

Die Entfernung der Lehrenden vom Unterricht

Informelle Karrierebedingungen im Bildungssystem

Achim Brosziewski

Beitrag zur Veranstaltung »Das Personal der Professionen« der Sektion Professionssoziologie

Mein Beitrag handelt unter anderem von Beobachtungen zweiter Ordnung. Erfahrungen zeigen, dass diese Figur manchmal Kopfzerbrechen bereitet. Zur Vorbeugung möchte ich ein konkretes Beispiel vorwegschicken. Meine Vorstellung von pädagogischen Karrieren hat mit der Bewertung von Bewertungen zu tun. Man denke zum Beispiel an die berühmten Rankings von Schulsystemen, Schulen und Hochschulen, etwa im Stil von PISA oder vom CHE Hochschulranking für die Wahl eines Studienortes. Das sind Bewertungen. Wenn nun ein Ranking seinerseits auf seine Qualität hin eingeschätzt wird, dann wird eine Bewertung bewertet. Dann werden Beobachtungen des Bildungssystems beobachtet. Welche Bedeutung dieser Mechanismus für die Form pädagogischer Karrieren haben kann, wird nachfolgend dargestellt.

Die Strukturintelligenz des Bildungssystems

Es heißt, Lehrerinnen und Lehrer könnten kaum Karriere machen. Diese Aussage entspringt einer verkürzten Sichtweise, die mein Beitrag erweitern möchte. Karriere wird zu oft und zu stark mit „Aufstieg“ gleichgesetzt, und die Skalen möglichen Aufstiegs werden auf Geldgrößen und auf formale Machtbefugnisse in Organisationen eingeschränkt. Aus diesem linear-hierarchischen Blickwinkel gesehen, gibt es im Schulbereich tatsächlich nur wenige Aufstiegspositionen, Schulleitungsposten zum Beispiel. Ein soziologischer Begriff der Karriere muss weiter gefasst sein.

In Anwendung auf pädagogische Karrieren gilt es, außer den Posten in formalen Hierarchien wie Schulen und Bildungsverwaltungen das weite und undurchsichtige Feld ins Auge zu fassen, das Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr als „pädagogisches Establishment“ bezeichnet haben (Luhmann, Schorr 1988: 343-349). Das ist keine sehr freundliche Zuschreibung und kann auch nur historisch nachvollzogen werden. Establishment war ein polit-ästhetischer Kampfbegriff der Post-68er-Bewegungen, der jede *individuelle* Karriere beim Marsch durch die Institutionen unter den Vorbehalt einer Gesinnungsprüfung stellte. So konnte auch Außenseitertum als ein Karrierepfad mit hoher Selbstbewertung ausgestattet werden. Inhaltlich gesehen meinten Luhmann und Schorr das *nicht-unterrichtende Personal* des Bildungssystems, wozu neben Schulleitungen auch Professor/-innen und Dozent/-innen der Lehrerbildung, Angehörige der Bildungsverwaltung, parteipolitische und lobbyistische Bildungspolitiker/-innen sowie jene Intellektuellen zählen, deren Reden und Schriften in den vor-

genannten Kreisen Resonanz erzielen. Mit dem Kriterium „nicht-unterrichtend“ ist mein Titelthema angesprochen: „Die Entfernung der Lehrenden vom Unterricht“. Die Frage ist, inwieweit kann man hier immer noch vom Personal *des Bildungssystems* sprechen? Sind Verwaltungsangehörige nicht Personal des Rechtssystems, Politiker/-innen nicht Personal des Politiksystems und Intellektuelle nicht einfach Personal der öffentlichen Rhetorik und Schriftstellerei?

Um Sachanalysen zu ermöglichen und Politideologie zu vermeiden, ersetze ich pädagogisches Establishment durch den Ausdruck Strukturintelligenz des Bildungssystems (Brosziewski 2016: 195f.). Wichtig ist, dass wie schon beim Begriff der Karriere nicht nur die positiven Ausprägungen des Sachverhalts gemeint sind. Intelligenz schließt Dummheit nicht aus. Im Gegenteil: Jede Berufung auf Intelligenz weckt den Verdacht, dass Dummheiten und Blödigkeiten im Spiel sind, die es zu verdecken gilt (Baecker 2006). Vorgeführte Intelligenz kann immer als Dummheit höherer Ordnung enttarnt werden. Dieses Spiel lässt sich nicht in den Hierarchien des Geldes und der Organisation formalisieren. Mit dieser These ist bereits der allgemeine Rahmen für die informellen Karrierebedingungen im Bildungssystem abgesteckt. Es geht nicht um Geld, nicht um Macht, sondern um Symbole für Intelligenz und für Dummheit beim Auf- und Abbau pädagogischer Reputation. Die Symbolverwendung ist trotz ihrer Informalität nicht strukturlos. Sie lässt sich für den Fall pädagogischer Karrieren konkretisieren.

