das es zu vermeiden gilt. Diese Lesart trifft bestimmt auch zu. Doch betrachtet man die Schulprogrammarbeit als ein Mittel der Erziehung zur Selbstkontrolle, dann ist die Schulpro-

grammearbeit doch als ein Erfolg zu deuten. Zunächst mag man mit Befremden auf die Aussage reagieren, auch Lehrer kämen als Objekte von Erziehung in Frage. Doch ist diese Perspektive unter dem Diktum lebenslangen Lernens doch plausibel: Man ist nicht irgendwann Experte, der sein Wissen an die nächste Generation weitergibt; man bleibt vielmehr immerfort lernender Selbstoptimierer. So wird die fachliche Expertise und damit die Position des beruflich arrivierten Erwachsenen abgewertet (vgl. Gruschka 2014: 47). Die Schulprogrammarbeit folgt dieser Logik dadurch, dass die Praxis der Selbstbefragung, der Optimierung und der Evaluation der pädagogischen Praxis als ein endloser Prozess gedacht ist. Den Schulen wird keine Pause, keine Konsolidierung und keine Selbstbesinnung zugestanden. Schulprogrammarbeit ist eine Endlosschleife. Nie ist man gut, weil es immer darum geht, besser zu werden. Dieser Prozess ist aber kein primär selbst-, sondern im Kontext der Ökonomisierung der Pädagogik ein primär fremdbestimmter. Wie auch bei Dammers Analyse der NLK geht es also analog darum, im Foucault'schen Sinne ein Herrschaftsinstrument neoliberaler Gouvernementalität, also ein Instrument zu installieren, mit dem die Kontrolle von außen nach innen verlegt wird. Ähnlich wie bei der Schülerelbstevaluation geht es um eine fortwährende Selbstbeobachtung und einen ständigen Abgleich zwischen Sein und Sollen. Dass sich dieses Paradigma nicht allein auf Schüler bezieht, sondern auf die Gesellschaft insgesamt wird an den folgenden Überlegungen bzw. Zitatstücken deutlich:

„Wie ernst dieses Umerziehungsprogramm politisch zu nehmen ist, belegen die Ausführungen des umfangreichen Berichts der ‚Zukunftskommission Bayern-Sachsen‘ zur gesellschaftlichen und wirtschaftspolitischen Zukunft, in dem die Notwendigkeit zur Umerziehung der passiven Bevölkerung herausgestellt wird. Um in einer ‚individuelleren, unternehmerischen Wissensgesellschaft‘ bestehen zu können, bedürfe es einer ‚tiefgreifenden Veränderung der individuellen Sicht- und Verhaltensweisen‘, da das Übermaß an staatlicher Versorgung die Menschen entwöhnt habe, ‚ihre Kräfte anzuspannen‘. Insofern bedürfe es Druck zur Verhaltensänderung, um der ‚veränderten Wirklichkeit Rechnung‘ tragen zu können und ‚das Unternehmerische in der Gesellschaft stärker zu entfalten.“ (Kommission 1997, S. 35 ff, zitiert nach Dammer 2013: 50)

Im Prinzip zeigt sich in diesen Ausführungen eine Fortführung und Verschärfung der Kohl'schen geistig-moralischen Wende aus den 1980er Jahren. Kohl hatte noch den Arbeitnehmer in seiner grundsätzlich unveränderten Rollenförmigkeit als Arbeitnehmer im Visier. Die Ich-AG war vielleicht in geistiger Vorbereitung, doch hätte sich eine derartige Maßnahme seinerzeit unter dem noch vernehmbaren Einflusses des CDU-Flügels der Christlich-Demokratischen Arbeitnehmerschaft sicherlich nicht ansatzweise durchsetzen lassen. Inzwischen haben sich die Zeiten offenbar derart

geändert, dass auch die Institution Schule reif ist für aus der Industrie stammende Instrumente der Selbststeuerung. Das Instrument der „Autonomen Schule“, mit dem der Mangel nun selbst verwaltet wird und punktuelle Engpässe auf ein hausinternes Missmanagement der Ressourcenverteilung geschoben werden können, ist in dieses System der Selbststeuerung ähnlich einzuordnen wie auch die Schulprogrammarbeit. Die Qualität der einzelnen Schule ist nicht mehr primär die Sache der Aufsicht, sondern die der einzelnen Schule selbst. Geht man nämlich mit der Schulprogrammarbeit von der Annahme aus, eine Schule könnte ihre Geschicke in die eigene Hand nehmen, dann heißt das umgekehrt, dass im Falle einer Fehlentwicklung die Verantwortung ebenfalls in der Schule selbst zu suchen ist. Der Foucault'sche Begriff der Gouvernamentalität ist vor diesem Hintergrund deshalb von Relevanz, weil auch die Schulprogrammarbeit als ein Teilschritt des Übergangs der Fremdkontrolle zur Selbstkontrolle verstanden werden kann. Dabei geht es aber eben nicht um Emanzipation der Lehrer gegenüber der Aufsicht, sondern um eine Inkorporierung äußerlicher Macht, die erst durch die scheinbare Auflösung des Widerspruchs zwischen fremden und eigenen Interessen möglich wurde. In den Interviews zeigt sich diese Auflösung in der (oberflächlichen) Identifikation mit dem fremdregulatorischen „Spielen mit den Bausteinen“ unter dem Postulat der Selbstverwirklichung der Schüler im Unterricht.

