

# Das Lehrerselbstbild als Politikum

von Kurt Edler

Wenn wir nach der Schule durch die Straßen Oldenburgs streiften, sahen wir manchmal von weitem unseren Deutsch- und Französischlehrer Dr. Th., wie er, ins Selbstgespräch vertieft, uns langsam entgegenkam, so dass wir scheu und verlegen auswichen. Niemand von uns Oberstufenschülern hätte es gewagt, ihn durch einen vorlauten Gruß zu stören. Ohne uns zu bemerken, ging er vorbei. Herr Dr. Th. war Junggeselle und lebte als Zimmerherr bei einer Wirtin. Er war gefürchtet, aber auch respektiert und heimlich bewundert; denn im Unterricht brach es aus ihm heraus, eine gegenwartsabgewandte, klassische Bildung voller Temperament und von jenem ätzenden Sarkasmus, den der echte Gymnasiast zum Leben brauchte. Die Sammlung seiner zornig-humorigen Sprüche ("Wenn sich eine Krähe zum Adlerflug aufschwingt und dabei auf die Nase fällt, halte ich ihr kein Taschentuch drunter") überreichten wir ihm auf unserer Abiturfeier, was ihn sehr rührte; denn der Kampf war ja nun vorbei.

## Unsere Lehrer und wir

Dieser Mann war Lehrer der Hindenburgschule, einer neusprachlichen Oberrealschule für Jungen, und große Teile des damaligen Kollegiums hatten es sich zur Aufgabe gemacht, uns in ihrem alten Geist zu erziehen. Ihre Literaturempfehlungen waren eindeutig; es war eben jene Lektüre, die diese Lehrerschaft in ihrer Jugend begeistert hatte (Dahn, Jünger, Kolbenheyer u.a.). Herr Dr. Th. empfahl uns jedoch auch von Schlabrendorffs "Offiziere gegen Hitler", und unser ständiges geheimes Rätselraten, welcher unserer Pauker wohl "bei den Nazis gewesen" war, wollte bei ihm zu keinem Ende kommen. Seine Wut-

ausbrüche gegen Schriftsteller wie Brecht ("Steigbügelhalter der roten Blutsauger") ließen allerdings an der Eindeutigkeit seiner Grundüberzeugungen keinen Zweifel.

Solch eine trutzig in sich selbst ruhende Schule musste den Keim ihres Untergangs nähren; und sie tat es. Die Schriftsteller, die uns wirklich interessierten, lasen wir nach der Schule und tauschten die Leseerlebnisse miteinander aus. Wen und was wir lasen – Heine, Kraus, Tucholsky, Kästner und eben auch Brecht – durfte Dr. Th. nicht wissen, und die anderen Lehrer auch nicht. Wir hatten unseren eigenen kleinen "Club der toten Dichter"; und in der Klassengemeinschaft der 11 b gab es eine schroffe Spaltung zwischen denjenigen, die andernorts bereits erleuchtet wurden, und jenen, die immer noch nichts gemerkt hatten. An den Wänden unserer Zimmer zu Hause hingen die Porträts von Gestalten, die unsere Eltern nicht kannten – Schriftsteller, mit denen wir gegen Elternhaus und Schule ein ganz partisanenhaftes intellektuelles Geheimnis pflegten. Zu diesen gesellten sich später Bänkelsänger und Politik-Ikonen.

Als der Hindenburgschule dies langsam dämmerte, war es zu spät. 1968 brach aus.

Diese Erlebnisse lassen sich für unser Thema jedoch auch in einer ganz anderen Sprache und Sicht aufbereiten:

In einer niedersächsischen Provinzstadt mittlerer Größe kommt es in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts zu Stockungen in der Personalentwicklung im Kollegium einer höheren Lehranstalt, die durch den Widerspruch zwischen den Erfordernissen des Wandels der politisch-historischen Verhältnisse und den subjektiven

Biographien der pädagogischen Akteure bestimmt sind. Bei den Besuchern der Oberschule entwickeln sich Bildungsbedürfnisse, die unter den Bedingungen im schulischen Normalvollzug nicht mehr befriedigt werden können. Es kommt zur non-formalen Bildung. Sie wird von den Absolventen als freiwilliges Abend-Angebot in kompensatorischer Absicht verwirklicht und in der Form selbstbestimmten Lernens in die jugendliche Lebenswelt integriert. Der Charakter dieser Entwicklung als Bildungsprozess bleibt durch die sozialen Kontextbedingungen eher verborgen, obwohl sich im Laufe der Zeit Ansätze zu ungeschriebenen, nicht-amtlichen Curricula entwickeln. Auch die Aneignung schwieriger Texte und Autoren wird nicht als Zumutung, sondern als Entwicklungs-Herausforderung begriffen, zumal sie sich mit Selbstorganisation in neuen Formen der Vergemeinschaftung verbindet. In dieser können sich fächerübergreifend personale und soziale Kompetenzen herausbilden (so z.B. Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Diskursfähigkeit, Transzendenz), die von den Beteiligten als Bereicherung, ja sogar als subjektive Befriedigung erlebt werden.

Achtundsechzig ist, einmal so aufgezogen, eine Revolution der non-formalen gegen die formale Bildung.