Heterarchische Karrieren

Will man der Faszination von linearen Hierarchien entkommen, steht seit geraumer Zeit der Begriff der *Heterarchie* zur Verfügung (Foerster 1994). Er übergreift formale Organisationen und Netzwerke und ist auch geeignet, den Zusammenhang beider Sozialformationen zu erfassen. Heterarchien bezeichnen wie Hierarchien soziale Ordnungen. Nur lassen sich Heterarchien anders als Hierarchien nicht auf einen Punkt wie eine Spitze, ein Zentrum oder ein Prinzip hin vereinfachen. Die Ordnung einer Heterarchie geht nicht von solchen Einheitsfiktionen aus. Heterarchie heißt: Ein Element identifiziert sich selbst durch seine Beiträge zur Identifikation anderer Elemente. Man denke zum Beispiel an die kulturelle Ökonomie der Gabe, des Schenkens und des Beschenktwerdens, auch des Helfens und des Hilfeempfangens (Mauss 1990). Im Schenken und Helfen zeigt sich, wie Individuen sich untereinander als *individuelle* Mitglieder einer Gemeinschaft verstehen können.

In diesem Sinne ist Heterarchie auch als eine Ordnung durch Nachbarschaften zu verstehen. Sie ist kein Gegenprinzip zur Hierarchie. Auch die Hierarchie benachbart ihre Elemente, jedoch beschränkt auf eindeutig asymmetrische Nachbarschaften. Zudem ist die Hierarchie oft versucht, die Gesamtheit all ihrer Eindeutigkeiten auf einen Punkt zu konzentrieren, sei es auf den Willen eines obersten Herrschers, sei es auf ein einziges „großes Ziel“, sei es auf einen unbestreitbaren Grundsatz, auf ein erstes und letztes Prinzip. Solch eine heroische Kraftanstrengung hat eine nicht-hierarchische Heterarchie nicht nötig. Sie ist gerade deshalb auch weniger verwundbar; eine Einsicht, aus der heraus das Formprinzip der Heterarchie auch technisch verwirklicht wurde, in Gestalt der Netzwerkstrukturen der heutigen Computertechnologien.

Weiterhin wichtig ist, gerade im Blick auf das pädagogische Feld, die Heterarchie nicht mit Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit zu verwechseln, wie man es beispielsweise im Wikipedia-Eintrag finden kann. Gerade Heterarchie setzt die Ungleichheit ihrer Elemente voraus. Denn je komplexer die Differenzen der Einzelelemente, umso prägnanter kann eine wechselseitige Identifikation ausfallen. Je differenter sich Frau und Mann erleben, in ihrer Physis, in ihrer sozialen Einbettung und in ihrer Kultur, umso stärker sticht die Einzigartigkeit ihrer Liebe hervor; für beide Liebende *und* für die Netzwerke,

die durch sie in Kontakt miteinander geraten. Gleichheit ist nur dort interessant, wo sie sich nicht von selbst versteht. In ihrer Wirkungsweise verstärkt Heterarchie die Ungleichheiten ihrer Elemente. Jeder Kontakt identifiziert jedes Element immer mehr und fügt ihm Geschichte, Gedächtnis und Individualität hinzu. Genau diese Eigenheit eröffnet den Möglichkeitsraum für *heterarchische Karrieren* – nicht jenseits von, aber *quer zu* den formalen Hierarchien der Organisation.

Die Schule ist und bleibt fasziniert von der hierarchischen Selektion, vom Prinzip, das nach Oben und Unten verteilt und dem Individuum nur eigenmotivierte Verschiebungen innerhalb dieser Skala zutraut. Das kann man ablesen an den Jahrgangfolgen der allgemeinen Schule, an den Rangordnungen zwischen den Bildungseinrichtungen und Bildungsstufen, an den Fakultätsstreitereien um die Wichtigkeit ihrer Fächer in der Lehre, an der durchgängigen Prägnanz von Notenskalen und nicht zuletzt an der Leitidee der Bildung selbst, die vom Einzelnen das Höchste abverlangt, was sein Menschsein ihm an Möglichkeiten mitgegeben hat.

