

***Stress und Last im Lehrerberuf heute*^{*)}**

1908 erschien im Verlag Julius Richter in Chur in neunter Auflage ein erfolgreiches Buch über die "formalen Stufen des Unterrichts". Verfasser dieses Buches war THEODOR WIGET, zu diesem Zeitpunkt Direktor der Kantonsschule in Trogen¹. 1880 wurde WIGET, nach Studien in Paris, London und Leipzig, Direktor des Bündner Lehrerseminars in Chur. 1882 gründete er die *Bündner Seminar-Blätter*, am 10. November 1883 regte er anlässlich der kantonalen Lehrerkonferenz in Malans die Gründung des *Bündnerischen Lehrervereins* an, im ersten Jahresbericht des Vereins erschien sein Beitrag "Ueber die formalen Stufen des Unterrichts", der den Grundstock abgab für das später so erfolgreiche Buch, das in dreissig Jahren elf Auflagen erlebte². Wer es liest, findet eine Menge von heute aus gesehen überraschender Einsichten über die Wirksamkeit von Unterricht, etwa, dass die Gedanken der Schüler "verkettet" sein müssen, wenn sie vor dem Vergessen geschützt werden sollen (WIGET 1908, S. 49), dass dies durch Begriffe zu geschehen habe und der einmal gelernte Begriff das Bewusstsein "entlasten" müsse (ebd., S. 51) oder dass von einer "Gesamtwirkung des Unterrichts" nur dann die Rede sein könne, wenn die "eigentümlichen Vorstellungen" eines Faches "in ein System" eingereiht werden (ebd., S. 53).

Für WIGET hatte der Unterricht ein vorrangiges Ziel, das *Wissen* müsse zum *Können* führen, das sei der "letzte Akt des Lernprozesses" (ebd., S. 59). "Jedes Wissen muss in Können umgesetzt werden. Das heisst nichts anderes, als jedes Wissen muss zur *Fertigkeit* werden, es muss uns zu Gebote stehen, wo und wann wir es brauchen" (ebd.). Das Mittel dazu heisst "Uebung. Uebung verwandelt ... Wissen in Können. Wiederholung macht die Gedankenbewegungen geläufig und sicher und verbindet die Glieder der Reihen so fest, dass sie ohne Anstoss und fast unbewusst ablaufen, sobald ein Willensimpuls sie in Bewegung setzt" (ebd., S. 60). Mich interessiert im Folgenden nicht, warum und seit wann sich die didaktische Reflexion angewöhnt hat, diese von vielen Lehrkräften geteilte Ueberzeugung "konservativ" zu nennen und abzuwerten. Wenn "Wissen" wirklich in "Können" verwandelt werden soll, hat eher die heutige Schule ein Problem. Ob freilich die Methode (ebd., S. 67) zu WIGETS Zeiten dies tatsächlich bewirkt hat, sei dahingestellt. Mich interessiert, warum die Theorie ohne jeden Belastungsfaktor auskommt. Sie will realistisch erscheinen, aber sie betont das Gleichmass und den zielsicheren Effekt (ebd., S. 73), nicht das Risiko und das Leiden unter den Zielsetzungen. Die "Zielan-

^{*)} Vortrag im Lehrerverein Chur am 11. September 2000.

¹ THEODOR WIGET (1850-1933) erwarb das Reallehrerpatent und absolvierte sechs Klassen des Gymnasiums von St. Gallen. Er war anschliessend für kurze Zeit an der evangelischen Realschule in Altstätten tätig, studierte danach und unterrichtete vom 1873 an in Rorschach an dem Institut seines Vaters. Vom Herbst 1875 bis Weihnachten 1879 war WIGET in Leipzig und studierte bei TUISKON ZILLER Pädagogik, mit einer zeitweiligen Anstellung als ordentlicher Lehrer an der Uebungsschule des Leipziger Universitätsseminars. Nach der Tätigkeit als Direktor des Lehrerseminars in Chur promovierte WIGET 1891 mit einer Arbeit über *Pestalozzi und Herbart* bei WILHELM WUNDT in Leipzig (die Arbeit wurde 1910 unter dem Titel *Die Grundlinien der Erziehungslehren Pestalozzis* veröffentlicht). Im Herbst dieses Jahres wurde er Seminardirektor auf Marienberg bei Rorschach. Danach wechselte er an die Kantonsschule in Trogen (Daten nach METZ 1992, S.168ff.).