### **Die Macht der Vergangenheit**

Wenn wir über das Verhältnis von Lehrerbildung und Gesellschaft nachdenken und darüber, welche Veränderungen sich aufgrund der politischen Rahmenbedingungen für professionelles Handeln ergeben (so lautet eine Herausgeberfrage), dann erscheint es mir wichtig, auf die subjektiven Dispositionen der damaligen Zeit noch einmal, in einer wieder anderen Perspektive, zurückzublicken. Und zwar in einem anderen Stil als dem hölzernen, welchen unsere Bildungsverwaltungen pflegen und den ich soeben parodiert habe.

So, wie wir die Demokratie nur dann wirksam verteidigen können, wenn wir die Funktionsweise der Diktatur verstehen, muss eine demokratische Pädagogik sich die Funktionsweise einer autoritären Schule bewusst machen. Dabei geht es auch um die Frage der Wirksamkeit.

Seltsamerweise haben wir uns in der Rückschau auf die „Hindenburgschule“ – hier nun als Paradigma verstanden – nie die Frage nach den Verhältnissen im damaligen Lehrerzimmer gestellt. Standen da die Bildungsträger wie Büsten herum, ohne Unterleib und Geschichte? Uns Schülern war klar, dass das „Damals“ tabu war. Was die Lehrer im „Dritten Reich“ waren und getan hatten, blieb verborgen. Nur ein Kunst- und ein Englischlehrer sind mir aus meiner ganzen Schulzeit in ihrer Abgrenzung von Krieg und Diktatur erinnerlich. Aber auch sie beließen es bei Andeutungen. Es war wohl so, dass man sich auch untereinander, im Kollegium, die Kriegs- und Vorkriegsbiographie nicht erzählen konnte. Was wir aus Lehrermond allerdings immer wieder hörten, war die Verachtung der bundesrepublikanischen Ordnung. Dies war der Boden, auf dem Phantasien über die Verstrickung unserer Lehrer in das NS-Regime blühten. Aber genauso unmöglich wie ein Gespräch darüber war im Lehrerkollegium wohl auch ein solches über die Grenzen der persönlichen Qualifikation. Eine Frage danach hätte vermutlich den Wunsch nach einem Duell ausgelöst.

### **Phantasien einer Pädagogik**

Die Wirksamkeitsannahme dieser Schule über sich selbst war relativ schlicht. Es wäre jedoch ganz und gar verfehlt, sie polemisch mit dem „Nürnberger Trichter“ zu beschreiben. Vielmehr basierte sie auf dem Prinzip der persönlichen Gefolgschaft, also gerade nicht auf exzessiver Fachlichkeit bei gleichzeitiger personaler Distanz. Lehrkräfte wie Dr. Th. hatten ei-

nen überschäumenden pädagogischen Impuls und verfügten zugleich über ein beträchtliches Kulturwissen. Sie stellten eine persönliche Beziehung her, um uns in den Griff zu bekommen. Wenn es etwa den Beutelsbacher Konsens 1966 schon gegeben hätte, wäre er gerade an ihnen wie Wasser abgeperlt. Einstellung, Haltung, Wissen, Fähigkeiten, aber gewiss doch, all das muss eins werden – unsere Lehrer waren in einem fast unheimlichen Maße kompetenzorientiert.

Aber dennoch sind sie an uns gescheitert. Der Stolz, dies sagen zu können, macht einen Teil meiner politischen Identität aus.

Für die aktuelle Themenstellung resultiert daraus, das Wie des Scheiterns zu erhehlen. Das ist nicht so einfach. Selbstverständlich hatte sich auch diese Schule durch ihre Praxis bei ihrer Schülerschaft unbeliebt gemacht. Offensichtlich ungerechte oder krass despotische Lehrernaturen verachteten wir, genauso wie wir jene, die Angst vor uns hatten und uns gewähren ließen, nicht richtig respektierten. Aber das war bei Dr. Th. und uns nicht der Fall. Seine intellektuelle Autonomie, seine Sprachgewalt nötigte uns Respekt ab. Wir entwickelten einen sportlichen Ehrgeiz, um seinen Schmähkanonaden über unsere schlechten Aufsätze zu entgehen. Wir sahen ihm - oft mit einem unmerklichen Schalk - distanziert beim Arbeiten zu, während er glaubte, mitten unter uns zu sein. Aber noch wichtiger: Wir glaubten ihm nicht, sobald er sich in die Strudel seiner politischen Überzeugungen warf.

Hat er das nicht doch geahnt? War sein Vortrag nicht doch von einer ganz leichten, stilisierten Selbstironie geprägt? Wir haben es ihn nie gefragt. Wir haben es uns nie gefragt. Es gab keine Klassentreffen. Heute, viel später, denke ich: Man sollte wenigstens aus einem Grund seinen alten Paukern noch einmal begegnen, nämlich, um mit ihnen über die Irrtümer der Pädagogik

nachzusinnen. Und dazu gehören halt auch ihre unrealistischen Wirkungsannahmen.

Das liest sich so versöhnlich. Ich will jedoch all jene Schulkameraden nicht vergessen, die in diesen Jahren auf der Strecke geblieben sind, Opfer ungerechter Bewertungen und vor allem kränkender, demütigender Behandlung. Sie sind ins Erwachsenenleben geworfen worden mit dem Stigma: „Ich war zu blöd fürs Gymnasium.“ Und das wollen wir dieser Schule nie vergessen<sup>1</sup>.