Die Schule und alle höheren Bildungsanstalten sind aber auch die Orte, an denen die Karriere *reflexiv* gehandhabt werden muss, egal, wie gern oder ungern die beteiligten Individuen an ihre Karrieren denken. Die hier bezeichnete Reflexivität ist keine des Denkens. Es handelt sich um eine kommunikative Reflexivität, um eine Form, die im Bildungssystem das Bildungssystem als Einheit thematisiert (Matter, Brosziewski 2014). Sobald die Einheit des Systems im System thematisch wird, steht auch die Inklusion und Exklusion der Individuen auf dem Spiel. Solch eine Reflexivform stellt die Form des *Bewertens* dar, mit ihren formalisierten Varianten in Noten, Zeugnissen und Zertifikaten und mit ihren informellen Varianten des Lobens und Tadelns von Leistungen im Unterricht, in mündlichen, in schriftlichen und in elektronischen Präsentationen.

Die Eigenterminologie des Bildungssystems unterscheidet seit Längerem zwischen summativen und formativen Bewertungen (Maier 2010). Summativ sei alles, was in objektive Vergleichsraster einordnet, vor allem natürlich ins Raster der Noten (*assessment of learning*). Formativ sei eine Bewertung, die das Individuum darüber informiert, was es aufgrund seiner bislang gezeigten Leistungen noch alles erreichen könne (*assessment for learning*). Die Klassifikation nach summativ und formativ verdeckt jedoch punktgenau die Reflexivität des Systems. Sie verschleiert den Zusammenhang von Inklusion und Exklusion. Denn keine noch so formativ gestylte Bewertung kann verhindern, dass das Individuum aus ihr den Schluss zieht, dass weitere Bemühungen zwecklos sind.

Die Unterscheidung von summativ und formativ ist ein *Selbsterkennungsmerkmal* des Systems. Man muss diese Unterscheidung oder semantische Äquivalente handhaben können, um dazu zu gehören – egal, ob explikativ oder lediglich habituell. Denn auch für die Lehrenden entscheidet die Bewertungsform über Inklusion und Exklusion ins Bildungssystem und somit über ihre Karrierebedingungen. Um dies zu erfassen, ist jedoch nicht zwischen summativen und formativen Bewertungen zu unterscheiden, sondern zwischen dem bewertungs-verpflichteten und dem bewertungs-befreiten Personal des Bildungssystems. Die Zugehörigkeit des Letzteren zum System bleibt gewährleistet, indem das bewertungs-befreite Personal seine Arbeit an der *Einheit* von informellen und formellen Bewertungsprozessen, am Zusammenhang von summativen und formativen Leistungen und damit letztlich an der Differenz von Inklusion und Exklusion orientiert.

Es handelt sich um Beobachtungen zweiter Ordnung, um eine Beobachtung von Beobachtungen. Und auf dieser Ebene wird wiederum auch folgenreich gewertet, zum Beispiel danach, was Schüler/-innen und Studierende fachlich und persönlich erreichen sollten oder danach, was ein Abschluss und innerhalb eines Abschlusses eine bestimmte Kompetenz wert sein soll. Für die Erstbeobachter, für die Unterrichtenden, Lehrenden und Prüfenden heißt dies, dass ihr Werten, ihr Fach und ihre Fachlichkeit bewertet werden – und das mag mehr oder weniger starke Rückwirkungen darauf haben, wie sie sel-

ber bewerten und daran auch ihren Unterricht ausrichten. In diesem Sinne erzeugen, variieren und eliminieren Bewertungsprozesse zweiter Ordnung auch Strukturen des Bildungssystems, zwar nicht im Sinne einer Systemsteuerung, aber doch im Sinne einer Konditionierung von Karrieren des Bildungspersonals.

Ist solch eine Beobachtungsebene zweiter Ordnung erst einmal eingerichtet, entwickelt sich eine robuste Leitunterscheidung, die auch allen Tendenzen zur Technisierung und zur Ideologisierung des Systems widersteht. Es handelt sich um die Unterscheidung von naiven und reflektierten Bewertungen, wobei nur die Reflexion über die Unterscheidung selbst verfügt. In anderen Worten: Die naive Bewertung weiß nicht, dass sie naiv verfährt. Als naiv identifiziert die Reflexion alle Bewertungen, die sich auf eine unmittelbare Außenabstützung ihrer Praxis und ihrer Resultate berufen, zum Beispiel auf die Kompetenzen der Schüler/-innen oder auf gesellschaftlich objektive Qualitätskriterien. Die reflektierte Bewertung hingegen rechnet ein, dass jede Bewertung potentiell alle Komponenten mitbewertet, die in den Unterricht, die Lehre und die Prüfungen mit eingehen und als Strukturen vom System selbst geschaffen sind: die Stoffe aller Lehrbücher, die pädagogisch und didaktisch formalisierten Vermittlungsmethoden, die im System ausgebildeten, zertifizierten und praxiserfahrenen Lehrpersonen und nicht zuletzt die Auswahl jener Individuen, die als Adressaten von Unterricht, Lehre und Prüfung verpflichtet, zugelassen und eingeteilt sind.