Von einem Übergang – nicht von seinem Vollzug – von der Fremd- zur Selbstkontrolle der Lehrer durch Schulprogrammarbeit muss deshalb gesprochen werden, weil die Identifikation mit dem pädagogischen Mainstream nur eine oberflächliche ist, man deshalb (noch?) von einer Koexistenz von Instrumenten der Disziplinar- wie auch der Kontrollgesellschaft ausgehen muss. Dieser Übergang zeigt sich auch an der Distanz gegenüber der Schulprogrammarbeit. Sie ist einerseits Ausdruck einer Entprofessionalisierung bzw. Entmaterialisierung des pädagogischen Deutungsmusters. Sie kann andererseits ebenfalls gedeutet werden als der Versuch, die eigenen Autonomieansprüche gegenüber dem Zugriff der Administration zu wahren.

12. Voraussetzungen einer gelingenden Schulprogrammarbeit

Die Distanz oder gar Ablehnung der Probanden gegenüber der administrativ verordneten Reformaufgabe beruht vor allem auf einer Bildungskrise. Daher ist die Frage nach zukünftigen Möglichkeiten, ob Lehrer ihre Schule reformieren könnten, vor allem eine Frage nach der Bildung, auf deren Grundlage sie ihr professionelles Verhältnis zur Institution Schule zu klären hätten. Die Frage nach der Zukunft der Bildung im Kontext schulischer Reformen, ist demnach vor allem die Frage nach der Bereitschaft der Lehrer in einen eigenen Bildungsprozess einzutreten. Einstweilen dürfte es wohl um die Voraussetzungen dafür, dass Lehrer das ideologische Motiv der NLK entschleiern, schlecht bestellt sein: Es sind zwar in den Interviews vereinzelt zaghafte Distanzierungsbewegungen zu erkennen. Doch werden diese Distanzierungsbewegungen nicht reflexiv eingeholt oder gar konstruktiv gewendet. Statt einer distinkten Positionierung ist vielmehr die Entmaterialisierung des pädagogischen Deutungsmusters zu konstatieren, also eine generelle Distanz gegenüber pädagogischen Fragen und damit einhergehend ein unreflektiertes Mittun bei von außen verordneten Innovationen. Man unterrichtet zwar und folgt dabei mehr oder weniger dem didaktischen Mainstream. Doch warum man sich für diese oder gegen die andere Praxis entscheidet, können die Probanden allenfalls pragmatisch, aber nicht theoretisch begründen. Dass die Probanden in diesem Arbeitsmodus wissen, was sie tun und warum sie dieses aus einer pädagogischen Begründung heraus tun, ist deshalb nicht zu unterstellen. Die Verschleierung antipädagogischer Motive der NLK unterstützt die pragmatische Kurzsicht der Lehrer. Zudem gibt es einzelne Probanden, die in der Bestimmung ihrer Aufgaben einen ausgewachsenen Antiintellektualismus erkennen lassen. Ein eindringliches Beispiel für diese fremd- und zugleich selbstverordnete Absperrung vom Verstehen der eigenen Praxis ist in der Fallstudie 1 zu erkennen. Der Proband preist einerseits die Vorzüge *lebensbezogener Projektthemen* an, mit denen man den Bedürfnissen des *röhrenden Lebens* der Schüler gerecht werden kann, während er andererseits die gründliche Bearbeitung der Sache als „Vertiefungsknute“ abwertet.

Aus Gruschkas Sicht kommt es bei der Analyse gegenwärtiger Ökonomisierung der Pädagogik nicht allein darauf an, ihren ideologischen Gehalt freizulegen,

sondern darüber hinaus auch darauf, „im erschließenden Sinne, Erziehung und Bildung in ihrer eigenen Dialektik ernst zu nehmen“, um ihr „Versagen in der Praxis zu verstehen“. (Gruschka 2014: 54) Wo die Pädagogik, so Gruschkas Analyse, sich darauf beschränkt habe, das mit ihren Postulaten Gewollte auszulegen und dabei zunehmend hilflos gegenüber dem Gegebenen wurde, traten in den letzten 15 Jahren Modernisierer der Betriebswirtschaftslehre und der Psychometrie auf den Plan, die sich weniger durch das Mündigkeitspostulat legitimierten, sondern sich angesichts knapper werdender Ressourcen mit dem Versprechen einer Effizienzsteigerung des Systems erfolgreich Staat und der Politik angedient hätten (ebda.: 55). Deshalb seien Rationalisierungsmanager die „machtvollen Erben“ der Pädagogik der Gegenwart, die zwar vorerst noch das pädagogische Vokabular benutzten, dabei aber ökonomischen Verwertungsinteressen verpflichtet seien. Die Folge dieser Entwicklung sei unter Lehrern und wissenschaftlichen Pädagogen eine Entfremdung von und Resignation gegenüber dem Beruf:

„Sie erkennen sich und ihre ureigene Aufgabe nicht mehr in dem wieder, was ihnen in den letzten 15 Jahren an Reform abverlangt worden ist. Die dringt in semantische Umwidmungen alter Begriffe ein: Erziehung wird einzig als Bekämpfung devianten Verhaltens, als Inkorporierung der allseitigen Erfüllungsbereitschaft flexibler Menschen gefordert und mit menschenführender Selbst- und Fremdmotivierung betrieben.“ (ebda.: 46)

Aus dieser Perspektive ist die Resignation der Pädagogen nicht Ausdruck einer mangelnden Identifikation mit den Aufgaben der Erziehung und Bildung, sondern des Gegenteils: Pädagogen identifizieren sich mit ihren Aufgaben, sie wissen aber nicht mehr, wo der Ort ihrer Gültigkeit sich befindet.⁶⁵ Vor diesem Hintergrund fragt Gruschka, unter welchen Voraussetzungen der emphatische pädagogische Anspruch der Erziehung zur Mündigkeit Gültigkeit haben könne. Er geht dabei grundsätzlich von der Vorstellung aus, dass das Telos der Pädagogik nicht ersetzbar, aber verlierbar sei. Und praktisch könne es durch fortwährende Anpassungsqualifizierung des Lebenslangen Lernens ersetzt werden. Ob es der pädagogischen Denkform zukünftig gelinge ihr verlorenes Terrain zurückzuerobern, sei nicht vorhersehbar. Das werde u.a. davon abhängen, „ob die Praktiker begännen, sich gegen die Kolonisierung der Pädagogik zu wehren und wieder nach einer Theorie der Praxis verlangen, mit der

⁶⁵ Diese Beobachtung verweist auf den Typus des Dekomponierten. Denn die Dekomposition ist ja nur unter der Voraussetzung vorstellbar, dass man die Orientierung an pädagogischen Normen nicht aufgegeben hat und dabei keinen Weg gefunden hat, sie mit funktionalen Setzungen zu vermitteln. Die Dekomposition könnte man demnach als eine Form des unbeholfenen Widerstands gegen den Prozess verstehen, den Gruschka als die „Kolonisierung der Pädagogik“ bezeichnet hat.

sie sich und ihre Probleme wiedererkennen können.“ (ebda.: 57) Dass es dazu kommen könnte, daran hat Gruschka selbst Zweifel. Denn gegenwärtig könnten Lehrer mit der faktischen Entprofessionalisierung gut leben, so dass Abhilfe eher durch außerschulische Akteure zu erwarten sei. Dies sei dann der Fall, wenn der gesellschaftliche Schaden einer „kompetenten Inkompetenz“ der Schüler deutlich werde und es zu einem erneuten Interessenausgleich zwischen Pädagogik und „Wissenschaft“ komme (vgl. ebda.: 58). Dieser stelle sich aber nicht von alleine ein. Zwar könne der Anspruch der Erziehung, Vermittlung und Bildung nicht restlos entsorgt werden, doch bedeute das umgekehrt nicht, dass in der Gefahr automatisch das Rettende wachse. Man habe deshalb illusionslos mit dem Schlimmsten zu rechnen, um eben dieses zu verhindern. Eine ähnlich hilflose „Strategie“ vermittelt Radtke, wenn er hofft, dass man sich in einem zukünftigen Ringen um die Rückgewinnung pädagogischer Autonomie an Schleiermachers Frage erinnere „ob wir dazu befugt seien, ‚einen Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen‘, nämlich zukünftigen, zu opfern.“ (Radtke 2015: 128) Ein Beispiel, mit dem er seine Hoffnung nährt, ist der erfolgreiche Protest der Studenten gegen die Studiengebühren.

Unter der Voraussetzung einer gelungenen Vereinnahmung des pädagogischen Personals zum Zwecke der Verschleierung ökonomischer Interessen im Kleide pädagogischer Begriffe ist aber noch nicht einmal Adornos verhaltener Optimismus gerechtfertigt, es ließe sich mit einer Erziehung zur Mündigkeit etwas retten. Denn Adornos Skizze einer möglichen Aufklärung durch schulische Bildung war seinerzeit an die Vorstellung gebunden, es seien die Lehrer, die den Betrug gesellschaftlicher Halbbildung aufzudecken hätten. Von den Befunden dieser Studie ausgehend erscheint diese Perspektive aber nicht gerechtfertigt zu sein, wohl aber Gruschkas Pessimismus, der in dieser Studie mit dem Befund der Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster untermauert wird.