### **Überwältigende Perspektiven**

„Die Jugend“, sagt ein chinesischer Schriftsteller, „ist wie ein weißes Blatt Papier, auf das man die herrlichsten Gedichte schreiben kann.“ In meinen späteren Lehrerjahren habe ich meinen Schülerinnen und Schülern dieses Zitat oft zur Gesprächseröffnung präsentiert. Dabei habe ich den Autor zunächst nicht genannt. Meine Erfahrung damit ist: Spontan sind nicht wenige beeindruckt von dem Lob der Jugend. Wenn dann im Unterrichtsgespräch die Ernüchterung folgt und die Idee von der Instrumentalisierung der neuen Generation – und damit verbunden die Missachtung der Individualität - deutlich wird, ergibt sich die Gelegenheit, über das Verhältnis von Lehrkräften, Kindern und Jugendlichen zu reden. Wie ist es denn heute? Glaubt ihr, dass wir heutigen Lehrerinnen und Lehrer euch beeinflussen wollen? Andererseits: Ist nicht jede Pädagogik Einflussnahme auf die Entwicklung eines jungen Menschen? Und zuletzt sind wir dann bei den Verhältnissen an der eigenen Schule. Dieses Gespräch kann dazu führen, dass einzelne Schülerinnen und Schüler – existenziell betroffen - derartig intensiv eine Einbuße an Entfremdung spüren, dass

---

<sup>1</sup> Bei Lehrerfortbildungen lautet mein Ceterum censeo: Niemand sollte Lehrerin oder Lehrer werden, ohne Hesses „Unterm Rad“ gelesen zu haben.

sie fragen, ob man nicht endlich mit dem normalen Unterricht weitermachen könne.

Aber warum überhaupt ein Mao zugeschriebenes Zitat? Als die 68er Generation an die Universitäten kam und viele Studierenden ins Lehramt drängten, gab es gewiss viel Schreckliches aus der eigenen Schulzeit zu erzählen. Nur eines gewiss nicht: Dass die Schule versucht habe, die Lernenden ideologisch zu überwältigen. Die Kritik war keine prinzipielle, sondern eine substanzielle – es sei der falsche politische Einfluss ausgeübt worden. Nicht *dass* sie Einfluss nahm, wurde ihr vorgehalten, sondern *welchen* Einfluss sie nahm. Und dieser wurde dann im Sinne des 68er Zeitgeistes mit den entsprechenden Etiketten belegt. Nur eine Nebenströmung spitzte ihre fundamentale Schulkritik zu und entwarf eine radikale Entschulungs-Vision (Illich, 1973). Für die allermeisten Aktiven gab es jedoch keinen Zweifel daran, dass in der „bürgerlichen“ Schule der weltanschauliche Streit ausgefochten werden müsse. Parteilichkeit war eine Tugend, Pluralismus nicht.

Dabei war der Staat ein Teil des Problems. Der Kalte Krieg fand in den Bildungsinstitutionen statt, in der Dichotomie zwischen bürgerlicher und marxistischer Wissenschaft, und in der Schulpädagogik im vermeintlichen „Schulkampf“ zwischen Bourgeoisie und Proletariat. Der Unterschied zwischen Pädagogik und Politik verschwamm. Mit seiner Aufhebung war auch eine besonnene, differenzierte Reflexion über die Wirksamkeit einer durchpolitisierten Pädagogik kaum mehr möglich.

Wie konnte das uns rebellierenden „Hindenburgschülern“ bloß passieren? Kamen wir doch vom Regen nur in die Traufe, wenn wir die bevormundende, mit Kampfgeist auf- und durchgeladene Alt-Pädagogik durch eine geschichtsvisionäre Neu-Pädagogik ersetzten, die den jungen

Menschen ebenso zum Werkzeug einer Weltanschauungspolitik bestimmte wie die von uns bekämpfte. Dem pädagogischen Anti-Autoritarismus ging es kaum besser. Auch er hätte sich mit Hannah Arendt wohl kaum einverstanden erklärt, wenn ihre Überlegung von 1958 zur „Krise in der Erziehung“, dass das Wort Erziehung in der Politik einen schlechten Klang habe, in den 68er Diskurs Eingang gefunden hätte. Bestritten hätten wir auch die Bewertung:

„... die Kinder, die man zu den Bürgern eines utopischen Morgen erziehen will, schließt man in Wahrheit aus der Politik aus. Indem man sie auf etwas Neues vorbereitet, schlägt man den Neankömmlingen ihre eigene Chance des Neuen aus der Hand.“  
(Arendt, 1958)

In dieser Bewegung, die in nicht wenigen Lehramtsfächern an den Universitäten ihre Hochburgen hatte, bildete sich ein Lehrerbild heraus, das m.E. damals<sup>2</sup> auch das Denken jener Lehramts-Studierenden, jener Lehrerinnen und Lehrer bestimmt hat, die nicht am politischen Geschehen teilnahmen, und das in meiner Generation bis heute nachklingt. Es war das Selbstverständnis als politisch allzuständige Aktive, die im Feld der Pädagogik höhere Ziele durchsetzen, welche durch eine Geschichtsphilosophie geadelt waren. Pädagogik als solche interessierte uns nicht; wir empfanden sie als naiv.

Es ist also nicht verwunderlich, dass wir in der Rückschau auf das persönlich an der Schule vor 1968 Erlebte nicht in eine vertiefte pädagogische Reflexion einstiegen. Alles war durch politische Deutungsmuster überlagert, und die marxistische Weltin-

---

<sup>2</sup> Ich fasse hier meine Erfahrungen im Hamburger Lehramtsstudium 1969-1975 zusammen, selbstverständlich ohne den vermessenen Anspruch, ein Urteil über eine komplette Generation zu fällen.

terpretation ließ keinen Raum für die Narration individueller Schulvergangenheiten mit dem Anspruch, das Handeln und die Motive aller Beteiligten zu ergründen. Was ich eingangs erzählt habe, habe ich hier zum ersten Mal niedergeschrieben.