Pädagogische Karrieren

Aber heißt es nach alledem nicht doch, dass derjenige, der sein Berufsleben lang gut und gerne unterrichtet und dabei wenig Drang zur Netzwerkarbeit verspürt, keine Karriere macht? Diese Konsequenz muss man nicht ziehen.

Nichts legt den Unterrichtenden darauf fest, seinen Unterricht naiv zu bewerten. Vor allem hat er eine Reflexionsmöglichkeit, die der Strukturintelligenz systematisch nicht zur Verfügung steht und die für sie unkontrollierbar bleibt: die Gegenbeobachtung sämtlicher Unterrichts-, Lehr- und Prüfungsbewertungen durch die Schüler/-innen und Studierende. Die Reflexionssemantik honoriert diese für sie dämonische Beobachtungsquelle mit dem Namen „Praxis“, vor der es sich in diskursstrategisch heiklen Situationen rechtzeitig zu verneigen gilt. Wie in einem Rückspiegel kann der Unterrichtende in den schülerisch-studentischen Gegenbeobachtungen nicht nur die Effekte eigenen Handelns, sondern auch die Produkte bisherigen Unterrichts und die Erwartungen an Kommendes herauslesen: „Wieso dürft Ihr eigentlich hier sein?“ und „Wo wollt Ihr denn anschließend hin?“ Der Lehrende kann entscheiden, ob er mit diesen Erfahrungen kommunikativ etwas anfängt und sich auf die Risiken des Reflexionsspiels einlässt: durch die Publikation seiner Unterrichtsprogramme und Unterrichtsmaterialien, durch aktive Beteiligung an Fortbildungen, durch Überzeugungsarbeiten in kleineren und größeren Arenen der Pädagogik. Oder ob er mit seinen Erfahrungen alleine bleibt und sie in seinem privaten Motivhaushalt nach Plus und Minus verbucht. Diese Entscheidung wird sich kaum formalisieren, geschweige denn institutionalisieren lassen. Der Einsatz, die Gewinne und Verluste werden daher nicht durch Geld und Macht symbolisierbar sein, sondern allein durch Symbole für Reflexivität und Naivität. Man kann formale Budgetkontrollen und Weisungshierarchien, also Organisationsmacht, eher betrachten als Schutzvorkehrungen vor allzu großem und allzu direktem Einfluss der Strukturintelligenz auf pädagogische Karrieren, insbesondere als Schutz vor der Hektik, den Kurzlebigkeiten und den Konfusionen der Beobachtungsebene zweiter Ordnung. Karrieren verlangen ein Minimum an Berechenbarkeit und Planbarkeit, und dafür braucht es Absicherungen. In ihrer eigenen Symbolik aber

haben pädagogische Karrieren mit vermeintlich weichen Größen wie Autorität und Reputation zu rechnen. Aus gutem Grund ist Pädagog/-innen deshalb die wertschätzende Kommunikation so wichtig, ebenso wie die Botschaft, dass es letztlich doch auf die Person ankommt.

Literatur

- Baecker, D. 2006: Erziehung im Medium der Intelligenz. In Y. Ehrenspeck, D. Lenzen (Hg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS, 26–66.
- Brosziewski, A. 2016: Aufstieg und Fall der Unterrichtsexperten oder Wozu sich Professionelle von Experten unterscheiden. In R. Keller, J. Raab (Hg.), *Wissensforschung – Forschungswissen. Beiträge und Debatten zum 1. Sektionskongress der Wissenssoziologie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 189–199.
- Foerster, H. V. 1994: Prinzipien der Selbstorganisation im sozialen und betriebswirtschaftlichen Bereich. In H. V. Foerster (Hg.), *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 233–268.
- Luhmann, N., Schorr, K. E. 1988: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (1979)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maier, U. 2010: Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13. Jg., Heft 2, 293–308.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11618-010-0124-9>
- Matter, C., Brosziewski, A. 2014: Routinierte Reflexion: Zur Individualisierung pädagogischer Reflexionsprobleme. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34. Jg., Heft 1, 23–37.
- Mauss, M. 1990: *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.