Die Probanden hätten die Schulprogrammarbeit also zunächst als eine Aufgabe der Selbstaufklärung begreifen müssen, um darauf aufbauend Möglichkeiten und Grenzen des administrativen Auftrags ausloten zu können und um pädagogische Ansprüche gegen funktionale Ansprüche in Stellung zu bringen. Das wäre der Anspruch, der gegen die Halbbildung an die eigene Person zu richten gewesen wäre. Wenn aber die Schule nicht der Ausgangspunkt ist, von dem aus Bildung als Wider-

stand zu initiieren ist (vgl. Frost 2010), dann bleibt nur die Universität, von der dieser Widerstand ausgehen muss. Keine andere Institution hat das dafür erforderliche Potential, zumal Aufklärung und Kritik ihre alleinige Daseinsberechtigung ist. Damit dies geschieht „müssen die Universitäten jedoch wieder selbst Verantwortung übernehmen, sich nicht als Opfer gesellschaftlicher Entwicklung gerieren und unter der Hand doch recht willfährig bei diesen Entwicklungen mitspielen.“ (Schrittesser 2014: 382)

Kommen wir noch einmal auf die Typisierung der Fallstudien zurück, so wäre eine derartige Selbstaufklärung vom Typus der „fraglosen Übernahme“, der sich im Sample vier Mal findet, geradezu ausgeschlossen. Das gilt ebenso für die Fallstudie 11, die dem Typus der „praktischen Hinnahme“ entspricht. Der Typus „Ahnung von Kälte“ zeigt Anzeichen dafür, für einen Prozess der Selbstaufklärung empfänglich zu sein, artikulieren Probanden dieses Typs doch ein Unbehagen am Bestehenden. Doch angesichts der Fokussierung auf pragmatische Lösungen, erscheint diese Option als eine eher unwahrscheinliche. Der Typus des Dekomponierten könnte unter bestimmten Voraussetzungen zu einem Prozess der selbstkritischen Aufklärung bereit sein, ist er es doch, der – wenn auch diffus – die Orientierung an pädagogischen Normen nicht gänzlich aufgibt. In den Interviews ist aber nicht zu erkennen, dass diese Probanden eine Perspektive entfalten, von der aus ihnen der Eintritt in einen Prozess der Selbstaufklärung und damit eine Überwindung ihrer professionellen Krise gelingen könnte. Die hingegen in fast allen Interviews ausgeprägte Orientierung an den formalen Setzungen der Institution (vor allem an denen des Curriculums), die mit einer Entmaterialisierung des pädagogischen Deutungsmusters einhergeht, deuten vielmehr darauf hin, dass die Probanden ein primär pragmatisch-handwerkliches Verhältnis zu ihren Aufgaben aufgebaut haben. Die Bereitschaft zur Anpassung an die formalen Setzungen wird auch dadurch deutlich, dass kein Proband dem Typus „aufgeklärter Hinnahme“ entspricht, der seine objektiven Möglichkeiten wie auch seine Grenzen pädagogischen Handelns benennen könnte. Stattdessen haben sich die Probanden mit unterschiedlichen Strategien von der pädagogischen Emphase verabschiedet.

Jede Reform – im Kontext der Schulprogrammarbeit wie auch in jedem anderen Kontext – müsste also zuallererst ihre Aufgabe darin sehen, diesen professionel-

len Grund wieder herzustellen. Ob Lehrer direkt auf die Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung zielen oder ob sie indirekt sich zunächst auf die Sphäre beziehen, die oben als pädagogisch-institutionelle Rahmung bezeichnet wurde, um mittelbar die Eigenstruktur der Pädagogik anzuvisieren – auf die eine oder andere Weise hätte jede pädagogische Reform sich an dem Ziel der Erziehung zur Mündigkeit auszurichten. In den Interviews aber zeigt sich, dass alle (!) Probanden auf eben jenem pädagogischen Grund nicht oder nicht eindeutig stehen. Vor diesem Hintergrund müsste jede pädagogische Schulreform mit einer Professionalisierung der Lehrer beginnen, die sich aber nicht pragmatisch „nach außen“ auf das Handeln im Unterricht, sondern unter Bezugnahme auf die Grundlagen des Faches „nach innen“ auf das eigene professionelle Selbstverständnis im Verhältnis zu den gesellschaftlichen Voraussetzungen des eigenen Handelns zu richten wäre. Diese sich dadurch einstellende Selbstvergewisserung müsste sich an dem unveräußerlichen Motiv der Erziehung zur Mündigkeit orientieren. Täte sie das nicht, negierte jede Reform ihre pädagogische Legitimation. Dies aber zu tun, würde – den Befunden dieser Studie zufolge, den Bruch mit der Routine einleiten, die sich vornehmlich an dem orientiert, was oben als halbgebildeter Pragmatismus bezeichnet wurde. So könnten sich die Probanden vom Objekt der administrativ verordneten Schulprogrammarbeit zum konstruktiven Subjekt ihrer Krise wandeln und entsprechende Reformen ergreifen. Nur von dieser Position aus ist eine souveräne Reform der eigenen Schule denkbar, mit der sich die Beteiligten zum einen von der Routine der variantenreichen Bestückung des bestehenden Betriebs abgrenzen könnten und sie zum anderen dem Prozess der Ökonomisierung der Pädagogik und der damit einhergehenden Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster etwas entgegenzusetzen hätten.

