

Dieter Euler

Reformen erfordern Vertrauen und Kooperation - über notwendige Fundamente von pädagogischen Innovationen

Ausgangsthese

Spätestens durch PISA wurde der pädagogische Zeitgeist wieder in hektische Bewegungen gebracht. Die Röntgenstrahlen der verschiedenen Leistungsvergleiche werfen nicht nur einen Blick auf die anatomische Struktur unseres Bildungssystems, sondern sie lassen auch Rückschlüsse auf dessen geistige Befindlichkeit zu. Schon werden viele unserer Schulen als pädagogische Lazarette beschrieben, in denen eine deprimierende Stimmung herrsche.

Man mag solche Bilder mögen oder ablehnen, sie bringen jedoch den zentralen Zusammenhang zwischen Struktur und Kultur in Erinnerung. Oder auf die vielfältig geforderten Reformen in unserem Bildungssystem gewendet: die Veränderung von Strukturen wird nur gelingen, wenn die kulturellen Ressourcen Schritt halten. Vor diesem Hintergrund vertrete ich die These, dass sich die Berufsbildung seit einiger Zeit in einem schwierigen Spannungsfeld befindet: Auf der einen Seite wachsen die Reformererwartungen, auf der anderen Seite schrumpfen die kulturellen Voraussetzungen, die zur Umsetzung der Reformen erforderlich sind. In der Folge bleiben viele Reformen in der Phase der Programmatik stecken, es fehlt die Kraft zur Umsetzung.

Die Hervorhebung der kulturellen Voraussetzung von Reformen lenkt den Blick auf einen Bereich, der zwar schwer zu fassen, gleichwohl aber von zentraler Bedeutung für den Verlauf von Veränderungsprozessen ist. Demnach geht es bei Bildungsreformen nicht (nur) um mehr Geld bzw. bessere materielle Ausstattung. Pointiert formuliert: Wesentlich ist nicht (nur) die Einstellung von mehr Lehrern, sondern die Veränderung der Einstellungen.

Reformerwartungen

Reformen werden aktuell in nahezu allen Bereichen und auf allen Ebenen des Bildungssystems gefordert. Nicht zuletzt die Berufsbildung befindet sich seit einiger Zeit auf der Überholspur und unterliegt einem hohen Reformdruck. Die Forderungen nach nationalen Standards, die erneute Diskussion über eine Ausbildungsabgabe, die Reformen der Lehrerbildung sowie des Berufsbildungsgesetzes sind Beispiele auf der Makroebene. Auf der Mesoebene werden u.a. eine verbesserte Kooperation der Lernorte, eine Teilautonomie der Schulen als Kernelement einer Schulentwicklung sowie der Aufbau regionaler Berufsbildungsnetzwerke gefordert. Auf der Mikroebene ist das gesamte Geflecht von Curricu-

lum (Stichworte: Lernfeldcurriculum, Förderung überfachlicher Handlungskompetenzen), Methodik (z.B. eLearning) und Prüfung im Rahmen einer neuen Lehr-Lernkultur in Bewegung. Die Reaktionen auf die diversen Reformforderungen sind so unterschiedlich wie das Bildungssystem selbst. Die einen bringt nichts aus der Ruhe, die anderen nichts aus der Unruhe. Die einen verstehen die Vorschläge als wertvolle Impulse, andere nehmen sie mit unbeteiligter Höflichkeit zur Kenntnis, wieder andere begegnen ihnen mit einem wachen Misstrauen. In vielen Schulen führen sie zur Verunsicherung – an sich kein schlechter Ausgangspunkt für Veränderung und Aktivität, jenseits eines kritischen Maßes ist sie jedoch mit zwei Gefahren verbunden. Entweder wird ein konzeptionsloser Aktionismus ausgelöst, bei dem man nur schneller auf der Stelle tritt oder es kommt zu einem Gegendruck, der eine Reformidee in ihr Gegenteil verkehrt. Viele Beispiele aus der Umsetzung des Lernfeldcurriculums liefern reichlichen Illustrationsstoff für diese Aussage.

