

„Pädagogische Praxis „ und „Resignation“? Plädoyer für eine neue Betrachtungsweise

Einleitung- Problembeschreibung

Es gibt im Umfeld pädagogischen Handelns sehr viele Hinweise darauf, dass sich bei vielen Beteiligten (Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Schülerinnen und Schülern, Erzieherinnen und Erziehern aber auch Schul- und Bildungspolitikern u.a.) das Gefühl der Hilflosigkeit und des „Allein-Gelassen-Seins“, eine zunehmende Resignation und auch ein reaktives Ausweichen auf andere Betätigungsfelder breit macht, eine nötige Zieldefinition und die Konstruktion möglicher Handlungsweisen nicht mehr explizit auszumachen ist.

Um dies einigermaßen deutlich zu machen hier einige (übertrieben dargestellte aber reale) Situationen aus der Praxis:

Szene 1 (Hauptschule)

Eine Kollegin hat in ihrem Unterricht (disziplinarische) Schwierigkeiten mit einem Schüler. Mit eigenen Rettungsversuchen kommt sie nicht wirklich weiter und bittet in einer Pause einen Kollegen um seinen Rat. Dieser hört sich die Schilderung an, versucht auch mögliche Lösungen zu skizzieren, endet aber letztendlich mit dem Satz: „Das ist aber seltsam, bei mir gibt es solche Probleme mit diesem Schüler nicht!“

Szene 2 (Grundschule)

Konferenz: Da sich Einiges an dieser Schule nicht so ganz „im grünen Bereich“ befindet, soll versucht werden, im Rahmen einer Konferenz nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Ein Kollege wird bestimmt, der sich in einer Einzeldarstellung mit den Hintergründen, Lösungen an anderen Schulen oder in der Literatur befasst und zu Schlussfolgerungen im konkreten Fall kommen soll. In der anschließenden Diskussion sollen dann konkrete Vorschläge erarbeitet werden.

Szene 3 (Gymnasium)

Das Mitarbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler in einigen Klassen entspricht nicht den Erwartungen der Klassenlehrerinnen und -lehrer. Es

soll versucht werden, dies mit anderen (offeneren) Unterrichtsmethoden, besonderen Aktivitäten u.ä. zu regulieren. Dazu werden von entsprechenden externen Referenten Beispiele und Vorschläge eingebracht. In Arbeitsgruppen wird dies diskutiert und später auch im Plenum mit konkreten Vorschlägen verarbeitet.

Szene 4 (Grundschule)

Durch entsprechende politisch initiierte Erlasse und Verordnungen sollen die Kollegien dazu gebracht werden, die „Ganztagsschule“ als einen wichtigen „Problemlösungsfaktor“ zu akzeptieren. (Bei der politischen Diskussion selbst allerdings waren die Pädagog(inn)en vor Ort in keiner Weise beteiligt.) Der Schulleiter, die Schulleiterin informiert über die Vorstellung der Bildungspolitik und Bildungsbürokratie und versucht Interesse und –wenn möglich- Zustimmung zu erwirken.

Szene 5 (Gymnasium - Pisa-Studie)

In einem internen Schreiben werden die Kollegien (, falls sie nicht schon selbst von den „schrecklichen“ Erkenntnissen überrascht worden waren) von den Ergebnissen einer länderweiten Untersuchung in Kenntnis gesetzt. Dazu wird vorgeschlagen, dies in einer Konferenz zu behandeln. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass die Bildungspolitik nun konzentriert darauf reagieren wird, und die Kolleginnen und Kollegen ihren Beitrag dazu zu leisten hätten.

Szene 6 (Realschule)

Durch altersgerechtes Ausscheiden der Schulleiterin ist eine Neubesetzung der Stelle angesagt. Im Amtsblatt wird die Stelle ausgeschrieben (allerdings ohne explizites Darstellen der nötigen Basisqualifikationen und entsprechender Vorleistungen) und es erfolgen auch entsprechende Bewerbungen. Der Personalrat ist auch damit befasst, darf aber aus internen und rechtlichen Gründen das Kollegium nicht informieren. Schlagworte wie „Burn-Out-Syndrom, Mobbing, päd. Aktivismus, Ausweichen auf individuelle Lebensentwürfe u.v.a. liefern erste Hinweise.

Die Frage ist nun: Wie können wir solche Hinweise (mehr sind sie aus dieser Betrachtungsweise noch nicht!) kategorial erfassen, wissenschaftlich aufarbeiten, sozial analysieren und pädagogisch legitimiert verarbeiten, und wo liegen die Ziele?

Betrachtung der Szenarien

Die eben angeführten 6 Szenen sind nur ein minimaler Ausschnitt aus der täglichen Schulpraxis, lassen aber im Ansatz eine Herausarbeiten von Problembereichen zu.

