

Die Angst vor allem und vor allen

Ein prekäres Grundgefühl allzu vieler Lehrer beschädigt den Auftrag der Schulen und die Qualität des Lernens. Willfähige Anpassung ist nur eine der Folgen.

Von Klaus Ruß

Lehrer haben Angst vor Schulinspektionen, Tagen der offenen Tür, dem Schulrecht, Vergleichsarbeiten, allen Formen der Rangtabellen oder der offenen Klassentür. Vor allem: Sie können nicht sprechen über diese Angst, die sich so gar nicht mit der äußeren Fassade der Vollkommenheit vereinbaren lässt. Eine exakte Quantifizierung dieses Phänomens ist nicht möglich. Ich fürchte allerdings, dass diese Angst so verbreitet ist, dass sie die Qualität des Unterrichts und der schulischen Erziehung in großem Maße schädigt und sich auch auf die Arbeit der „angstfreien“ Kollegen auswirkt. Die folgenden fünf Beispiele sind exemplarisch. Die Namen der Lehrpersonen sind verändert.

Eine hessische Gesamtschule kocht vor Zorn, denn eine Inspektion ist angekündigt. Das Kollegium mault, die Schulleitung verteilt vermissen den Schaaununterricht, Inspektionsberichte aus anderen Schulen gehen herum und werden verspottet. Die Kunst wird bemüht: „Der Revisor“, „Ein Inspektor kommt“, „Zar und Zimmermann“. Ein Musik-Kollege verulk Wagner Beckmesser. Es hilft alles nichts – und am Nachmittag vor dem großen Tag putzt Frau Wagner eine Stunde lang die Scheiben ihres Klassenzimmers, „damit es wenigstens nach was aussieht“.

Grob geschätzt, hat die Vorbereitung dieser Inspektion 1000 Arbeitsstunden verschlungen. Zur Auswertung des Berichts findet ein sechsständiger Pädagogischer Tag statt, das macht bei 75 Lehrkräften weitere 450 Stunden, zu denen der Aufwand für kommende Fachkonferenzen und die ausführliche Unterrichtsrichting der Elternschaft in all ihren Gremien kommt. Der IT-Beauftragte stellt eine knackige Lo-beshymne auf die Homepage und nennt sie „dekorativen Bullshit“.

Diese Inspektionen sind gesetzlichen Ursprungs und müssen stattfinden. Es steht aber nicht im Gesetz, dass selbstän-

dig denkende Lehrkräfte sich mit einer ihrer Meinung nach „hirnrisigen“ Verfahren kommentarlos abfinden und den phrasenbehafteten Inspektionsbericht gehorsam wertschätzen müssen. Es hilft ihnen wenig, dass „die Plage erst in fünf Jahren wiederkommt“, wenn sie sich nicht trauen, diese Plage gegenüber dem Dienstherren so zu bewerten, wie sie sie wahrnehmen.

Im Lehrerzimmer eines süddeutschen Traditions-gymnasiums sitzt Frau Knopp und schluchzt zum Erbarmen. Kolleginnen stehen um sie herum, streicheln sie, bringen Tee und Taschentücher. Nichts hilft gegen den Strom der Verzweiflung. Das Unglück: „Ein Anwalt ist im Haus“, und zwar beim Chef! Die Solidarität der Tröster gebiert Vernichtungsphantasien: Scheitern der Beförderung, Dienststrafverfahren, gar Entlassung – die Rachsucht bössartiger Eltern kann nur mit dem Untergang der Lehrerin enden.

Der Sachverhalt ist prosaisch: Frau Knopp hatte Alex M. eine 5 in Englisch im Zeugnis verpasst, die im Kontext der anderen Leistungen zum Sitzenbleiben führte. Alex überzeugte seinen Vater, dass die Note „Schiebung“ sei; und dieser bat einen befreundeten Anwalt, sich der Sache anzunehmen. Der Schulleiter sichtigte kurz die Akten und machte dem Anwalt in zehn Minuten klar, dass die Entscheidung in jeder Hinsicht rechtskonform war. Der Anwalt dankte höflich und empfahl sich.