### **Das politische Selbstbild**

Das subjektive Lehrerbild, das sich auf dieser Basis durchsetzen konnte, umfasste eine relativ schlichte Vorstellung von einer Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Es definierte die gesellschaftliche Verantwortung als die Verpflichtung zur politischen Überzeugungsarbeit – besonders in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aber nicht nur dort. Auch im Lehrerzimmer, in Schulgremien und anlässlich politischer Bewegungs-Events verstanden wir uns als politisch Agierende und Meinungsträger in einem ganzheitlichen Sinne. Dass es gegen Ende des „roten Jahrzehnts“ (Koenen, 2001) notwendig erschien, in einem halbamtlichen Dokument – nämlich dem sog. „Beutelsbacher Konsens“ - dieser Übergriffigkeit gegenzusteuern, war kein Zufall (bpb, 2011). Angehörige der damaligen Schülergeneration spiegeln heute den jungen Lehrkräften von einst im Rahmen von Fortbildungsseminaren gern zurück, wie sich diese Interventionen auf Schülerseite anfühlten. Die Erzählung solcher Beeinflussungsversuche und ihres Scheiterns bietet für die Lehrerbildung wertvolle Gelegenheiten, in einen generationsübergreifenden Diskurs über das individuelle Berufsethos und pädagogische Wirkungsannahmen zu treten. Dazu muss sie allerdings bereit sein, am negativen Beispiel zu lernen und der Narration Raum zu lassen.

Bis heute hält sich die Beliebtheit der „politischen“ Fächer in Grenzen. Ein Indikator für die besondere Problematik dieser Fächer ist, dass sie selbst in unseren Tagen z.B. beim Deutschen Schulpreis und beim Förderprogramm Demokratisch Handeln

eine erheblich geringere Rolle spielen als man es von ihnen erwarten dürfte (Beutel, 2009).

Hier stoßen wir jedoch auf eine weitere Reflexionslücke, die zum Gegenstand wissenschaftlicher Rekonstruktion vergangenen Schulgeschehens werden könnte. Denn es gibt noch gewichtigere Ursachen für die Ausblendung des realen Lehrerverhaltens als nur das Tempo der Geschichte oder das Desinteresse an Narration. Die 1972 begonnene Berufsverbote-Politik hat im Schulwesen der alten Bundesrepublik die Frage „Mit welcher Einstellung unterrichtest du?“ in den Ermittlungsfokus der Sicherheitsorgane gerückt. Solch eine Situation ist einer offenherzigen Selbstreflexion nie günstig. Es gab in westdeutschen Lehrerkollegien noch in den achtziger Jahren erhebliche Vorsicht, wenn es um Themen und Vorgehensweisen des eigenen Unterrichts ging. Nach der Wende 1989 gab es in den fünf neuen Bundesländern spezielle Maßnahmen gegen Staatsbürgerkundefachlehrer/innen. Professionelle Systemtreue gegenüber dem SED-Staat durfte hier eher vermutet werden als in anderen Fächern. Auch diese Erfahrung kann die betroffene Lehrkraft verstummen lassen und die Rekonstruktion individueller Lehrerselbstbilder erschweren. Fortbildungseinsätze in Thüringen, Sachsen und Mecklenburg im letzten Jahrzehnt haben mir das eindringlich vor Augen geführt. Vom ausführenden Organ des Staates (Objektrolle) ruckartig in die Situation der persönlichen Verantwortung (Subjektstatus) überführt worden zu sein, hat sich in vielen Berufsbiographien wie ein Kainsmal eingepägt.

### **Die List der Vernunft**

Die überschäumende Subjektivität der systemkritischen Akteure unter dem westlichen Lehrernachwuchs in den siebziger Jahren brauchte sich die Frage nach der gesellschaftlichen Verantwortung nicht zu

stellen – sie definierte sie auf ihre Weise -, wohl aber diejenige nach ihrer öffentlichen Rechenschaftspflicht. Im System und gegen das System zu sein, war die Paradoxie, deren schmerzenden Knoten wir ständig spürten und der einen dauernden Neben-Diskurs der politischen Selbstrechtfertigung nach sich zog. Nicht Wenige zogen daraus die Konsequenz, dem Lehrberuf in Schule oder Wissenschaft den Rücken zu kehren und sich auf dem flachen Lande einer unschuldigeren Tätigkeit zu widmen.

Spätestens jedoch mit den nächsten Zeugnissen, einer Schuratsvisite oder einem Disziplinarfall kam die quälende Frage wieder auf uns zu. Ohne „hoheitliches“ Handeln war der Beruf nun einmal nicht auszuüben. Die politische Auseinandersetzung mit der Schulobrigkeit und dem Ministerium konnte hart geführt werden und wurde es auch – übrigens von beiden Seiten. Ein Staat kann keinen Humor haben; aber manchmal wäre es besser gewesen. Dass am Ende eine durchaus verfassungsgemäße Unterrichtspraxis dabei herauskam, ist Faktoren zu verdanken, über die es im Folgenden gehen soll – am wenigsten jedoch den Lehrplänen. Das war selbst in den neunziger Jahren noch so. Die Hoffnung der Kultusministerien, über Stoffpläne Unterricht und vor allem Lehrerverhalten steuern zu können, schlug fehl. Zwar gab es in den wilden siebziger Jahren Versuche, demokratische Selbstverständlichkeiten wie das Pro-Contra-Prinzip, den Meinungspluralismus und das Überwältigungsverbot explizit festzuschreiben; diese Konstruktion konnte jedoch selber als Herrschaftsmachination „entlarvt“ werden. Fast jedes Thema konnte zum disziplinarischen Zankapfel werden. Schon den Vietnamkrieg im Unterricht zu behandeln führte nicht selten zu amtlichen Schikanen gegen Lehrkräfte. Doch zum „Agent Orange“ konnte es moralisch kaum ein Einerseits-Andererseits geben. - Zweifellos, die Bundesrepublik war in dieser Zeit zwar ein