Kulturelle Ressourcen

Viele Reformkonzepte setzen kulturelle Ressourcen voraus, die vielerorts nicht ausreichend vorhanden sind und daher noch aufgebaut werden müssen. Mit kulturellen Ressourcen meine ich in erster Linie eine Kommunikationskultur, in der die Beteiligten und Betroffenen es verstehen, ihre Beziehung kooperativ, respekt- und vertrauensvoll zu gestalten.

Übertreibung macht anschaulich! Prägend für unser Bildungssystem ist heute immer noch eine Kultur der Vorgaben und Außensteuerung. Schulen, Lehrer und Schüler hängen an den Marionettenfäden der jeweils höheren Instanz. Die fehlende Selbständigkeit wird ausgehend von der Schuladministration an die Schulen, von dort an die Lehrkräfte und von dort an die Schüler weitergereicht. Definiert man den Zusammenhang von Bildungspolitik, Bildungsadministration, Schule, Lehrkraft und Lernende in Anlehnung an eine ökonomische Begrifflichkeit als Wertschöpfungskette, so korrespondiert auf der kulturellen Ebene damit keine Wertschätzungskette, sondern es dominieren Beziehungsformen, die noch zu sehr durch Gehorsam, Belehrung, Kontrolle und gelegentlich auch Misstrauen charakterisiert sind. Dem stehen Prinzipien des Vertrauens, des Dialogs, der Kooperation, der gegenseitigen Anerkennung und der Achtung von Individualität gegenüber. Während die erstgenannte Kultur hochgradig verbunden ist mit den Prinzipien einer hierarchisch organisierten industriellen Arbeitswelt, in der das disziplinierte Funktionieren und die fehlerlose Erfüllung von Arbeitsroutinen im Vordergrund steht, wird die letztgenannte als angemessen für eine Wissensgesellschaft verstanden, die sich auf Selbstorganisation, Dialog, eigenverantwortliches Lernen und Vertrauen stützt. Beispiele sind keine Beweise, aber sie können den Blick auf das Fehlende schärfen:

➤ Für die Politik, insbesondere aber für die Schulaufsicht sind Schulen und

Lehrkräfte trotz anders lautender Rhetorik häufig noch Anweisungsempfänger auf einem Dienstweg, der durch Verordnungen reguliert und gesteuert wird. So weist etwa Dubs (2003) wiederholt auf Umsetzungsprobleme in der Schulentwicklung hin, weil die Koordination zwischen Schule und Schulaufsicht im Spannungsfeld von Kontrolle und Beratung nicht funktioniert.

- In den Schulen bereitet es vielerorts große Probleme, aus der vielzitierten ‚Einzelkämpfer-‘ eine Team- und Kooperationskultur zu schaffen.
- Auch wenn dies keineswegs verallgemeinert werden darf, so deuten viele Studien auf eine Kommunikationskultur im Unterricht hin, die durch mangelndes Vertrauen, geringe Wertschätzung und fehlenden gegenseitigen Respekt gekennzeichnet ist. Dies schlägt sich nieder in einem Umgangston mit kränkenden Bemerkungen, Beschämungen, kleinen ‚Abfertigungen‘ und abwertenden Kommentaren. Diese Zeichen von Geringschätzung sind es dann, die die eigene Schulzeit in einer schlechten Erinnerung halten und auch das gesellschaftliche Bild des Lehrers negativ beeinflussen.
- Das Ende der Kette bildet die Kommunikationskultur zwischen den Schülern. Ohne die zunehmenden Berichte über die Formen der physischen und psychischen Gewaltanwendung zwischen Schülern überzubetonen, besitzt jede Lehrkraft Beispiele für die Erfahrung, in der Neugier und intellektuelle Anstrengung von den Mitschülern als Strebertum und Profilierung denunziert wird und das Selbstbewusstsein und die Lernbereitschaft durch Missgunst, Machtdemonstration und Einschüchterungen auf der Beziehungsebene einer Klassengemeinschaft beeinträchtigt wird.