Lehrer treffen Entscheidungen nicht im rechtsfreien Raum und haben hinzunehmen, dass diese auch juristisch überprüft werden können – oder müssen, wenn die Schule das Kindeswohl schädigt. Die Hysterie Frau Knopps und ihrer solidarischen Entourage zeigt einen katastrophalen Mangel an Selbstbewusstsein. Sie sind damit nicht allein: Ratgeber, Tagungsmaterialien, Leserbriefe und Blogs dokumentieren einen wachsenden Zorn aufgebracht-ter Lehrer gegen Eltern, die „zunehmend



Und was geschieht hinter ihrem Rücken im Klassenraum? Eine Lehrerin beim Tafelanschrieb

Foto Ullstein

unverschämt“, „penetrant“, „überbehütend“ sich in die Angelegenheiten der Schule einmischen und im angeblichen Interesse ihrer verwöhnten Bälger die Lehrer „terrorisieren“. Eine solche Front gegen die originären Inhaber des Erziehungsrechts ist eine Katastrophe für die Kinder, eine Frucht der Angst vor einer überprüfbareren Verantwortung.

Herr Weg, seit rund zwanzig Jahren „mit Herzblut“ in der Ausbildung von Grundschullehrern tätig, war stets der Überzeugung, dass ein halbes Jahr der Vorbereitung für den „eigenverantwortlichen Unterricht“ der Referendare unzureichend war. Nun sucht er einen Berater auf, weil ihn die Halbierung dieser Zeit auf drei Monate in Verzweiflung gestürzt hat. Er soll die „Module“ mit ihren Ausbildungsinhalten „umstricken“ und mit ihnen die bisherigen Ziele erreichen. „Müll-Modul“ nennt er das Ergebnis. Er hält diesen Auftrag für „unprofessionell und unethisch“, will ihn aber ausführen, „weil das doch meine Dienstpflicht ist“.

Hier hilft keine Beratung. Herr Weg hat sich fürs gebeugte Rückgrat entschieden

wie die anderen Ausbilder auch. Sie gehen dem eigentlich notwendigen Konflikt mit den Autoritäten aus dem Weg und verschaffen sich dadurch Entlastung, dass sie in ihren Seminarsitzungen die Referendare mit ihrem Unbehagen konfrontieren. Damit entsorgen sie ihre Pein bei den Schwächsten in der pädagogischen Nahrungskette und lehren auch sie den gebeugten Gang der Anpassung.

Kein Beamter muss Aufträge ausführen, die ihm unprofessionell und unethisch erscheinen. Er hat dann eigentlich sogar die Pflicht, seine Einschätzung bei den Vorgesetzten vorzutragen. „Remonstrieren“ heißt dieses Instrument des Beamtenrechts. Es ist kein Zufall, dass diese Prozedur der Widersetzlichkeit selbst bei Experten der Verwaltung in Vergessenheit geraten ist. Sie gilt grundsätzlich bei ange-nommener Rechtswidrigkeit einer dienstlichen Weisung. Wenn aber eine Lehrkraft nach gewissenhafter Abwägung eine gravierende Schädigung der Schüler erwartet, kann sie im Analogieschluss ihren Protest äußern. In Hessen, worauf sich dieses Beispiel bezieht, hat meines Wissens kei-

ne Ausbildungsperson auf dem Dienstweg protestiert, obgleich kaum jemand der Verschlechterung der Ausbildungsbedingungen zustimmt. Dass die gymnasiale Lehrerschaft Baden-Württembergs die jüngsten Angriffe der Landesregierung auf ihr professionelles Selbstverständnis demütig-zähneknirschend hinnimmt, passt ins Bild. Die kollektive Angst lähmt.

Die handstreichartige Einführung des achtjährigen Gymnasiums (G8) in Hessen war exemplarisch für eine Schulpolitik, die sich um die Schüler nicht schert. Die meisten Lehrer waren dagegen und taten dennoch fleißig mit. Nur wer an der Spitze der jeweiligen Innovation marschiert, kann bescheidene Karriere machen. Deutliche Kritik kam nur von außen, von Psychologen, Kinderärzten, dem Sport. Wenige Jahre später ist G9 urplötzlich wieder in Mode. Nachfrageorientiert baut die Mehrheit der Gymnasien ihre Organisation wieder zurück und tut so, als sei nichts gewesen. Das ist gespenstisch. Da sich die Schüler nicht gewandelt haben, auch die Lehrer die gleichen sind und neue Argumente fehlen, zeigt eine Schul-

form fast komplett, dass sie mit sich spielt und spielen lässt. Das geht aber nur mit fügsamem Personal, das auch gegen seinen Sachverstand funktioniert und kostbarste Zeit – die eigentlich den Schülern gehörte – in Umstrukturierung steckt. „Ich fühle mich missbraucht und verhöhnt“, klagt ein Fachbereichsleiter der Naturwissenschaften. Seine Schulleiterin weiß davon nichts.