Rechtsstaat, aber sicherlich kein vorbildlicher.

Ein ganz elementarer, erfrischender Faktor hat letztlich geholfen, die Dinge zum Besseren zu wenden: die Widerstandskraft der Schülerinnen und Schüler. Hieran hat die Schule nur wenig Verdienst. Günstig waren vielmehr die Vulgarisierungen der Achtundsechziger-Lehren bei den politischen Epigonen („Achtundsiebziger“), die Gegenmacht der Neuen sozialen Bewegungen, die Pluralisierung der Lebensstile, das Selbstbewusstsein der DDR-Bürgerrechtsbewegung - und vor allem jene neuartigen Emanzipationsvorgänge in der reiferen Zivilgesellschaft, die Pierre Rosanvallon analysiert hat (Rosanvallon, 2010).

Unerschrockene Kinder und Jugendliche wagen in deren günstigem Klima eine Kardinalfrage zu stellen, die bis dahin tabu war: die nach der Qualität des Unterrichts. Die charmanteste Nötigung, die die berufliche Selbstregulation der Lehrenden vorantreibt, ist die freundlich-taktvolle Auskunft der Lernenden, dass der Unterricht entwicklungsbedürftig sei. Und schließlich müssen *sie* es ja wissen. Anders als die punktuell hospitierende Schulleitung, die Schulaufsicht oder die Schulinspektion sind sie Dauerzeugen meines Unterrichts. Ihr Unverständnis trotz fortlaufender, heftiger werdender Unterrichtsbemühung kann drei Gründe haben: 1. Sie können es einfach nicht. 2. Sie wollen es einfach nicht. 3. Man kann mich einfach nicht verstehen.

Es ist in der Regel die Annahme Nr. 3, die die größten Chancen zu einer Qualitätsentwicklung bietet.

### **Subjekt und Objekt**

Das Problem ist, dass die Schulverwaltungen die Komplexität der hier zutage tretenden Subjekt-Objekt-Dialektik noch nicht erschlossen haben. Dabei ließe sich

das sterile Gegenüber von Lehrersubjekt und Schülerobjekt so schön auflösen. Lehrende und Lernende sind Subjekte und Objekte eines gemeinsamen Prozesses. Das Lernen wird zu einem Dialog, in dem die Rolle und Bedeutung des Schülers / der Schülerin auch darin liegt, ihn mitzusteuern. „Demokratie“, sagt mein Kollege Karsten Patzer vom Hamburg Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, „findet auch im Mathematikunterricht statt.“

Bildungspläne und Kerncurricula steuern nur dann das Handeln der Lehrenden, wenn sie pädagogisch überzeugen. Um dies zu können, müssen sie Werte kommunizieren und Verfahrensvorschläge machen, mit denen sich die Schule einer selbstbewussten demokratischen Republik sehen lassen kann. Nachhaltig überzeugen können sie aber erst, wenn sie eine konsistente Bildungsphilosophie enthalten, mit der sich die Lehrenden identifizieren können. Solche Ansätze gibt es durchaus:

„Menschen lernen, indem sie Erfahrungen mit ihrer sozialen und dinglichen Umwelt sowie mit sich selbst machen, diese Erfahrungen verarbeiten und sich selbst verändern. Lernen ist somit ein individueller, eigenständiger Prozess, der von außen nicht direkt gesteuert, wohl aber angeregt, gefördert und organisiert werden kann. In Lernprozessen konstruiert der Lernende aktiv sein Wissen, während ihm die Pädagoginnen und Pädagogen Problemsituationen und Methoden zur Problembearbeitung zur Verfügung stellen.“(Bildungsplan Hamburg, 2010, Teil 1.3)

Allerdings muss sich eine Bildungsverwaltung auch Rechenschaft darüber ablegen, welche Ressourcen an Dissemination, Überzeugungskraft, öffentlicher Beratung, Praxiserprobung usw. nötig sind, um solch

einen Bruch mit der traditionellen Belehrungsanstalt zu einem positiven Ergebnis zu führen. Auch im Austausch mit den Kultusbehörden über lerntheoretische Innovationen wollen Lehrkräfte als Bildungsträger anerkannt werden. Sie dürfen nicht auf die Rolle des Unterrichtstechnikers oder Methodenzauberkünstlers reduziert werden. Unterricht ist kein Hokusfokus, die Schule kein Zirkus.

Zur Bildung als professioneller Tätigkeit gehört eine relativ hohe Autonomie der Tätigen. Die Steuerung eines Lehrkörpers ist insofern ein unglaublich viel schwierigeres Unterfangen als die Steuerung einer militärischen oder administrativen Einheit. Fraglich ist, ob sie überhaupt im Sinne linear wirksamer Direktiven möglich ist.