² *Die formalen Stufen des Unterrichts* (Sonderdruck aus dem Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins (1883/1884). Die zweite Auflage erschien 1885 unter dem Titel *Die formalen Stufen des Unterrichts. Eine Einführung in das Studium der Herbart-Zillerschen Pädagogik*. Die 11., mehrfach ergänzte Auflage erschien 1914 im Verlag Keller in Chur.

gabe" (ebd., S. 79) rechnet weder mit Nebenwirkungen noch mit dem Scheitern der Bemühung. Wer die "**methodische Einheit**" herstellt (ebd., S. 80), lernten Generationen von Seminaristen, kann letztlich in seiner Bemühung nicht fehlgehen.

Man könnte von der seminaristischen Illusion sprechen³, also die Modellierung von Erfolg durch Ausbildung. Ausbildung aber *idealisiert*, und dies in mehrfacher Hinsicht. Sie unterstellt nicht nur den perfekten Lehrer und mit ihm die Beherrschbarkeit jeder Situation, sondern auch den willigen Schüler, der nur darauf wartet, jeden Tag unterrichtet zu werden, und der nichts lieber tut als das. Eine der stärksten Phantasien angehender Lehrkräfte ist tatsächlich, dass die Schüler ausgerechnet auf sie warten und dass, selbst wenn alle Vorgänger es schlecht gemacht haben, sie es besser machen werden. "Schüler" sind nicht reale Kinder, sondern gutwillige Generalisierungen, die nichts mit dem zu tun haben, was im Alltag die Praxis der durchschnittlichen Zumutung ausmacht. Davon ist in der Ausbildung keine Rede, die sich am pädagogischen Ideal und nicht am Alltag orientiert. Man sieht das noch an der heutigen Antizipation von Stress: Wenn Studierende ein Seminar zum "Burned-Out-Syndrom" besuchen, dann in der Erwartung, das Syndrom vermeiden zu lernen, *bevor* es auftritt.

Die *Härte* des Berufs scheint durch Ausbildung nicht antizipierbar zu sein. Die Härten sind aber nur eine andere Seite der *Idealität*. Die Erwartungen müssen sich an den Erfahrungen abarbeiten, nur so entsteht Praxistauglichkeit; die Erfahrungen aber entsprechen nie den Erwartungen. Ich werde mit einigen Beobachtungen beginnen, dass und wie die Idealität des Berufs Belastung aufbaut (1). Offenbar haben sich wesentliche Erfahrungen des Berufs verändert, seitdem THEODOR WIGET vom "konzentrierenden Mittelpunkt" sprach, auf den die Unterrichtsarbeit einzustellen sei (ebd., S. 84). Die grundlegende Zeiterfahrung heute ist nicht Konzentration auf einen Punkt, sondern fließende Hektik ohne Ruhepunkt. Ich werde diese Beobachtungen in einem zweiten Teil systematisieren und zu einer These verdichten (2). Abschliessend diskutiere ich einige Folgerungen für Schulreform und Schulentwicklung. Gegenüber WIGET haben wir gelernt, dass es auf die einzelne Schule ankomme, nicht auf die Methode; aber vielleicht ist gerade das eine stresserzeugende Irritation, denn die Belastung mit Unterricht verschwindet nicht, während daneben alles mögliche andere an Bedeutung gewinnt und so Verantwortung einklagt (3).