Zu Szene 1:

Wie muss die Kollegin das Ergebnis ihrer Versuche erfahren und bewerten?
Dazu einige mögliche Fragen:

- Ist das der Beweis Ihres persönlichen Versagens, oder lässt sich vielleicht im Rahmen dieser Klasse und Schule keine Lösung finden?
- Hat der Kollege vielleicht selbst ähnliche Schwierigkeiten und versucht diese durch seinen abschließenden Satz zu kompensieren? Oder will er sich einfach nicht damit belasten?
- Ist pädagogisch reflektierte Zusammenarbeit in dieser Situation überhaupt möglich?
- Ist vielleicht sogar professionelle Hilfe (schulpsychologischer Dienst usw.) zu erwarten?
- Macht es Sinn, das Problem in einem größeren Kreis (Konferenz, Klassenkonferenz o.ä.) anzusprechen? Auch auf die Gefahr hin, sich möglicherweise selbst „bloßzustellen“?
- Ist es nicht einfacher und besser, diesen Schüler „links liegen“ zu lassen und dafür andere besser zu fördern?

Zu Szene 2: (Fragen)

- Bringt die (wissenschaftliche) Beschäftigung mit der Problematik auch wirklich Ansätze zu praktischen Lösungen oder ist das sowieso nur Theorie?
- Ist sichergestellt, dass die anstehende Problematik auch von allen Beteiligten als solche erkannt und angenommen wird?
- Ist verfahrenstechnisch gewährleistet, dass mögliche Lösungen auch organisatorisch umgesetzt werden können?
- Werden die „Engagierten“ mal wieder zusätzlich in die Pflicht genommen, während andere sich still zurückziehen?

Wie soll das möglicherweise entwickelte Konzept „nachhaltig“ gesichert und in der nötigen Qualität erhalten werden?

- Was passiert damit, wenn –was normal ist- neue gravierende Probleme auftauchen oder neue politische Ansätze verbindlich vorgeschrieben werden?

Zu Szene 3: : (Fragen)

- Ist angesichts der „übevollen“ Lehrpläne und den dadurch gestellten (fachspezifischen) Anforderungen ein weiteres Arbeitsfeld überhaupt machbar?
- Ist es nicht deutlich, dass „offenere Unterrichtsmethoden –abgesehen vom zusätzlichen Arbeitsaufwand- viel schneller zu disziplinen Problemen führen?
- Können nicht die „jungen Kollegen“, die das in ihrer Ausbildung auch gelernt haben, diesen Part übernehmen? Kann ein alter Gaul es lernen, mit einem „neuen Sattel“ umzugehen?
- Ist das nicht vom jeweiligen Fach abhängig und deswegen nicht allgemeinverbindlich?
- Sind manchmal „disziplinäre Probleme“ nicht ein eindeutiges Zeichen, dass die betreffenden Schüler(innen) vielleicht eben gar nicht reif und geeignet sind für diese Schulform?

Zu Szene 4: : (Fragen)

- Wie können „die Bildungspolitiker“ ohne wirkliche Kenntnis der Probleme vor Ort neue und aufwändige Konzepte verordnen, wenn die bestehenden Probleme schon die örtliche Schule überlasten?
- Wieso kommt man gerade jetzt dazu, solche Vorschläge zu machen? Warum wurde nach der TIMMS-Studie nicht auch schon so reagiert? Warum ist es nach PISA jetzt schon wieder ruhig geworden.
- Warum müssen Lehrerinnen und Lehrer aus der Presse die neuen Konzepte erfahren? Oder hält man sie für so „betriebsblind“, dass sie nicht selbst innovativ sein können?
- Warum kommen solche Vorschläge meist kurz vor Wahlen? Ein Schelm der Böses dabei denkt?
- Wie soll das gehen, wenn solch gravierende Veränderungen nicht oder nicht ausreichend finanziell abgesichert sind?

- Wie sollen die Kollegien auch von der Fort- und –weiterbildung her gefördert werden?

Zu Szene 5: : (Fragen)

- Warum wurde nach der TIMMS-Studie ebenfalls laut und erregt „gedacht“ aber nicht wirklich gehandelt? Warum scheint sich das bei PISA zu wiederholen?
- Warum wird das „PISA-Problem“ zumeist in Einzelaspekte zergliedert und nicht aus einer Gesamtsicht (sprich: vernetztes Aktionskonzept inhaltlicher aber auch pekuniärer Natur)?
- Warum erfolgt die Reaktion auf die Studie zuerst immer „von oben nach unten“, und warum folgt, wie bisher schon oft, letztendlich nur eine isolierte Verlagerung auf die „ausführende Ebene“ der Praktiker?

Zu Szene 6: : (Fragen)

- Warum werden Besetzungsvorgänge oft eher „versteckt“ vorgenommen?
- Warum gibt es keine oder wenige explizit definierte Qualifikationsbeschreibungen für Funktionsstellen, die schon bei der Ausschreibung bekannt und im Nachhinein auch überprüfbar sind?
- Wie lässt sich die „Qualität“ eines zukünftigen Schulleiters, einer zukünftigen Schulleiterin aussagekräftig und zuverlässig feststellen?
- Warum sind die letztendlich angewandten Auswahlkriterien eher Verschlussache?