Zu untersuchen sind die Wirkungsannahmen der Bildungsverwaltungen über sich selbst. Sie liegen in expliziter Form meistens nicht vor. Eine Verwaltung gibt nicht preis, was sie über sich selber denkt. Wir können uns den Kultusministerien und Schulämtern daher nur im Explorationsmodus nähern und aus ihrem Verhalten Rückschlüsse auf ihr Menschenbild und ihre Annahmen über die eigene Wirksamkeit ableiten.

### **Rationalitätsgrenzen der Innovation**

Steuerungsversuche erfolgen in der Regel ohne eine kohärente Steuerungstheorie. In manchen Bundesländern wurden in den letzten Jahren so häufig neue Bildungspläne verordnet, dass sich in den Lehrerzimmern die bedächtige Haltung „Erst mal abwarten!“ zu einer Lebensphilosophie verfestigt hat. Das Tempo der Innovation auf der Verwaltungsseite steht im reziproken Verhältnis zum Tempo der schulischen Veränderung. Wenn Gesetze und Richtlinien eine immer kürzere Geltungsdauer haben, wird seitens der Ausführenden die politische Leitung als fahrig und unzuverlässig wahrgenommen. („Die wissen nicht,

was sie wollen.“) Auch die Implementationspraxis lässt häufig darauf schließen, dass die Verwaltung an den nachhaltigen Effekt ihres Tuns nicht glaubt. So wird der epochale Paradigmenwechsel von der Stoff- zur Kompetenzorientierung zuweilen auf der Basis einer einmaligen Fortbildungsveranstaltung nach Dienstschluss versucht, und den teilnehmenden Lehrkräften wird eine Handreichung mitgegeben. Auf der Fortbildung erklärt ein Beamter, was nunmehr verbindlich ist. Zu beobachten ist in der nachsorgenden Beratungspraxis, dass die Lehrkräfte die Kompetenzkataloge wie Stofflisten lesen und als solche missverstehen. Dringend notwendig wäre also eine Reformfolgenabschätzung in der frühen politischen Planungsphase. Wo eine Reform genügend konsensualen Rückhalt bei den Umsetzenden gefunden hat, sollten realistische Verträge über die verbindliche Laufzeit vereinbart werden.

Mit der Kompetenzorientierung ist eine der tiefgreifendsten Unterrichtsreformen der letzten Jahrzehnte eingeleitet worden, die jedoch in der Luft hängen bleibt, weil eine Strategie der langfristigen Verankerung in den Schulkollegien fehlt. Wir stehen vor dem Phänomen, dass Bildungsverwaltungen nicht in der Lage sind, einen tieferen, bildungsphilosophisch fundierten Reformdiskurs zu initiieren, der die Lehrerschaft erreicht. Barbara Malak von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) hat in einem Vortrag über die Wirksamkeit von Civic Education darauf hingewiesen, dass es ratsam ist, systematisch zwischen 1. dem strategischen Vorsatz von Bildungseinrichtungen, 2. seiner Umsetzung in den Curricula und 3. der Anwendung derselben in der Schulpraxis zu unterscheiden (Malak, 2012). Der Schritt von 2. zu 3. wird jedoch oft nicht vollzogen.

Das Manko, „unten“ nicht anzukommen, hat hinsichtlich der Bildungsplan-Imple-

mentation eine Ursache darin, dass ein neues Lehrerleitbild („Lernberater“ etc.) entwickelt wurde, welches mit dem alten Selbstverständnis als autonomer Bildungsakteur kollidiert. Eine Funktion in einem komplexen Getriebe aus fein abgestimmter Unterrichtstechnologie und begleitendem Bildungsmonitoring auszuüben, erfordert ein deutlich anderes Selbstverständnis als das des individualistisch agierenden Studienrats. Wo der Schulleitungszugriff auf das individuelle Fortbildungsdeputat der Lehrkräfte zur Gewohnheit wird, können Personalentwicklungsbedarfe und individuelle Bildungsaspirationen miteinander in Konflikt geraten. Einerseits sollte man persönliche Weiterbildungswünsche nie dämpfen. Andererseits ist eine Bildungsmaßnahme gegen den Willen der Betroffenen schon ganz allgemein kaum realisierbar; speziell bei Lehrkräften ist sie gänzlich aussichtslos.

### **Die Banalisierung der Profession**

So betrachtet, hatten sowohl der eingangs porträtierte Lehrmeister als auch die Nach-68-Junglehrkraft persönliche Freiheiten in der Berufsausübung, die die Lehrkraft der Gegenwart nicht mehr hat. Unser Dilemma in der Schulqualitätsentwicklung besteht darin, dass wir einerseits das Rad der Geschichte nicht zurückdrehen können, ohne der Selbstgerechtigkeit der Unverbesserlichen zu neuem Glanz zu verhelfen. Andererseits können wir nicht glauben, dass eine fabrikmäßig inkorporierte Lehrkraft, die sich in einem Rahmen von Standards und Rastern bewegt, ein subjektives Bildungsverständnis pflegt, das sich an Kants berühmter Aufklärungs-Definition orientiert (Kant, 1974).