1. Die Idealität des Berufs

Die Neigung, den Lehrerberuf zu *idealisieren*, steht in einem merkwürdigen Gegensatz zur tatsächlichen Erfahrung. Untersuchungen zur Lehrerbildung zeigen (OELKERS/OSER 2000), dass die Idealisierung *vor* der Ausbildung in grossen Zügen feststeht und für die Berufswahl ausschlaggebend ist. Das gilt vornehmlich für die grösste Berufsgruppe, die Primarlehrerinnen und Primarlehrer, mit gewissen Abstrichen auch für die Sekundarschullehrer und am schwächsten für die Gymnasiallehrer. Aber auch sie orientieren sich keineswegs ausschliesslich am Fachunterricht, vielmehr kombinieren sie fachliche und pädagogische Ideale, ohne ihren Beruf, wie man heute sagt, "cool" zu erwarten. Offenbar verlangt der Beruf innere Beteiligung und Engagement, in diesem Sinne hohe Erwartungen an sich selbst, was sich etwa daran zeigt, wie *negativ auffällig* zynische Lehrer sind. Der Beruf *soll* ideal erscheinen, das Selbstbild ist nicht das der lustlosen Routine oder der freudlosen Lehrerexistenz.

³ Die THEODOR WIGET (1908, S. 83) im übrigen *nicht* teilte: "Denn die wahrhaft erzieherische Wirkung des Unterrichts geht nicht von den Künsten der Methodik aus, sondern von der Gedankenwelt, die er im Zögling aufbaut."

Die Idealisierung und das daran angepasste Selbstbild sind unumgänglich, aber sie können leicht zu beruflichen Fallen werden. Niemand kann erreichen, was die Ideale vorgeben, aber niemand kann auch gegenüber den Idealen einfach ignorant sein. Man muss mindestens so tun, *als ob*, und schon diese Diskrepanz drückt als Erwartungslast. Es gibt immer eine Differenz oder eine Spanne zwischen der alltäglichen Erfahrung und der pädagogischen Reflexion, die ausdrückt, was *sein soll* und aber *nicht ist*. Diese moralische Spanne wird durch eine Vorwärtserwartung überbrückt, was *noch nicht* ist, soll *in Zukunft werden*, mit der misslichen Folge, die Differenz von Sein und Sollen mit jeder Zukunft neu thematisieren zu müssen. Die Belastung mit Idealität, will ich sagen, ist unaufhebbar, weil die Ideale nicht erreichbar sind. Es sind keine Ziele, sondern die mit Erziehung und Bildung verbundenen grossen Wünsche. Sie sind nicht harmlos, weil sie als Erwartungen die Reflexion bestimmen, und zwar innerhalb und ausserhalb der Lehrerverberfession.

Wer angehende Lehrkräfte befragt, ist erstaunt, *wie* ideal der Beruf erwartet wird; genauer: er wird gar nicht als "Beruf" erwartet, sondern als Umgangsideal. Die hauptsächlichste Antwort bezieht sich darauf, dass *das Kind* im Mittelpunkt stehen müsse, und die zweithäufigste Antwort sieht die *Beziehung zum Kind* als vorrangige Aufgabe der Lehrertätigkeit. Die Formel "im Mittelpunkt" wird nicht näher erläutert; dass Lehrkräfte Gruppen unterrichten, nicht einzelne Kinder, wird ebenso übersehen, wie die Differenz zwischen "Kindern" und "Schülern". Die gesamte Anlage der pädagogischen Idealität ist nicht institutionell, sondern kommunikativ. Nicht Schule und Unterricht, schon gar nicht die dabei auftretenden Härten, bestimmen die Erwartungen, sondern die harmonische Beziehung zu gutartigen Kindern, die Freude haben, von dieser und keiner anderen Lehrkraft erzogen zu werden. Erziehung steht in der Erwartung *vor* Unterricht, aber "Erziehen" heisst nie Eingrenzen, Zurechtweisen oder Bestimmen, sondern dialogisches Aushandeln ohne Zeitbegrenzung und unter der Voraussetzung von Symmetrie. Das Grundmodell ist *Partnerschaft*, während zum Beispiel die Verantwortung für den Unterrichtserfolg zwischen Schülern und Lehrern nicht einfach gleichmässig aufgeteilt werden kann.