Das Interventionsteam Schule von der „Arbeitsgemeinschaft Kinderschutz“, (nach § 78 SGB VIII) auf Anregung der Psychologin Katharina Maucher eingerichtet, nutzt psychologischen, pädagogischen und therapeutischen Sachverstand, wenn es bei Gewalt von Lehrkräften gegen Kinder zu Hilfe gerufen wird. Es steht für den Kinderschutz in den Schulen, will vermitteln und erreichen, dass dem geschädigten Kind Genugtuung widerfährt. Die bisher rund 140 bearbeiteten Fälle passen ausnahmslos in das Schema der Lehreranngst. Kein Lehrer konnte Fehlverhalten offen zugeben, sich bei einem Kind entschuldigen. Schulleitungen verteidigten das „Temperament“ der Lehrkraft auch dann, wenn es ein Kind schwer gedemütigt hatte. Krass rechtswidriges Verhalten (etwa monatelanges Versagen des Schulbesuchs) wurde stets kausal dem Kind angelastet.

Wenn Lehrkräfte Fehler machen, die öffentlich werden, wird die Schule zur Wagnburg, verweigert Transparenz, verschiebt die Verantwortung auf die Schüler und verweist gar ein gepeinigtes Kind eiskalt auf den „Rechtsweg“. Maucher hat als Inhaberin der Fachstelle Kinderschutz beim Jugendamt Frankfurt am Main jahrzehntelang „größtes Versagen“ erlebt, „wenn es um den Schutz von Kindern vor ungehemmtem Machtmissbrauch und Gewalt durch Lehrkräfte in der Schule“ ging.

Bereits auf vorsichtige Klärungsversuche reagieren Lehrkräfte überwiegend arrogant oder aggressiv. Die Psychologin erblickt massive Angst vor Kontroll- und Machtverlust und fragt sich immer wieder, warum sich Vertreter „dieser Berufsgruppe partout keine Fehler gestatten“. Ihre Erkenntnis: „Lehrer lieben zu wenig. Sie lieben sich selbst nicht, sie lieben ihren Beruf nicht. Sie lieben aber vor allem die Kinder nicht.“

Diesen Mangel teilen sie mit der Schulbürokratie und der Politik. Unter diesen Umständen müssen die Kinder auf ihrem Weg zu selbstbewussten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten weithin ohne Schutz und wertschätzende Unterstützung durch die Schule auskommen.

Der Verfasser ist pensionierter Gymnasiallehrer und betreibt eine pädagogische Beratungsstelle.

Keine Spitzenforschung ohne solide Schule

Max-Planck-Gesellschaft widmet Institut für Bildungsforschung um / Von Fritz Oser

Nichts weist darauf hin, dass große Forschungseinrichtungen, wie sie in der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) zu finden sind, sich in adäquater Weise der Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft annähmen. Max-Planck-Institute (MPIs) sind Flaggschiffe der Forschung in vielen Wissenschaftsbereichen. MPIs haben viele Nobelpreisträger und andere hervorragende Forscherpersönlichkeiten hervorgebracht. Es gibt Institute für die verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen, alle mit einer wunderbaren Forschungsinfrastruktur ausgestattet und mit der dreifachen Aufgabe, erstens Standards im jeweiligen Forschungsgebiet (auch für Universitäten) zu setzen, zweitens die Spitze der Erkenntnis in den jeweiligen Bereichen zu erklimmen (in der Sprache der MPIs „einen Breakthrough zu erzielen“) und drittens wissenschaftlich geprüfte Grundlagen für gesellschaftlich relevante Veränderungen zu schaffen.