Tausch / Tausch haben vor vielen Jahren die energetisierende Wirkung einer durch Vertrauen, Respekt und Wertschätzung getragenen Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern betont. Diese Aussage erscheint unverändert aktuell, jedoch nicht nur für die Mikroebene der Lehrer-Schüler-Beziehung, sondern auf allen Ebenen zwischen Politik und Unterricht. Innovationen erfordern Vertrauen, dieser Zusammenhang gilt für die Förderung der Lernleistungen von Schülern ebenso wie für Veränderungen in Schulen und im Bildungssystem insgesamt.

Nun zählen solch weiche Kategorien wie Vertrauen oder Respekt für viele zu den großen Geldscheinen, mit denen man im pädagogischen Alltag nur selten zahlen kann. Daher im Folgenden der Versuch, die Überlegungen etwas näher an den Erfahrungshorizont der Praxis zu bringen.

Respekt und Vertrauen

Sennett sieht Respekt gegenüber einem anderen Menschen dann als gegeben, wenn dessen Bedürfnisse ernst genommen werden, auf sie eingegangen wird bzw. die Gegenwart des anderen einen Unterschied ausmacht (Sennett 2003, S.

51f.). Respekt ist für ihn eine Einstellung, die nicht verordnet werden kann, sondern die wachsen muss. Er beschreibt den feinen Unterschied zwischen „feeling good“ und „doing good“, zwischen „gut gemeint“ und „gut gemacht“ (S. 127f.). Im ersten Fall handelt es sich um instrumentalisierte Formen des Eingehens auf den anderen, um den eigenen Selbstwert zu stärken und ein „gutes Gefühl“ zu bekommen. Er nennt das Beispiel des „poor visiting“, eine Eigenart der englischen Oberklasse im vergangenen Jahrhundert, gelegentlich die Armen der Stadt aufzusuchen und ihnen Tipps für die Kindererziehung und die Haushaltsführung zu geben. „Doing good“ sei demgegenüber ein echtes Mitgefühl, ein Einlassen auf den anderen, nicht die Vergabe von Almosen, sondern die Suche nach individueller Stärkung.

Und Respekt ist wechselseitig. Er wird einem Menschen dann entgegengebracht, wenn er ihn selbst äussert. Daraus ergibt sich, dass die Klage über mangelnden Respekt beispielsweise gegenüber Bildungspolitikern, Schulaufsichtsbeamten oder Lehrkräften unweigerlich zu der Frage führt, mit welchen Einstellungen diese selbst ihre sozialen Beziehungen gestalten.

Respekt und Vertrauen sind zwei Seiten einer Medaille (vgl. Offe 2001, S. 255). Auch Vertrauen kann man nicht im Rahmen eines formalen Lehrplans lehren oder befehlen, es entsteht (oder verschwindet) aus erfahrener Praxis und erfordert ein aktives Bemühen und Engagement. Vertrauen ist häufig dann vorhanden, wenn es uns nicht bewusst ist, bzw. es wird uns dann bewusst, wenn es verletzt oder zerstört wurde. Die Anforderungen an die Vertrauensbereitschaft durchziehen unseren Alltag, ohne ein Minimum an Vertrauen erübrigt sich der Weg zum Arzt, das Besteigen eines Flugzeuges, der Abschluss eines Kaufvertrags oder das Steuern eines Autos. Vertrauen ist eine Bedingung für das ökonomische Handeln, ein Bestandteil des „sozialen Kapitals“ einer Gesellschaft, ein kulturelles Merkmal von Institutionen sowie ein wesentliches Merkmal einer engen persönlichen Beziehung zu anderen Menschen (vgl. Hartmann / Offe 2001). Die Ebenen wirken dabei zusammen: In einer Institution, deren herrschende Kultur dadurch geprägt ist, dass morgens jeder für sich und nachmittags jeder gegen jeden arbeitet, bildet einen schlechten Nährboden für die Herausbildung von persönlichen Vertrauensbeziehungen. Ein Bildungssystem hingegen, dessen Grundeinstellung gegenüber ihren Mitgliedern durch Respekt und Vertrauen getragen ist, wird mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zu entsprechend ausgeprägten persönlichen Beziehungen führen.