Die Schlussfolgerung, Lehrer müssten sich über die Voraussetzungen ihrer Arbeit – vor allem im Hinblick auf die Gebundenheit der Institution an gesellschaftlich widersprüchliche Strukturen – aufklären, um davon ausgehend Möglichkeiten und Grenzen etwaiger Reformen auszuloten, wird durch die Schulprogrammstudie unterstrichen. Folgten Lehrer dieser Empfehlung, dann müssten sie ihr pragmatisches Verhältnis zu ihrer Aufgabe überwinden und an sich selbst einen Anspruch der Selbstbildung stellen. Die Frage, ob es ihnen auf dieser Grundlage gelänge, wie Gruschka et al. schreiben, die Spielräume zu nutzen, um „ein wenig besser zu werden“, kann allgemein kaum beantwortet werden. Die Beantwortung dieser Frage

kann wohl nur anhand eines konkreten Falls vorgenommen werden. Was aber doch zweifelsohne gelingen könnte, wäre, sich gegenüber dem Prozess der Ökonomisierung der Pädagogik zu verweigern. Prüfungsformate, wie beispielsweise die Präsentationsprüfung im Rahmen der Abiturprüfungen, unterliegen zwar nicht der Entscheidungsgewalt eines einzelnen Lehrers oder eines Kollegiums. Das gilt gleichermaßen für viele andere administrativ verfügte Neuerungen. Doch beispielsweise der Praxis des Präsentierens als gefällige und effektvolle Darbietung des Unverstandenen kann jeder Lehrer sich mit einem Anspruch des Verstehens der Sache entgegenstellen. Und dies zu tun, darüber kann auch ein Kollegium einen Konsens herstellen. So kann sich eine Schule autonom und souverän in aufgeklärter Weise der Praxis des Präsentierens in seinem vorherrschenden Modus widersetzen. Das Insistieren auf einem Verstehen der Sache würde bereits eine handfesten Alternative gegen den pädagogischen Mainstream darstellen, der schematische Übungen, das „Spielen mit den Bausteinen“ und andere Varianten der Beschäftigungstherapie fordert und damit die Sache entsorgt. Allein schon Martins Resumée zu Klipperts Methodentraining verweist auf ein Reformpotential, das darin besteht, sich diesem Mainstream zu widersetzen. Damit wäre viel und weit mehr getan, als nur „ein wenig besser zu werden“ (Gruschka et al. 2003: 318), vor allem dann, wenn Lehrer sich trotz aller institutionellen Limitierungen an der Erziehung zur Mündigkeit orientieren. Das Reformpotential, das in dieser Rückbesinnung auf eine genuin pädagogische Legitimation liegen würde, wäre doch erheblich größer, als dies in der Schulprogrammstudie in Aussicht gestellt wird. Schulprogrammarbeit hätte sich aus dieser Perspektive zunächst nicht „nach außen hin“ auf die pädagogische Praxis, sondern „nach innen“ auf das eigene pädagogische Selbstverständnis im Verhältnis zu den funktionalen Ansprüchen der Institution zu richten. Freilich hätte das zur Folge, sich zunächst dem durch die Administration geforderten Auftrag einer pragmatisch orientierten Schulprogrammarbeit zu widersetzen. Aber was könnte denn mehrheitlich verbeamteten Lehrern geschehen, wenn sich eine Schule mit einer derartigen Begründung von der Aufforderung der Administration vorübergehend distanzieren würde? Von Nöten wäre es also, dass Lehrende davon absehen, mit den Krücken mannigfaltiger Strategien des Externalisierens, Umdeutens, Normalisierens etc. ihr pädagogisches Deutungsmuster zu stabilisieren suchen, sondern im Bewusstsein eines Aktes des konstruktiven

Ungehorsams in einen Prozess der aufgeklärten Selbstvergewisserung einzutreten.
Auf dieser Grundlage ist ein Reformoptimismus durchaus gerechtfertigt.

Bibliographie

- Adorno, Theodor Wiesengrund (1972/2006): *Theorie der Halbbildung*, Frankfurt am Main
- Adorno, Theodor Wiesengrund (1970): *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt/Main
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (1996): *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*, Innsbruck/Wien
- Altrichter, Herbert/Eder, Ferdinand (2004): Autonomie-Paritätsmuster als Innovationsbarriere?, in: Holtappels, Heinz Günter: *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung*, Weinheim, Seite 195 - 221
- Andresen, Sabine (2007): *Vom Missbrauch der Erziehung*, in: Brumlik, Micha (Hrsg.): *Vom Missbrauch der Disziplin*, Beltz, Weinheim, S. 76 - 99
- Arnold, Eva/Bastian, Johannes/Combe, Arno/Schelle, Carla/ Reh, Sabine (2000): *Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit*, Hamburg, Bergmann+Helbig Verlag
- Arnold, Eva/Bastian, Johannes/ Reh, Sabine (2004): *Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit – Akzeptanzprobleme eines neuen Entwicklungsinstruments*, in Holtappels, Heinz Günter (Hg.): *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung*, Weinheim, Seite 44 – 60
- Balke, Stefan (2001): *Die Spielregeln im Klassenzimmer*, Bielefeld
- Bennewitz, Hedda (2005): *Handlungskrise Schulreform. Deutungsmuster von Lehrenden zur Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt*, Wiesbaden
- Bastian, Johannes/Czarnetzki, Mirko/Molesch, Maike/Reh, Sabine (2000): *Schulprogrammarbeit und Strukturierung von Schulentwicklungsprozessen*, in: Arnold, Eva/Bastian, Johannes/Combe, Arno/Schelle, Carla/ Reh, Sabine: *Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit*, Hamburg, Bergmann+Helbig Verlag, 2000
- Blankertz, Herwig (2011): *Die Geschichte der Pädagogik*, Büchse der Pandora, Wetzlar