In der Selbstdarstellung der MPG im Internet heißt es: „Die Max-Planck-Institute forschen im Bereich der Lebens-, Natur- und Geisteswissenschaften, vielfach auch interdisziplinär...“ Die Größe und hervorragende Ausstattung einer solchen Institution ist für Personen, die an Exzellenzuniversitäten und erst recht an „normalen“ forschen, beinahe unvorstellbar. Und deshalb sind MPIs gesellschaftlich hoch angesehene und tragfähige Braintrusts.

Aber warum gibt es keine MPIs für Erziehungswissenschaften? Warum hat die MPG kein Verhältnis zur Erziehungswissenschaft und zu allem, was Bildung, Ausbildung, Sozialisation und Integration betrifft? Wir wissen wohl, dass es ein MPI für Bildungsforschung in Berlin gab, das weltweit berühmte Direktoren, zuletzt Jürgen Baumert, hervorbrachte. Wir wissen auch, dass das ehemalige Münchener MPI für Psychologie mit den unvergesslichen Leitern Heckhausen und Weinert brillierte. Aber das Berliner Institut hat seit dem Ausscheiden Baumerts keinen Direktor für Erziehungs- oder Bildungsforschung mehr; es hat sich zu einem Institut für „Human Development“, was immer das heißt, gemauert. Und München ist längst geschlossen.

Betrachtet man die zu bearbeitenden Problemlagen, so ist deren Vielzahl unwahrscheinlich groß. Einige Bereiche der Erziehung, in denen Spitzenforschung notwendig wäre, sind etwa das Lernen unter Bedingungen webbasierter Wirklichkeiten, Berufsbildungsforschung, frühkindliche Erziehung, selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen, soziales, moralisches und religiöses Lernen, weiterhin Lernen unter psychophysiologischen und neuronalen Aspekten, Lernen aus Fehlern, akademisches Lernen, Lehrerbildungsforschung, Integration durch Erziehung, Lernbehinderung und vieles andere mehr. Für all das hat die MPG kein Ohr, kein Problembewusstsein. Sie sieht keinen Bedarf an wissenschaftlicher Fundierung dieser Lebens-

welten. Aber Erziehung ist eine gesellschaftlich bedeutsame Praxis wie die Rechtsprechung, die Medizin oder die Wirtschaft; auch für sie müssen systematische Zusammenhänge eruiert, Kausalitätsannahmen überprüft, Techniken evaluiert werden. Wenn Verantwortliche dazu angesprochen werden, bekommt man oft eigenartige Ansichten zu hören. Es wird dann erstens gesagt, dass Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft bereits an den Universitäten bearbeitet würden. So ist es in der Tat: Aber das gilt für alle anderen MPIs in gleicher Weise, für Physik, Chemie, Polymerwissenschaft und anderes mehr. Die Kernidee der MPG ist nicht, das zu tun, was an den Universitäten nicht getan wird, sondern es so zu tun, dass Spitzenleistungen im Sinne eines „Breakthrough“ erreicht werden. Für den Bereich der Bildungsforschung sind die Kon-sortien für Pisa ein gutes Beispiel. Nachdem das MPI Berlin unter seinem Direktor Baumert eine Lawine an neuen Erkenntnissen im Bildungsbereich hervorgebracht hat, wurde diese Bewegung an verschiedenen Universitäten aufgegriffen, weitergeführt und substantiell verfeinert. Die großen Entwürfe und die grundlegenden Forschungsarbeiten aber kamen aus Berlin.

Zweitens wird behauptet, es gäbe keine Forscherpersonen im mittleren Alter, die fähig wären, einen „Durchbruch“ zu ermöglichen. Dieses Argument ist arrogant. Man werfe nur einen Blick in internationale Wissenschaftsvereinigungen, wie zum Beispiel die „European Association for Research on Learning and Instruction“ mit über 3000 oder die „American Educational Research Association“ mit über 18 000 Forschern aus der ganzen Welt. In ihnen finden sich sehr wohl ausgereifte hochrangige Professionelle, die eine solche Aufgabe übernehmen könnten. Die Aussage, es gebe sie nicht, hat damit zu tun, dass in der Regel fachfremde MPI-Instanzen glauben bestimmen zu können, was oder wer in der Erziehungswissenschaft „gut“ ist, oder dass man nicht wirklich suchen will, weil das Feld als wissenschaftlich nicht hoffähig abgetan wird. Das Nichtsuchen wollen nach dem Ausscheiden von Jürgen Baumert mündete in einer Stagnation des Auswahlverfahrens.