Die Klagen über das schwindende Vertrauen sind Legion. Wenn zumindest der emotional tiefergehende Aufbau von Vertrauen Zeit und Kontinuität braucht, um sich zu entwickeln und Wurzeln zu schlagen, dann sind die Arbeits- und Lebensbedingungen daraufhin zu befragen, ob sie einen ‚vertrauensfördernden Rahmen‘ bereitstellen. Wenn unter dem Primat von Flexibilität und Mobilität die Arbeitskräfte als moderne ‚Arbeitsnomaden‘ heute hier und morgen dort eingesetzt werden und nur noch im Blick haben, was hinter der nächsten Kurve

liegt, dann ist es nicht verwunderlich, wenn sie diese Wurzeln nicht schlagen können oder wollen. „‘Nichts Langfristiges‘ ist ein verhängnisvolles Rezept für die Entwicklung von Vertrauen, Loyalität und gegenseitiger Verpflichtung. ... Solche sozialen Bindungen brauchen Zeit, um sich zu entwickeln und in den Nischen und Spalten von Institutionen Wurzeln zu schlagen. Der kurze Zeitrahmen moderner Institutionen begrenzt das Reifen formlosen Vertrauens.“ (Sennett 1998, S. 27f.) Aber es sind nicht nur die großen Linien, die eine Erosion der Vertrauenskultur begründen. Alleine die Schwierigkeit in einer Schule, jenseits der Hektik des Lehrerzimmers ein ruhiges Gespräch miteinander zu führen oder das Gefühl vieler Lehrkräfte, bei der Darstellung problematischer Erlebnisse aus dem eigenen Unterricht als wenig professionell wahrgenommen zu werden, begründen verpasste Gelegenheiten zum Aufbau von Vertrautheit und Vertrauen, das zur nachhaltigen Umsetzung von Innovationen erforderlich ist.

Die Überlegungen zu Respekt und Vertrauen mögen den Eindruck vermitteln, dass die Umsetzung von Innovationen an Bedingungen geknüpft wird, die das Unmögliche beschreiben und so das Mögliche verhindern. Vor diesem Hintergrund werden in den beiden nachfolgenden Kapiteln einige Gedanken vorgestellt, die in gewissem Sinne die Latte wieder etwas tiefer hängen.

Kooperation

Der erste Gedanke ist mit dem Begriff der Kooperation verbunden. Kooperation etwa auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems erfordert sicherlich ein Minimum an Vertrauen, schließlich muss man sich darauf verlassen, dass der andere gewisse Regeln der Zusammenarbeit einhält. Wenn vollständiges Misstrauen herrscht, dann wird eine Kooperation zwischen freien Akteuren scheitern. Dennoch existieren auch Kooperationsressourcen, die hinsichtlich der Ausprägung von Vertrauen in ihrer Intensität begrenzt sind. Man kann beispielsweise in Teams in einer Haltung des unpersönlichen Interesses miteinander kooperieren, ohne intensive Bindungen anzustreben oder eine enge Vertrauensbeziehung aufzubauen. So kann Kooperation unter Nutzenkriterien danach streben, ein Positivsummenspiel bzw. eine win-win-Situation des gegenseitigen Vorteils herbeizuführen. Gambetta (2001, S. 223f.) schildert das Beispiel von befeindeten Soldaten im ersten Weltkrieg, die sich in Schützengräben gegenüberlagen. Zu bestimmten Zeiten stellten sie den Kampf ein, um ihre Mahlzeiten einnehmen zu können. Kooperation kann primär auf Interessen gründen und setzt in diesem Kontext kein bedingungsloses Vertrauen voraus. Auch ohne ein tiefes Vertrauen können Menschen miteinander kooperieren, um die angestrebten Kooperationsgewinne nicht zu verpassen.

Allerdings erfordert auch ein solcher Fall die Fähigkeit, aufeinander einzugehen, die Lage des anderen aufmerksam wahrnehmen und interpretieren zu können, sich auf einen Verständigungsprozess einzulassen und von der einseitigen

Durchsetzung der eigenen Interessen abzusehen. Diese Kompetenzen können als die Essenz einer Kooperationskultur bezeichnet werden.

Die (Zerstörungs-)Kraft der Vorbilder ...