In der Tat scheinen Bildung und Emanzipation bei den konkreten Individuen auseinanderzufallen. Meine Einblicke in die Bereiche öffentlichen Engagements machen mich in dieser Hinsicht seit Jahren besorgt. Die Lehrerschaft, einst von Kanz-

ler Schmidt der zu großen Parlamentsaffinität geziehen, taucht immer weniger auf. Ruft der Erste Bürgermeister der Freien und Hansestadt z. B. zu einer großen Kundgebung gegen den Neonazismus am 2.6.12 auf, so ist – auf der Eröffnungs demonstration – die Zahl der sich beteiligenden Lehrkräfte sehr überschaubar. Das gleiche gilt für politisch-kulturelle Veranstaltungen zu anderen Zeiten, selbst wenn das Thema gut zum Schul-Curriculum passt. Auch die politische Aktion hat ihren Nimbus als Gesellungs- und Bildungsmöglichkeit verloren. Das gilt für größte Teile der heutigen Junglehrer/innenschaft. „Wenn ich dann im Referendarseminar in die Runde hineinfrage“, sagte mir eine Ausbildungsleiterin unlängst, „was denn das persönliche Motiv sei, Lehrer/in zu werden, außer der Kinderliebe, dann kommt da meistens gar nichts.“ In Achtundsechziger-Deutsch ausgedrückt, könnte man sarkastisch bilanzieren: Entpolitisierung auf breiter Front. Eine gesellschaftliche Verantwortung wird nicht mehr wahrgenommen, die politische Selbstdefinition wird zur Ausnahmeerscheinung. Lehrer wird zu einem Beruf wie jeder andere.

### **Welche Lehrkräfte braucht die Republik?**

Ob die Lehrkräfte am politischen Leben teilnehmen, ob sie jenseits der Berufstätigkeit gesellschaftliche Verantwortung übernehmen (können), ist keine unwichtige Frage. Sie wird noch wichtiger, wenn wir auf die neue Definition der Schule schauen, umwelt- und umgebungsbewusster Teil einer Bildungspartnerschaft zu sein. Unter Schulentwicklungsfachleuten verschiedenster Couleur besteht Konsens darin, dass die Schule sich nicht als Schonraum abkapseln darf. Die Schule von heute wendet sich der Gesellschaft zu; sie hat mit deren Problemen zu kämpfen, gewiss, aber sie besorgt sich von ihr auch die Expertise, die sie selber nicht hat.

Die Träger außerschulischer Bildung haben sich längst zu einem unüberhörbaren Konzert zusammengefunden, in dem die Schule mitspielen kann – oder nicht. Vorhaben der Demokratie- und Menschenrechtsbildung werden heute von einflussreichen Institutionen jenseits des staatlichen Bildungswesens realisiert – von der Körber-Stiftung über die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung bis hin zum Bundespräsidialamt oder zum American Jewish Committee. Die Preise des Förderprogramms Demokratisch Handeln, die Roundtables der Körber-Stiftungs-Initiative DemokratieErleben sind Beispiele dafür.

Diese Aktivitäten spielen sich oft in einer internationalen Kooperation ab, die vom Regelsystem der Schule bisher kaum wahrgenommen werden. So haben sich die 47 Mitgliedsstaaten des Council of Europe im Jahr 2010 auf eine „Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education“ verständigt, in der sie sich zu einer partnerschaftlichen Kommunikation und Kooperation mit Bildungsträgern der Zivilgesellschaft verpflichten (Council of Europe, 2010). Die Lehrerrolle steht dort in einem Kontext demokratischer Selbstgestaltung der Schule:

„In allen Bildungsinstitutionen sollten die Mitgliedstaaten die demokratische Governance nicht nur als eine per se wünschenswerte und nutzbringende Führungsmethode fördern, sondern auch als ein praktisches Mittel, um Demokratie und Respekt vor den Menschenrechten zu lernen und zu erleben. Sie sollten, mit den geeigneten Mitteln, die aktive Beteiligung der Lernenden, des Bildungspersonals und der verschiedenen Interessenvertreter, einschließlich der Eltern, an der Leitung der Bildungsinstitutionen fördern und unterstützen.“

(Council of Europe, 2010, Teil III, Absatz 8)

Wir schauen mithin auf ein beeindruckendes Spektrum von Möglichkeiten der Demokratisierung einer Institution, die im Wettbewerb mit anderen Teilen der Gesellschaft vor der Frage steht: Bin ich eigentlich ein Vorbild? Es liegt nahe, den folgenden Grundsatz zu formulieren: In einer zukunftsfähigen demokratischen Gesellschaft ist die Schule demokratischer als der Durchschnitt der übrigen Institutionen. Denn sie muss ja als Einrichtung Vorbild sein für andere gesellschaftliche Bereiche und insofern mit gutem Beispiel vorangehen.

Kein Zweifel - das „Programme for International Student Assessment“, dessen Abkürzung PISA in Deutschland für eine revolutionäre Wende hin zu einem Bildungsmonitoring und einer systematischen Qualitätsentwicklung steht, hat mit dazu beigetragen, dass wir diesen kritischen Blick überhaupt entwickeln konnten. Die Verengung des prüfenden Blicks jedoch auf die sogenannten toolbezogenen Kompetenzen Lesen – Schreiben – Rechnen hat die gesellschaftlichen Handlungskompetenzen völlig in den Hintergrund treten lassen. Gerade das, was an den OECD-Schlüsselkompetenzen demokratieförderlich ist, was also das humane und friedliche Zusammenleben in einer heterogenen Welt fundiert, kommt in den Testbatterien nicht vor (Rychen, Dominique und Salganik, Laura H., 2003).