Aber wichtiger als die virtuelle Autoritätsverweigerung ist das Bild des Kindes selbst. Die Reflexion des Berufs wird von visuellen Erwartungen bestimmt, tatsächlich von *Bildern* (MOLLET 1997, OELKERS 1998), die auch die Selbstsicht steuern. Angehende Lehrkräfte stellen sich nicht auf reale, sondern auf ästhetisch generalisierte Kinder ein, denen alles Mögliche zugeschrieben werden kann, weil sie als konkrete Personen nicht vorkommen. Im Erwartungshorizont von Studierenden sind "Kinder"

- kreativ und spielerisch,
- spontan,
- natürlich,
- unbegrenzt lernfähig,
- innengesteuert und sozial,
- bei aller Individualität doch wesentlich gleich.

Sie sind *nicht*

- eigenwillig und launisch,
- strategisch,
- gelangweilt oder langweilig,
- angepasst,
- aussengesteuert
- und egoistisch.

Im Ideal wird *das* Kind konzipiert, ein Kind ohne geschlechtliche, kulturelle oder natürliche Unterschiede. Anders wäre die Zuschreibung der Adjektive nicht möglich, sie setzt eine generelle Konstruktion voraus, eben "das" Kind und nicht der individuelle Schüler, also ein Kind in einer bestimmten sozialen Rolle und institutionellen Verantwortung. Wie bei ROUSSEAU oder PIAGET erscheint das *reine* Kind und mit ihm der *paradigmatische* Fall von Erziehung, die sich möglichst nur auf sich selbst beziehen soll.

Befragt man die Studierenden, was sie tun würden, wenn die positiven Adjektive *nicht* die reale Situation erfassen, dann unterscheiden sie klar zwischen den an sich vorhandenen Potentialen und den schlechten sozialen Verhältnisse. Gerade in dieser Hinsicht sind die Argumente Rousseauismus pur. Die Natur der Kinder *ist* "kreativ", "spontan", "lernfähig" und, alles das zusammengefasst, "natürlich". Wenn sich Kinder nicht so zeigen, wie diese Adjektive es vorgeben, dann muss irgendetwas sie von ihren natürlichen Möglichkeiten entfremdet haben. Die Unschuld ist verdorben worden; ursprünglich oder bei sich selbst sind Kinder, und zwar unterschiedslos, gut. Handeln sie nicht so, sind externe Ursachen anzunehmen⁴. *An sich* ist die Kreativität oder die Spontaneität von Kindern eine Kraft des Guten, also eine *pädagogische Erwartung*. Sie schafft es, offensichtliche Destruktivität im kreativen Umgang mit moralischen Geboten oder spontane Ignoranz entweder zu leugnen oder zu externalisieren. Kinder, gegenüber dieser Erwartung, *müssen* anders sein (OELKERS 2000).

Die Idealität verschwindet nicht mit dem Berufsbeginn, vielmehr bestimmt sie einen mehr oder weniger manifesten Identitätskern. Auch amtierende Lehrkräfte geben bei Befragungen regelmässig an, zentral für sie sei die Arbeit mit Kindern. "Arbeit" ist in dieser Reflexion nicht primär Unterricht, sondern Umgang, ohne dass die berufspraktischen Erfahrungen diese Priorität korrigieren könnten. Für die *negativen* Erfahrungen steht weder eine Sprache noch eine Reflexionsform zur Verfügung. Lehrkräfte *müssen* Frustrationen und Enttäuschungen positivieren, weil eingestandene Misserfolge rufschädigend sind. Wer Schwächen zugesteht, *ist* schwach. Daher bleibt die Sprache der idealen Erwartungen erhalten, mit ihr die Neigung zur Externalisierung des Negativen und so die Abgrenzung des eigenen guten Kerns. Erfahrungen des *Scheiterns* sind nicht zu thematisieren, das Risiko, die Person und ihre Kompetenz mit dieser Erfahrung abzuwerten, ist viel zu gross. Scheitern ist kein Lernanreiz, weil die Fehlertoleranz schwach ist und sehr leicht moralische Panik veranlasst. Daher müssen Lehrkräfte sich nicht nur am unbestimmten "Wohl des Kindes" orientieren, sondern in diesem Sinne ständig das Beste erreichen. Wenn Fehler auftreten, was realistischlicherweise nicht geleugnet werden kann, dann sind sie unmittelbar vor dem Zugestehen gerade beseitigt worden. Es gibt keine permanenten Schwächen, im Sinne ROUSSEAUS ist *perfectibilité* die Grundlage des Geschäfts.