Vertrauen, Respekt und Kooperation sind kulturelle Ressourcen, die nicht in formalen Lernprozessen erworben oder vermittelt werden, sondern deren Entwicklung in hohem Maße auf der Kraft von Vorbildern beruht. Sie können Kulturen positiv prägen, diese aber auch zerstören.

Ich will dies am Beispiel der Lehrerbildung veranschaulichen. Von zukünftigen Lehrkräften fordern wir heute u.a., dass sie fächerübergreifend unterrichten, ihren Lernenden kooperatives Arbeiten im Team und konstruktives Konfliktlösen vermitteln, über ein breites und variabel einsetzbares Set von Lehrmethoden verfügen, sich in Prozesse der Team- und Schulentwicklung integrieren und dabei vertrauensvoll miteinander kooperieren können. Ich gehe davon aus, dass sie zu diesen Themen insbesondere in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung entsprechende Theorien kennenlernen. Jenseits dieser Dimension sind sie jedoch einem heimlichen Lehrplan ausgesetzt, der teilweise völlig gegensätzlich ausgerichtet ist. So ist die Universität als erste Phase der Lehrerbildung nach Fächern und Disziplinen organisiert, deren Fachvertreter nicht oder nur in Ausnahmefällen miteinander kooperieren. Viele von ihnen unterrichten primär Fächer, nicht Menschen – die Verknüpfung zwischen den Fächern ist durch die Studierenden zu leisten. Das Spektrum der praktizierten didaktischen Methoden ist zumeist eng, es dominieren dozentenorientierte Lehrverfahren. „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ – dieser Satz von Altmann (zitiert in Bauer-Klebl 2003, S. 345) bringt die Gegensätze von Theorie und Erlebnis auf den Punkt. Die Lern- und Prüfungsleistungen werden in der Regel individuell erbracht, die hohe Zahl der Studierenden bietet einen Rahmen, der zumeist nur wenig Möglichkeiten zum Aufbau von Kooperations- oder gar Vertrauensbeziehungen schafft. Pointiert wird die heutige Massenuniversität als eine Art wissenschaftliche Imbisshalle beschrieben, die jeder nach dem hastigen Genuss akademischen Fast-Foods so schnell wie möglich wieder verlässt.

In der zweiten Phase der Lehrerbildung, dem Referendariat, ergeben sich aufgrund der direkten Erfahrung von Unterricht neue Potenziale. Die Referendare können ihre Unterrichtsplanungen in realen Situationen erproben, Erfahrungen sammeln und unter Anleitung ihrer Betreuer über diese Erfahrungen reflektieren. In der Praxis prägt jedoch auch hier die verborgene Kraft der personalen Vorbilder und der Prüfungskultur. So wird die zweite Phase von den Betroffenen vielfach als hoher Anpassungsdruck an vorgegebene Normen und Standards erlebt, der durch die Beurteilungsmacht der Ausbilder gesteuert wird (vgl. Bauer-Klebl 2003, S. 363). Als eine gravierende Belastung wird die ständige Beurteilung empfunden, die das Ausprobieren neuer Ideen und die Suche nach neuen

Wegen sowie die kritische Reflexion über die Praxis stark beeinträchtigt. Und wenn dann noch – wie als offenes Geheimnis aus vielen Lehrerseminaren bekannt – seitens der Kultusadministration eine Notenvergabe nach der Normalverteilung ‚empfohlen‘ wird, um darüber die Einstellung nach der zweiten Phase besser steuern zu können, so wird bei den zukünftigen Lehrkräften mit dieser Erfahrung sicherlich keine am Fördergedanken orientierte Bewertungspraxis grundgelegt.

Im Referendariat dominiert die Ausbildung für eine ‚fachbezogene Unterrichtslehre‘, erzieherische, soziale sowie psychologisch-diagnostische Kompetenzen werden eher vernachlässigt. Wie schon in der Universität lernen die zukünftigen Lehrkräfte, die Inhalte eines Unterrichtsfaches zu unterrichten. Überfachliche Kompetenzen werden als nachgeordnet oder gar unbedeutend kommuniziert und bleiben weitgehend ausgeklammert. Die Einbindung in ein Lehrerkollegium begründet zugleich die (unbewusste) Konfrontation mit einer Schul- bzw. Teamkultur. Es ist davon auszugehen, dass die Erlebnisse und Erfahrungen in diesem Rahmen nachhaltiger wirken als jede Programmatik. Wie wird die Zusammenarbeit im Kollegium erlebt? Wie offen wird über Unterricht, wie respektvoll über Kollegen und Schüler gesprochen? Gibt es eine konstruktive Feedback- und Fehlerkultur, oder werden Fehler als Zeichen fehlender Kompetenz gedeutet? Darf man eigene Zweifel oder Ideen äussern, oder treffen sie auf Ablehnung, Bagatellisierung oder Verunglimpfung?