Wenn in Deutschland und andernorts wieder einmal Aufregung herrscht, weil neue PISA-Ergebnisse unterwegs sind, sollte sich diese Aufregung nicht auf die fachliche Schülerleistung beschränken. Genauso wichtig sind Fragen wie: Was leistet die Schule? Gibt sie den Demokratinnen und Demokraten von morgen eine Lerngelegenheit, die wirklich motiviert und trainiert? Lässt sie den Ernstfall echter

Mitentscheidung zu? Gibt es Gelegenheit, Verantwortung für wesentliche Angelegenheiten zu übernehmen? Lernen die Kinder und Jugendlichen anhand von Methoden und Mitteln, die ihr Selbstbewusstsein und ihr Selbstvertrauen fördern? Partizipieren sie an der Auswahl der Inhalte und der Formen des Lernens? Gibt es einen Klassenrat als demokratisches Übungsfeld? Existiert ein Schüler-Lehrer-Feedback-System? Ist die Schule in der Lage, mit Konflikten umzugehen? Gibt es ein Benchmarking bezüglich der Mitwirkung von Eltern? Und ganz übergreifend: Sieht die Schule ihre Schüler/innen nur als Schüler/innen oder auch und vor allem als künftige aktive Bürger/innen einer demokratischen Republik?

Dabei können die OECD-Schlüsselkompetenzen für eine demokratiepädagogische Öffnung des Beurteilungshorizonts durchaus in Anspruch genommen werden. Mit ihnen ist es gelungen, die Bedingungen für ein gelingendes Leben in einer vielfältigen Weltgesellschaft zu beschreiben. „The ability to relate well to others“ – die Fähigkeit, gute Beziehungen mit anderen zu pflegen – ist ein ebenso schlichtes wie faszinierendes Beispiel für eine Kompetenz, die sich als Gegenkonzept zum Freund-Feind-Denken versteht, also auch zum politischen oder religiösen Fanatismus mit seiner Schwarzweißmalerei und seiner Abgrenzungssucht.

### **Der normative Kern der Pädagogik**

Dazu gehört jedoch ein Aufwachsen ohne Gewalt, ohne Erniedrigung und Beschämung. Eine Schule muss übrigens gar nicht brutal oder tyrannisch sein, um ihre Schülerinnen und Schüler zu beschämen. Beschämung geschieht schon, wenn sie die Leistungsbeurteilung ohne pädagogisches Verantwortungsgefühl betreibt. Auch in der stillen Kränkung oder Verzweiflung, in der simplen Nichtbeachtung kann, - das zeigen uns die Massaker an deutschen und

amerikanischen Schulen - der Keim einer Katastrophe liegen.

Das gilt auch für die jungen Rechtsextremisten mit den Brandsätzen in ostdeutschen Gemeinden. Am Anfang stand bei ihnen nicht die Lektüre von „Mein Kampf“, sondern ein fatales Zusammenspiel aus Fremdenhass, sozialer Verzweiflung und den Sozialisationsbedingungen eines abgeschotteten Polizeistaats namens DDR.

Die meisten jungen Menschen, die sich einer extremistischen Strömung verschreiben, haben eine Wut, einen Hass auf die Gesellschaft entwickelt, auf den Staat, auf anders aussehende Menschen, auf Schwache und Minderheiten. Die Schule hat die Pflicht, alles zu tun, um diesen Jugendlichen ein positives Gegenstück von Zusammenleben zu bieten und damit ei-

nen Anreiz zur Deradikalisierung: menschlich, fair, einfühlsam und vor allem die eigene verschüttete Fähigkeit zum moralischen Empfinden wieder hervorholend.

Wozu sonst sollte die Pädagogik da sein, wenn sie sich für diese elementarsten Voraussetzungen menschlichen Zusammenlebens nicht zuständig fühlt? Soll sie dies leisten, dann muss das Selbstverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen das Bewusstsein über die eigene gesellschaftliche Verantwortung mit einschließen. Das geht jedoch nur, wenn wir ihnen zubilligen, was wir auch ihren Schülerinnen und Schülern einräumen würden:

„Aus so krummem Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Gerades gezimmert werden.“ (Kant, 1784)

## Literatur

Arendt, H. (1958): Die Krise in der Erziehung. In: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. Bd I. Bremen: Angelsachsen-Verlag. (S. 255-276)

Beutel, W. (2009): Unterricht und Schulentwicklung? Bausteine demokratischer Schulkultur. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 81-110.

Bildungsplan Hamburg (2010): Bildungsplan Stadtteilschule (Jahrgangsstufen 5 bis 11). Lernbereich Gesellschaftswissenschaften. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung.

bpb (2011): <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>

Council of Europe (2010): Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. [Deutsche Arbeitsübersetzung 2012]. Strasbourg: Council of Europe.

Koenen, G. (2001): Das rote Jahrzehnt. Unsere kleine deutsche Kulturrevolution 1967-1977. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Illich, I. (1973): Entschulung der Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt.

Kant, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1783) In: Bahr, Ehrhard: Was ist Aufklärung. Stuttgart: Reclam.

Kant, I. (1784): Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, 6. Satz. Quelle: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3506/1>

Malak, B. (2012): Civic and Citizenship Education in Times of Change: Curriculum and its Implementation. Warsaw: European School of Governance.

Rychen, D. und Salganik, L. H. (2003): Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Rosanvallon, P. (2010): Demokratische Legitimität. Unparteilichkeit - Reflexivität – Nähe. Hamburg: Hamburger Edition.

**Veröffentlicht in:**

K.-P. Hufer und D. Richter (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2013.