

KLAUS -JÜRGEN TILLMANN

Nicht auf bessere Zeiten warten

Jede Zeit hat ihre pädagogischen Themen. So wurde in den siebziger Jahren vor allem über antiautoritäre Erziehung, über die Gesamtschule, aber auch über den „Leistungsabfall“ beim Abitur öffentlich gestritten. In den 80er Jahren ging es vorwiegend um Friedenspädagogik und um die Integration von Behinderten, aber auch um burn-out und Numerus Clausus. Schaut man auf die pädagogischen Themen, die zu Beginn der 90er Jahre vor allem verhandelt werden, so kann sich Trübsinn einstellen: Gewalt in der Schule, rechtsextremistische Ausschreitungen von Jugendlichen und der angebliche Verfall familiärer Werte beherrschen das Feld.

Selbst wenn man eine gewisse Dramatisierung durch die Medien in Rechnung stellt, so signalisieren doch all diese Themen: Der Problemdruck in den Schulen wird größer, die pädagogischen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer steigen weiter, neue Stabilitäten sind nicht in Sicht. Zur gleichen Zeit werden aber – völlig kontraproduktiv – in der Bildungspolitik alle Weichen auf „Sparen“ gestellt: Die Pflichtstundenzahlen der Lehrer(innen) werden landauf, landab wieder erhöht, Klassenfrequenzen werden heraufgesetzt, Verfügungsstunden gestrichen, und die Neueinstellung von Lehrer(innen) wird wieder einmal hinausgeschoben. Kurz: Der Problemdruck wird größer, die Kollegien werden immer älter, und zugleich verschlechtern sich die Arbeitsbedingungen zunehmend. Die Gewerkschaften und Lehrerverbände werden nicht müde, ihre Kritik an der schulischen Wirklichkeit in die Öffentlichkeit zu tragen, um weitere Stunden- und Stellenkürzungen zu verhindern. Man kann ihnen dazu nur viel Erfolg wünschen, doch auf diesen Erfolg wetten sollte man besser nicht.

Schulpraxis – zwei Wirklichkeiten

Allerdings gilt auch hier, daß es nicht nur das eine Bild der schulischen Wirklichkeit gibt. Dies ist mir besonders deutlich geworden, nachdem ich Ulrich M. – einen mir seit langem bekannten Hamburger Kolle-

Wer erst auf die optimalen Bedingungen warten will, kann in diesem Pädagogenleben mit einer zufriedenen Berufsarbeit nicht mehr rechnen.

gen¹⁾ – in kurzem Zeitabstand zweimal hintereinander „in Aktion“ erlebt habe. Am Montagabend macht er als Vertreter der GEW bei einer Podiumsdiskussion in aller Schärfe deutlich, wie schwierig gerade in einem Stadtteil wie Altona die schulische Situation bereits jetzt schon sei. Er spricht vom Motivationsverfall in immer größer werdenden Klassen, vom zunehmenden Krankenstand im Kollegium, von der Ausländerfeindlichkeit im Stadtteil. Und er warnt die anwesenden Vertreter der Schulbehörde und der Parteien davor, angesichts dieses Problemdrucks die Arbeitsbedingungen der Lehrer(innen) immer weiter zu verschlechtern. Von Lehrern und Eltern erhält er viel Beifall.

Dienstagmorgen besuche ich Ulrich M. in der Schule, in der er die Unterstufe (Kl. 5–7) leitet, und komme aus dem Staunen nicht mehr heraus: Ich höre einiges über die Schwierigkeiten der „Freien Arbeit“ in den Klassen 5/6 – und sehe dazu dann Unterricht, in dem die Kinder eigenständig und konzentriert je an ihrer Sache arbeiten. Berichtet wird mir von einer Projektgruppe, die gemeinsam mit Eltern und Grundschullehrerinnen die Integration behinderter Kinder vorbereite. Und erzählt wird mir von einer Initiative von türkischen und deutschen Schüler(innen), die gemeinsam mit ihren Lehrer(innen) an mehreren Nachmittagen ausländerfeindliche Parolen im Stadtteil überpinselt haben. Daß diese Schule in einem schwierigen sozialen Umfeld arbeitet, ist offensichtlich; aber genauso auffällig ist

es, daß in diesem Kollegium die Probleme kreativ und engagiert angegangen werden. Spricht man mit den Lehrerinnen und Lehrern, so wird immer wieder auf die Kinder und auf die Herausforderung, die von ihnen ausgehe, verwiesen: Weil der Frontalunterricht zunehmend gar nicht mehr durchzuhalten sei, habe man mit gutem Erfolg „Freie Arbeit“ eingeführt. Weil die Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten der Kinder sich so sehr unterscheiden, habe man mit einem klasseninternen Helfersystem experimentiert. Weil Kinder mit sieben verschiedenen Muttersprachen diese Schule besuchen, habe man sich mit Ansätzen zur multikulturellen Erziehung auseinandersetzen müssen. Und weil von der 7. Klasse an das Schulschwänzen zunehmend zum Problem geworden sei, habe man sich bemüht, durch mehr Handlungsorientierung, durch Zusammenfügung von Fächern zu Lernbereichen, durch Projektwochen diese Schulmüdigkeit aufzufangen.