Diese zugegebenermaßen provokativen Fragen lassen die Bandbreite möglicher Erlebenszusammenhänge zumindest erahnen. Ihre Beantwortung kann möglicherweise auch Hilfestellung bei der Auflösung von Widersprüchen geben.

Wissenschaftliche Analyse – Suchen nach einem Ansatz

Als ein mögliches Instrument zur Klärung von Zusammenhängen wäre eine **Analyse auf dem theoretischen Grundgerüst der Systemtheorie** zu sehen.

Dies u. a. auch deswegen, weil schon die Überlegungen zu den Szenen und auch die anschließenden Fragen erkennen lassen, dass hier nicht Einzelne Individuen quasi selbstbestimmt agieren, sondern dass sie im Rahmen von

festgeformten Institutionen (Systemen) handeln und zumindest ihr Aktionsradius durch deren interne Regeln (und vor allem Spielregeln) weitgehend eingeschränkt ist.

Sollte diese Hypothese stichhaltig sein, wären hier sicher auch Begründungen zu finden, warum nach der TIMMS-Studie nichts Innovatives geschah, und nach der PISA-Studie auch nicht allzu viel zu erwarten ist.

Es ist schon erstaunlich, dass die Argumentation sich stets auf einzelne Aspekte zurückzieht, der Zusammenhang in der Diskussion aber völlig ausgeblendet wird.

Die Analysetheorie selbst soll in diesen Betrachtungen nicht aufgebaut und erklärt werden! Es wäre aber **eine interessante Aufgabe für eine Diplom- oder Promotionsarbeit**, in diesem Sinne zu arbeiten.

Ergänzt werden müsste die Analyse dann durch psychologische Analysemethoden, die das Interagieren der Pädagogen innerhalb ihres **Systems** zusätzlich in den Mittelpunkt rücken könnten.

Grundthese für eine mögliche Untersuchung:

Erziehung und Bildung (in all ihren Ausprägungen) sind z.T. gegensätzlichen Systeminteressen (Politik, Wirtschaft, Staat, Behörden, Kirche, Lobbys usw.) unterworfen und ausgeliefert unter der systemimmanenten Einschränkung, dass durch verschiedenste Kontrollmechanismen das Erkennen dieser Abhängigkeit nicht oder nur schwer möglich ist. Solche Erkenntnishemmungen lassen innovative Entwicklungen nicht zu.

Es gilt, diese Einschränkung zumindest insoweit aufzuheben, dass die zugrunde liegenden Interessen erkennbar, diskutierbar und veränderbar werden. Erst daraus ergibt sich die Möglichkeit, auch Systeme zu verändern und neuen Gegebenheiten anzupassen.

Innovative Schulentwicklung ist nur dadurch möglich, dass das „Erziehungssystem“ die internen Abhängigkeiten erkennt und begreift und darüber hinaus die „strukturellen Kopplungen“ mit anderen Systemen deutlich macht und zielorientiert nutzt.

In Rheinland-Pfalz gibt es –zumindest theoretisch- das Projekt „PES“
(Projekt

erweiterte Selbstständigkeit von Schulen –

Internetadresse: <http://193.159.164.51/pes/projekt.asp>“, eine im Grunde „gute Idee“. Aus dem, was bisher bekannt ist, wird aber nicht klar ersichtlich, was das eigentlich bedeutet und wieweit die „Selbstständigkeit“ denn wirklich reicht. Es lohnt sich, die Presseerklärung dazu

Internetadresse: <http://www.grundschule.bildung-rp.de/gs/SchwarzesBrett/pes.html> „ganz genau“ zu studieren, um schnell zu erkennen, was die eigentlichen Ziele sind!

Engagierte Kolleginnen und Kollegen (die gibt es wirklich noch immer!) werden sicher versuchen, die Idee auch möglichst mit adäquaten Inhalten zu füllen. Was aber passiert, wenn die begrenzenden Bedingungen (Finanzielle Ausstattung, Überlastung der Beteiligten –verstärkt durch das Fehlen wirklicher Hilfsangebote (zum Beispiel einer entsprechenden Fortbildung) und letztendlich auch wahrscheinlichem systemischem Rückzug der Bildungspolitik auf die Ebene von bürokratischen Verordnungen und Erlassen ohne Rückkoppelung zu lokalen Erfordernissen u.ä.) den Motivationsschub ins Gegenteil verkehren?

Qualitätsmanagement wurde in Rheinland-Pfalz (theoretisch) einmal „groß geschrieben“. Bei der Durchführung (speziell auch auf oberer politischer Ebene) sucht man aber bis heute in den meisten Fällen vergebens.

Man könnte fast den Eindruck gewinnen, dass die häufig geübte Praxis von Modellprojekten hier explizit angewandt wird: Mit viel „Trara“ wird etwas in die Welt gesetzt und auch mit finanziellen Grundlagen ausgestattet. Nach Abschluss der Projekte und der Dokumentation ihres Erfolges aber geht man wieder zum Alltag über. Die erarbeiteten Ergebnisse und auch die individuellen Lernerfahrungen der Beteiligten interessieren letztendlich nur noch den Statistiker.

Dipl.Päd. Manfred Schreiber