Die Kooperation zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung ist häufig durch die ‚Vergessensmetapher‘ geprägt. Die Vertreter in der jeweils nachfolgenden Phase geben zu erkennen, dass die Erfahrungen der vorangegangenen erst einmal vergessen werden können, da die Praxis andere Kompetenzen verlange. Damit korrespondiert die Erfahrung, dass inhaltliche Abstimmungen nur selten stattfinden; stattdessen existiert ein unverbundenenes Nebeneinander, manchmal auch eine Haltung der Abgrenzung, Rivalität oder gar der Geringschätzung.

Und auch in der dritten Phase wirken die Kräfte der Vorbilder und der Schulkultur. Inwieweit gelingt es der Schulleitung, Weiterbildung als eine wesentliche Stufe der Professionalitätsentwicklung zu kommunizieren und mit der individuellen Kompetenz- sowie der Schulentwicklung zu verzahnen? In welchem Maße ist es möglich, sich selbst zu öffnen, Schwierigkeiten und Ängste im Schulalltag zu äussern und in respekt- und vertrauensvoller Weise mit Kollegen zu erörtern? Inwieweit zeigt sich die Schulleitung als ein Modell, das Kritik zulässt, Fehler eingestehen und aus ihnen lernen kann, verständigungsorientierte Kommunikationsformen praktiziert und andere Meinungen nicht als Angriff auf die eigene Autorität aufnimmt?

Suche nach ‚ansteckenden Vorbildern‘

Der vorgestellten Überlegungen mögen ernüchtern, sie können aber auch ermu-

tigen. Auch wenn ich eingangs die schrumpfenden kulturellen Ressourcen in unserem Bildungssystem beklagt habe, so kann zugleich festgestellt werden, dass sie nicht gänzlich verschwunden sind. Das Bildungssystem besteht nicht nur aus Vorböten des Untergangs, es hat auch die vielen Positivbeispiele, die ‚ansteckenden Vorbilder‘, die aufgesucht und aufgenommen werden können. Insofern würden meine Gedanken als Plädoyer für einen Verzicht auf Reformen und Innovationen vollends missverstanden. Vielmehr sollen sie dafür sensibilisieren, dass bei Reformen neben dem Sachthema zugleich die kulturellen Kräfte des Vertrauens, des gegenseitigen Respekts und der Kooperation in den Blick genommen und gestärkt werden müssen, um die Erschöpfung der Beteiligten zu vermeiden, noch bevor das Potenzial einer Veränderungsidee erschöpft ist. Nur wenn beides gesehen und gestaltet wird, haben Reformen die Chance einer Nachhaltigkeit.

Literatur:

- Bauer-Klebl, Annette (2003). *Förderung von sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen zur Moderation des Lehrgesprächs in der Lehrerbildung*. Paderborn: Eusl-Verlag (im Druck).
- Dubs, Rolf (2003). *Qualitätsmanagement in Schulen. Studien und Berichte des IWP Bd. 13*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Gambetta, Diego (2001). Kann man dem Vertrauen vertrauen? In M. Hartmann & C. Offe, *Vertrauen* (S. 204-237). Frankfurt: Campus.
- Hartmann, Martin & Offe, Claus (Hrsg.) (2001). *Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts*. Frankfurt: Campus.
- Offe, Claus (2001). Wie können wir unseren Mitbürgern vertrauen? In M. Hartmann & C. Offe, *Vertrauen* (S. 241-294). Frankfurt: Campus.
- Sennett, Richard (1998). *Der flexible Mensch*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Sennett, Richard (2003). *Respect*. London: Allan Lane.