Hier werden Veränderungen in der Schülerschaft sensibel wahrgenommen, und das Kollegium zieht daraus Konsequenzen für die eigene pädagogische Arbeit. Daß diese Umstellungen jeweils mit zusätzlicher Arbeit verbunden sind, ist allen klar. Allerdings entsteht bei mir der Eindruck, daß die Lehrer(innen) in diesem Kollegium dies nicht als zusätzlichen Streß empfinden. Im Gegenteil, einige von ihnen betonen ausdrücklich: Die Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit bleibt nur deshalb erhalten, weil sich das Kollegium immer wieder auf neue Wege begibt. Mir scheint, daß ich hier auf eine Schule getroffen bin, die man als eine „Problemlöse-Schule“ (vgl. Rolff 1993) bezeichnen kann: ein Kollegium, das nicht verdrängt, nicht mauert, nicht flüchtet, sondern sich den Aufgaben immer wieder neu stellt.

Veränderte Anforderungen an Schule und Lehrer

Skizziert wurde soeben eine Schule, an der die meisten Lehrer(innen) – bei allen Schwierigkeiten im einzelnen – gern arbeiten. Was aber soll eine solche Beschreibung? Wird hier

nicht erneut in akademischer Praxisferne (diesmal als Bericht „verkleidet“) eine Illusion gepinselt? Dieser Verdacht drängt sich wohl auf, doch gibt es aus meiner Sicht gute Gründe, ihn zurückzuweisen. Denn dieses Kollegium, so meine These, hat sehr klug erkannt, welche Form von Schule unter geänderten Bedingungen praktisch möglich ist, welche Formen für Schüler(innen) und Lehrer(innen) sinnvoll lebbar sind. Begründen läßt sich diese These zunächst einmal mit der durchgängigen Erfahrung von Lehrer(innen) in allen Schulformen, daß der „klassische“ Unterricht, daß die frontale Ansprache der Klasse zunehmend nicht mehr „funktionierte“, weil die Schüler(innen) nicht mehr mitspielen. Während dies vor allem in Gymnasien immer noch unter der Überschrift „Die Schüler werden immer schlechter“ beklagt wird, haben andere Schulformen daraus längst ihre pädagogischen Konsequenzen gezogen: zuerst die Grundschulen, inzwischen vor allem auch die Hauptschulen und Gesamtschulen.

Hinter diesem veränderten Schülerverhalten stecken vielfältige Prozesse des gesellschaftlichen Wandels, die an dieser Stelle nur angetippt, nicht aber ausgeführt werden können: Die neuen Medienwelten, die Zuwanderungen aus aller Welt, aber auch die liberalisierten Erziehungsstile der Eltern und die steigenden Scheidungsraten – dies alles zeigt deutliche Auswirkungen schon in der Grundschule (vgl. Fölling-Albers 1991). In den Sekundarschulen haben insbesondere die gestiegenen Bildungserwartungen (vor dem Hintergrund verschärfter beruflicher Konkurrenz) einiges durcheinandergewirbelt.

Allzugern beklagen sich die Lehrer(innen) darüber, daß die „klassische“ Zusammensetzung der Schülerschaft in keiner Schulform mehr stimmt (vgl. Tillmann 1987): das Gymnasium, das bei 40% des Jahrgangsanteils seinen Elite-Anspruch nur noch schwer aufrechterhalten kann; die Gesamtschule, die den angestrebten Anteil „gymnasialempfohlener“ Kinder nicht erreicht; die Realschule, die die Abwanderung der „eigentlichen“ Realschüler zum Gymnasium beklagt; und schließlich die Hauptschule, deren „Rest“ immer kleiner, immer schwieriger wird. Die Situation ist paradox: Während immer mehr Heranwachsende die Anstrengungen weiterführender Bildung auf sich nehmen, neigen Lehrer(innen) aller Schulformen dazu, die Anwesenheit der „falschen“ und die Abwesenheit der erwünschten Kinder zu beklagen. Zusätzlich zu dieser veränderten „Sortierung“ der Kinder wirken weitere Prozesse des gesellschaftlichen Wandels – von den neuen Medienwelten über die wachsende Arbeitslosigkeit bis zur zunehmenden Instabilität von Familien.

All diese Faktoren haben das Aufwachsen der Kinder verändert, haben ihre Erfahrungsfelder umgestaltet. Die Schwächen der „konventionellen“ Unterrichtsschule, die es schon immer gab, brechen angesichts dieser Situation immer häufiger auf; die Forderung nach einer Schule als Lebens- und Erfahrungsraum wird von den Schülerinnen und Schülern durch ihr praktisches Verhalten geradezu eingeklagt (vgl. v. Hentig 1993). Einige Erziehungswissenschaftler sprechen deshalb sogar davon, daß die „Unterrichtsschule am Ausgang ihrer Epoche“ sei (Braun 1993). Eine maßlose Übertreibung – oder?