Ein drittes Argument lautet, die Erziehungswissenschaft und die Bildungsforschung hätten kein eigenes Gesicht, kein klares Profil, das ist ignorant. Zwar gruppieren sich die inhaltlichen Kerne der Forschung an den Disziplinrändern immer wieder neu. Unbestritten ist jedoch, dass Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung sich schon immer um einen thematischen Nukleus gruppieren, der zumindest drei Problemkomplexe umfasst: erstens die Transformationsprozesse aller menschlicher Fähigkeiten und Befindlichkeiten, zweitens die systematisch nie abzuschließende Normenanalyse zu je zeitgerechten Zielen von Bildung, Ausbildung und Erziehung und drittens die Bestim-

mung der Inhalte und Verfahren für zielreicheres Lernen. Man muss das Feld der Erziehungs- und Bildungswissenschaft weder neu begründen noch neu definieren. Als viertes Argument wird genannt, dass die „Nachbardisziplinen“ das Feld der Erziehungs- und Bildungswissenschaften mit abdecken könnten, wie etwa Psychologie, Soziologie, Philosophie oder die Neurowissenschaften. Das Problem ist, dass sie nicht in die Kernbereiche der Erziehungs- und Bildungswissenschaften vorstoßen, sondern sie allenfalls randständig und ohne die erforderliche Vertrautheit mit deren Kernfragen behandeln. Die gegenwärtigen Direktoren des Berliner MPI für Bildungsforschung haben kein genuines Interesse an Erziehungs- und Bildungsforschung. Ein fünftes Argument wird häufig genannt und ist von noch schwächerer Überzeugungskraft: Die Erziehungswissenschaft arbeite mit „schmutzigen Daten“, die Erziehungspraxis sei zu komplex und letztlich undurchschaubar. Zwar gebe es einige tüchtige Forscher, aber das Feld sei nicht wirklich wissenschaftlich zu bearbeiten. Wenn dieser Einwand zuträfe, wäre ein MPI umso notwendiger. Aber es ist nicht so. Vormalige MPI-Direktoren haben das Feld in wichtigen Teilbereichen erschlossen und neue Wege geebnet. Man betrachte etwa die heutige Methodologie der universitären Forschung zur allgemeinen und zur Berufsbildung, die mit den fortschrittlichsten Beobachtungs- und Berechnungsmodellierungen, mit den subtilsten metrischen Verfahren arbeitet. Schließlich wird noch behauptet, Erziehung und Bildung gehörten zurzeit nicht zu den unmittelbar drängenden großen Problemlagen.

Der Präsident der MPG, Peter Gruss, spricht von der Notwendigkeit, die besten Forscher zu finden. Er sollte sich dabei auch fragen, wie die Besten allererst zu Besten werden, nämlich über ein optimal qualifiziertes Erziehungs- und Bildungssystem, und erkennen, dass dieses gesellschaftliche Gut durch evidenzbasiertes Wissen angereichert werden müsste. Aber in der MPG hat man nicht verstanden, dass die gesellschaftlichen Erwartungen an das Erziehungssystem dringenden Forschungsbedarf signalisieren. Da wirkt die Gründung von Instituten in Florida oder Tokio oder Neu-Delhi doch etwas befremdlich. Es brauchte einen neuen Aufbruch, denn ohne qualitativ gute Erziehung und Ausbildung sind auch die anderen Wissenschaften in ihren Spitzenleistungen gefährdet, ganz zu schweigen von der Erhaltung des Bruttosozialprodukts oder der Demokratiefähigkeit der nachwachsenden Generationen. So viel Weitblick sollte man auch in der MPG entwickeln können. Es müsste vermutlich ein neues MPI für Bildungsforschung und Erziehungswissenschaften mit einer ganzen Reihe fachspezifischer Direktoren entstehen.

Der Autor hat Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Fribourg gelehrt.



CANALI
1934

visit us at
CANALI.COM