- Böhmann, Marc/Hoffman, Kirsten (1999): *Berufseinsteiger und Schulentwicklung. Wie junge Lehrer/innen Unterricht und Schule verändern wollen und welche Erfahrungen sie dabei machen*, in: Die Deutsche Schule, 4/1999
- Bueb, Bernhard (2006): *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*, München
- Dammer, Karl-Heinz (1997): *Berufsorientierung für alle. Über einen Schulversuch, der Versuch blieb*, Wetzlar, Büchse der Pandora
- Dammer, Karl-Heinz (2002): *Die institutionelle Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung als historische Bürde der Berufswahlorientierung*, in: Schudy, Jörg: *Berufsorientierung in der Schule: Grundlagen und Praxisbeispiele*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Seite 33-50.
- Dammer, Karl-Heinz (2013): *Mythos Neue Lernkultur*, in: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, Heft 48, Seite 27-57
- Dewey, John (1993): *Das Denken in der Erziehung*, in: ders., *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim/Basel, Seite 203 - 218
- Ditton, Hartmut; Edelhäuser, Tanja; Merz, Daniela (2001): *Erweiterte Selbstverantwortung im Urteil von Lehrkräften und Schulleitungen. Eine Untersuchung zum Schulprofil an bayrischen Schulen*, in: Die Deutsche Schule, 93, 2/2001, Seite 211-222
- Dubs, Rolf (1995): *Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung*, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 41, 1995, Seite 889 - 903
- Dreeben, Robert (1980): *Was wir in der Schule lernen*, Frankfurt, Seite 59-86
- Dzengel, Jessica/Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2012): *Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar*, in: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, Heft 45, Seite 20-44

- Dzengel, Jessica/Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2013): Zwischen Theorie und Praxis. Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur in Studienseminaren, unveröffentlichtes Manuskript
- Esslinger, Ilona (2002): *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt
- Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*, Wien/Baltimore
- Flick, Uwe (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, Reinbek bei Hamburg
- Fried, Lilian (2002): *Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie*, Weinheim und München
- Frost, Ursula (2010): *Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand*, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3/2010
- Fürstenau, Peter (1967): *Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen*, in: Hartfiel, Günter/Holm, Kurt: *Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft*, Opladen, Seite 336 - 352
- Gaudig, Hugo (1952): *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*, in: Blochmann, E. (Hg.): *Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung*, Weinheim, Seite 35 – 49
- Gruschka, Andreas (1985): *Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs in NW*, Wetzlar
- Gruschka, Andreas (1988): *Negative Pädagogik, Büchse der Pandora*, Wetzlar
- Gruschka, Andreas (1994): *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung*, Wetzlar

- Gruschka, Andreas (1998): *Der Anspruch der Vernunft, die Unvernunft der Verhältnisse und die Dekomposition der Handelnden*, in: Pädagogische Korrespondenz, Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, Heft 21, Seite 32-53
- Gruschka, Andreas (1998): *Ich helfe Dir, es nicht zu tun. Von der Verselbständigung der Pädagogik in der Leitfadensliteratur*, in: Pädagogische Korrespondenz, Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, Heft 22, Seite 43-64
- Gruschka, Andreas/Heinrich, Martin/Köck, Nicole/Martin, Ellen/Pollmanns, Marion/Tiedke, Michael (2003): *Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit*, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main
- Gruschka, Andreas (2011): *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*, Stuttgart
- Gruschka, Andreas (2013): *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*, Opladen
- Gruschka, Andreas (2014): *Adeus Pädagogik?*, in: Pädagogische Korrespondenz, Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, Heft 49, Seite 43-58
- Gruschka, Andreas (2014 a): *Wer gewinnt den Deutschen Schulpreis?* in: Pädagogische Korrespondenz, Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, Heft 50, Seite 49-66
- Heinrich, Karin (1989): *Freiarbeit ABC*, in: Hecker, Ulrich (Hrsg.): *Praxismappe Freiarbeit*, Band 1, Mühlheim an der Ruhr, Seite 16-26
- Heinrich, Martin (2000): *Was tun? Zur Diskontinuität von moralischem Wissen, moralischem Urteil und moralischem Handeln*, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 25, Seite 58 - 71

- Heinrich, Martin (2001): *Das Schulprogramm als effektives Reforminstrument?*, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 28, Seite 87 - 103
- Heinrich, Martin (2006): *Zur methodischen Funktion von Dilemmainterviews in der Schulentwicklungsforschung*, in: Rahm, Sibylle/Mammes, Ingelore/Schratz, Michael (Hg.): *Schulpädagogische Forschung*, Seite 83-95, Innsbruck
- Heinrich, Martin (2007): *Governance in der Schulentwicklung. Von der autonomie- zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner (2004): *Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln*, in: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, Seite 49-98
- Helsper, Werner (2003): *Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung*, in: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen: *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*, Velbrück Wissenschaft Verlag, Weilerswist, Seite 142-161.
- Helsper, Werner (1996): *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*, in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main
- Herrlitz, Hans-Georg (1991): *Schulgeschichte als Bildungsreform – Intentionen und Perspektiven*, in: Roth, L. (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*, München, Seite 445 - 455
- Herzmann, Petra (2001): *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*, Leske und Budrich, Opladen
- Holtappels, Heinz Günter/Müller, Sabine/Simon, Frank (2002): *Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung*, in: *Die Deutsche Schule*, Jahrgang 94, 2/2002, Seite 217 - 233