Die Berufsperspektive der 40- bis 50jährigen

Auch wenn man diese Formulierung für überspitzt hält, so verweist sie doch sehr gut auf die Problemlage, mit der die Kollegien in allen Schulformen zunehmend konfrontiert werden. Es handelt sich um Lehrerinnen und Lehrer, die überwiegend zwischen 40 und 50 Jahre alt sind, die 20 Dienstjahre hinter sich und noch 15 vor sich haben. Diese Pädagogengeneration hat seit den 70er Jahren viele pädagogische Reformen initiiert und mitgetragen, hat dabei Erfahrungen und Routinen erworben. Viele Kollegien sind gemeinsam alt geworden – und das Gefühl, inzwischen eine „ganz ordentliche“ Schule zu betreiben, ist weit verbreitet. Nicht wenige aus dieser Generation hegen nun die (heimliche) Hoffnung, die mittlerweile erworbenen Kompetenzen, Konzepte, Sicherheiten nicht erneut infrage stellen zu müssen, sondern damit die „restlichen“ Dienstjahre zu bewältigen. Für viele von ihnen wird nun aber immer deutlicher, daß diese Hoffnung nicht nur trügt, sondern daß selbst ihre Erfüllung ihre Schattenseiten hat, – daß ein solcher Weg bis zur Pensionierung, der allein von der Routine lebt, mit viel alltäglicher Unzufriedenheit verbunden sein wird.

Andere Lehrer(innen) aus der gleichen Generation empfinden dies noch weit schärfer. Bei ihnen stellt sich spätestens mit dem 50. Geburtstag die Sorge ein, daß nun beruflich nichts Neues mehr passiere, daß man nun in Routine erstarren könnte: Noch zweimal eine fünfte Klasse bis zur 10 begleiten, noch zweimal den (überwiegend) gleichen Stoff unterrichten, dann kommt der Abschied. In dieser Sicht wird der „ruhige Weg“ zur Pensionierung eher als eine Bedrohung empfunden.

Noch 15 Jahre in die Schule gehen und dabei überwiegend mit der eigenen Arbeit unzufrieden zu sein, – diese Perspektive ist nicht nur nicht wünschenswert, sie ist auch gesundheitsbedrohend. Deshalb handeln Kollegien, die sich den geänderten Anforderungen nicht stellen, die eingefahrene Routinen verteidigen, nur vordergründig im

eigenen Interesse: Was im Augenblick als zusätzliche (Reform)arbeit zurückgewiesen wird, kommt als alltägliche Belastung der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit vielfach zurück. Mein Eindruck ist, daß immer mehr Kollegien in allen Schulformen diesen Zusammenhang spüren, daß auch deshalb viele Schulen in letzter Zeit wieder in pädagogische Bewegung geraten sind. Die eingangs geschilderte Hamburger Gesamtschule ist so gesehen kein Einzelfall, sondern ein typisches und zugleich wünschenswertes Beispiel.

Reform aus Eigennutz

Es gibt also gute – und durchaus ganz eigensüchtige – Gründe für die Kollegien, die „in die Jahre“ gekommen sind, sich pädagogisch in Bewegung zu halten. Daß in dieser Situation die meisten Kultusministerien mit verstärkten Angeboten zur schulinternen Lehrerfortbildung reagieren, ist erfreulich. Diese Unterstützung wird jedoch durch die gleichzeitigen Erhöhungen von Pflichtstundenzahlen und Klassenfrequenzen wieder zunichte gemacht. Die notwendige, die wünschenswerte pädagogische Bewegung wird auf diese Weise durch die Kultusministerien nicht unterstützt, sondern torpediert. Allerdings zeigt nicht nur das Eingangsbeispiel: Wer erst auf die optimalen Bedingungen warten will, kann in diesem Pädagogenleben mit einer zufriedenen Berufsarbeit nicht mehr rechnen.

Das Friedrich-Jahresheft „Schule“ will Lehrerinnen und Lehrern durch Beispiele und Analysen helfen, Anknüpfungspunkte für die Entwicklung der eigenen Arbeit zu finden. Das Heft kann anregen – die Schule in Bewegung setzen können jedoch nur die Beteiligten vor Ort.

Anmerkung

1) Ich widme diesen Beitrag all den Lehrer(innen), mit denen ich zwischen 1979 und 1992 an der Reform des Hamburger Schulwesens arbeiten durfte; heißen sie nun Uli, Uwe oder Lutz, Helga, Barbara oder Cornelia.

Literatur

- Braun, K.-H.: Die Unterrichtsschule am Ende ihrer Epoche. In: Neue Sammlung, Heft 1/1993, S. 71-100.
 Fölling-Albers, M.: Veränderte Kindheit - neue Aufgaben für die Grundschule. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Band 1, Weinheim 1991, S. 52-64.
 von Hentig, H.: Die Schule neu denken. München/Wien 1993.
 Rolff, H.G.: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim/München 1993.
 Tillmann, K.J.: Zwischen Euphorie und Stagnation. Erfahrungen mit der Bildungsreform. Hamburg 1987.