- Humboldt, Wilhelm von (1809/1966): *Der Litauische Schulplan*, in: Schweim, L. (Hg.): *Schulreform in Preußen*, Weinheim, Seite 14 - 19
- Jahnke, Thomas (2011): *Vom mählichen Verschwinden des Fachs aus der Mathematikdidaktik*, Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/vom-mahlichen-verschwinden-des-fachs-aus-der-mathematikdidaktik.html>
- Jornitz, Sieglinde (2005): *Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang*, in: *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, Heft 33, Seite 98-117
- Kanders, Michael/Rösner, Ernst/Rolff, Hans-Günter (1997): *Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern*, Abschlussbericht im Auftrag des Bundesbildungsministeriums, Bonn
- Kämpfe, Nicole (2009): *Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht*, in: *Die Deutsche Schule*, 101. Jahrgang, Heft 2, Seite 149-163
- Kersting, Karin (2011): „Coolout in der Pflege“. *Eine Studie zur moralischen De-sensibilisierung*, Frankfurt am Main
- Key, Ellen (1905): *Das Jahrhundert des Kindes*, Berlin
- Klein, Hans Peter (2011) *Die neue Kompetenzorientierung: Exzellenz oder Nivellierung?* Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/schule-und-unterricht/die-neue-kompetenzorientierung-exzellenz-oder-nivellierung.htm>
- Klein, Hans-Peter (2014): Ich glaube, ich bin in einem Paralleluniversum gelandet, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 17.07.2014, Seite 6
- Klippert, Heinz (1994): *Methodentraining*, Weinheim
- Krainz-Dürr, Marlies (1999): *Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*. Innsbruck/Wien
- Koch, Sascha (1999): *Wenn Schulforscher von Schulreformen träumen*, in: *Die Deutsche Schule*, Jahrgang 90, 4/1999, Seite 411 - 423

- Kreutzer, Florian (2001): *Dynamiken, Dilemmata und Leitbilder des Berufs in der modernen Gesellschaft*, in: *Bildung und Erziehung*, 54, 4/2001, Seite 383 - 402
- Kühn, Svenja Mareike (2011): *Und was kommt an? Analysen zur Implementation von Innovationen in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur*, in: *Die Deutsche Schule*, 103. Jahrgang, Heft 1, Seite 24-37
- Ladenthin, Volker (2011): *Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit*, in: *Profil*, Heft 9/2011, Seite 1-6
- Liessmann, Konrad Paul (2009): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München
- Macgilchrist, Felicitas (2015): *Bildungsmedienverlage: Zur Ökonomisierung in der Schulbuchproduktion*, in: *Die Deutsche Schule* 107, Heft 1, Seite 49-61
- Mammes, Ingelore (2008): *Denkmuster von Lehrkräften als Herausforderung für Unterrichtsentwicklung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt Verlag
- Martin, Ellen (2003?), Resumée zu: Stövesand, Helmut: *Methodentraining nach Klippert*, im Internet unter: <http://www.uni-frankfurt.de/52950837/klippert.pdf> (02.04.2015)
- Nicolaidis, Dimitrios (1998): *Kritische Revision der Globalisierungsthese*. Unveröffentlichte Examensarbeit
- Nicolaidis, Dimitrios (2012): *Lehrer sollen ihre Schule reformieren – Wie bestimmen dabei pädagogische Deutungsmuster die Arbeit an den Schulprogrammen?*, in: *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, Heft 45, Seite 57-73
- Nicolaidis, Dimitrios (2013): *Die Befangenheit des Reformers aus repressiver Unbefangenheit*, in *Pädagogische Rundschau*, Seite 193-209
- Nohl, Hermann (1978): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt/Main
- Oelkers, Jürgen (1995): *Wie lernt ein Bildungssystem?*, in: *Die Deutsche Schule*, Jahrgang 87, Seite 4 - 20

- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns*, in: Combe, Arne und Helsper, Werner (Hsg.): *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt am Main, Seite 70-183
- Oevermann, Ulrich (2000): *Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis*, in: Kraimer, Klaus: *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, Frankfurt am Main, Seite 58-156
- Oevermann, Ulrich (2001): *Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung*, in: sozialersinn, 01/2001, Seite 35-81
- Oevermann, Ulrich (2001): *Adornos „Tabus über dem Lehrberuf“ im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie*, in: *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, Heft 28, Seite 57-80
- Ohlhaber, Frank (2009): *Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt“*. Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik, in: *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, Heft 39, Seite 21-45
- Peddiwell, J. Abner (Pseudonym für Benjamin, Harold) (1974): *Das Säbelzahn-Curriculum sowie weitere Vorlesungen über paläolithische Erziehung*, Stuttgart
- Pollmanns, Marion (2010): *Von den Schwierigkeiten, unterrichtliche Aneignungsprozesse zu rekonstruieren*, in: *Pädagogische Korrespondenz, Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, Heft 42, Seite 52-68
- Pollmanns, Marion (2014): *Didaktisch zugemutete Unmöglichkeiten. Zur Selbstevaluation von Lern- und Bildungsprozessen*, in: Leser, Christoph/Pflugmacher Thorsten, -Pollmanns, Marion/Twardella, Johannes (Hrsg.): *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch*, Opladen
- Radtke, Frank-Olaf (2007): *Wiederaufrüstung im Lager der Erwachsenen: Bernhard Buebs Schwarze Pädagogik für das 21. Jahrhundert*, in: Brumlik, Micha (Hrsg.): *Vom Missbrauch der Disziplin*, Beltz, Weinheim

- Radtke, Frank-Olaf (2015): *Das Regime der Betriebswirte. Eine Zwischenbilanz der „neuen Steuerung“ im deutschen Bildungssystem*, in: Gruschka, Andreas und Nabuco Lastória (Hrsg.): *Zur Lage der Bildung*, Opladen, Seite 109-130
- Rauin, Udo (2004): *Die Pädagogik im Bann empirischer Mythen – Wie aus empirischen Vermutungen scheinbare pädagogische Gewissheit wird*, in: *Pädagogische Korrespondenz, Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, Heft 32/2004, Seite 39-49
- Rüger, Kristina (2014): *Eine Studie zu den didaktischen Kompetenzen von Schülern*, unveröffentlichtes Manuskript einer Bachelor-Abschlussarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main
- Schlömerkemper, Jörg (1999): *Schulprogramm: Wünsche und Wirkungen. Ergebnisse einer Befragung*, in: *Pädagogik*, 51, 1999, 11, Seite 28-30
- Schlömerkemper, Jörg (2004): *Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Schulprogramm*, in: Holtappels, Heinz Günter: *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung*, Weinheim, Seite 61 – 77
- Schönig, Wolfgang (2003): *Lehrer und Lehrerinnen im Prozess der Schulentwicklung*, in: *Die Deutsche Schule*, Heft 4/2003, Seite 452-465
- Schönig, Wolfgang (1995): *Schulzeit – Krisenzeit – Veränderungszeit oder: Von der fragmentierten Schule zur lernenden Organisation*, *Rhein-pfälzische Schulblätter*, 3, 9-15
- Schröck, Nikolaus (2009): *Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften
- Söll, Florian. (2002): *Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung? Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien*. Weinheim, Beltz
- Soltau, Andreas/Mienert, Malte (2010): *Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerverkooperation?*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 5, Seite 761 - 776

- Steiner-Löffler, Ulrike (1997): *Warum sollten wir alle das Gleiche tun? Eine Schule nimmt Abschied vom Mythos der Gleichheit*, in: Krainz-Dürr, Marlies/Krall, Hannes/Schratz, Michael/Steiner-Löffler, Ulrike (Hg.): *Was Schulen bewegt. Sieben Blicke ins Innere der Schulentwicklung*, Basel/Weinheim, Seite 31 - 49
- Terhart, Ewald (1986): *Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 32, Seite 205 - 223
- Terhart, Ewald (1998): *Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession*, in: Alt-richter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*, Innsbruck, Seite 560-585
- Terhart, Ewald (2001): *Schule und Selektion: Die Perspektive der Lehrer*, in: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang (Hg.): *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schulen*, Weinheim/München, Seite 225 -239
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1991): *Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase*, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 37, Seite 955 – 974
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Dedering, Katrin/Goecke Martin/Rauh, Melanie (2013): *Unternehmensberater und –beraterinnen in öffentlichen Schulen. Ein Einblick in die Praxis der externen Schulentwicklungsberatung*, in: *Die Deutsche Schule*, 105. Jahrgang, 2013, Heft 3, Seite 258-274
- Van Buer, Jürgen/Köller, Michaela (2007): *Schulprogramm als zentrales Steuerungsinstrument für die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht*, in: Van Buer, Jürgen/Wagner, Cornelia (Hg.): *Qualität von Schule*, Frankfurt am Main, Seite 103 - 129
- Von Zedlitz, Karl Abraham (1787/1980): *Vorschläge zur Verbesserung der preußischen Schulen in den Königlichen Landen*, in: Berg, Christian (Hg.): *Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem*, Königsstein/Taunus, Seite 3- 9
- Wenzel, Hartmut (2008): *Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung*, in:

Helsper, Werner/Busse, Susann/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen*, Wiesbaden, Seite 25 - 38

- Wernet, Andreas (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*, Wiesbaden

- Willemsen, Michael (1997): *Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Über den Freiarbeitsboom in den Sekundarschulen*, in: *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, Heft 21, Seite 97-105

- Zur Lippe, Rudolf (2006): *Ökonomie als Modell für Bildung?*, in: Frost, Ursula (Hrsg.): *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Paderborn