Die Liste der Erwartungen lässt sich nicht umkehren. Man kann Kinder nicht als "beschränkt" und "dumm", "unkreativ" und "lustlos", "apathisch" und "lernunfähig" hinstellen, während das Gegenteil nicht einfach wahr oder zutreffend ist. Auf jeden Fall beschreibt es nicht die *professionelle Situation*, die nicht als Anwendung des pädagogischen Ideals gefasst werden kann. Gerade Umgang mit Schülern ist nicht einfach die Bestätigung der Erwartung, die von einer interesselosen Beziehung ausgeht, während Umgang zwischen Lehren und Schülern nur dann ernsthafter Natur ist, wenn beiden Seiten Interessen und so Widersprüche oder Konflikte zugetraut werden. Das pädagogische Ideal sieht *Kinder* und *Erwachsene* in einer intimen und exklusiven Beziehung, während *Lehrer* und *Schüler* sich in einer Arbeitssituation gegenüberstehen, die in einer öffentlichen Schule nicht privat verstanden werden kann und darf. Diese Arbeitssituation ist nicht mit dem gleichen Ideal antizipierbar wie familiäre Beziehungen, und auch die sind als "pädagogischer Bezug" vermutlich falsch vorgestellt, weil es nirgendwo eine konfliktfreie Kontinuität des pädagogisch Guten gibt und geben kann. Der "Bezug" ist immer auch eine Belastung.

⁴ ROUSSEAU: *Lettre à C. de Beaumont* (O.C. IV/S. 966ff.).

Generell kann gesagt werden, dass pädagogische Ideale ausserstande sind, Stressfaktoren zu kalkulieren, weil sie ein ideales Zeitmass annehmen, von harmonischen Verhältnissen ausgehen und Störungen ausschliessen (LUHMANN/SCHORR 1988, S. 73ff.). Was damit *nicht* thematisiert wird, *ist Realität*, etwa:

- die permanente Knappheit der Zeit,
- die unscharfen und doch dringlichen Prioritäten,
- der ständige Druck des Unerledigten,
- die begrenzte Lösungskapazität bei steigender Problembelastung,
- die scharfe Selektivität aller Massnahmen,
- das hohe Bewusstsein des *Nichtrealisierten*,
- die Unabschliessbarkeit der Aufgaben oder
- die vage Grenze aller Probleme.

Die Mitte der professionellen Arbeit und so das Medium für Erfolg oder Misserfolg ist der tägliche Unterricht (MOSER/RHYN 2000). In der Erfahrung der Lehrkräfte ist "Unterricht" immer gleichbedeutend mit *zu wenig Zeit*, die auf merkwürdige Weise nicht vorhanden ist und zugleich davonläuft. Der Unterricht setzt die gerade noch genügende und eigentlich unzureichende Vorbereitung voraus, für die viel mehr Zeit, die *nie* vorhanden ist, hätte zur Verfügung stehen müssen. Das Unterrichten selbst ist ständige Reaktion auf unerwünschte Prioritäten, die den Zeitplan unproduktiv ablenken. Auch wenn die hohe Kunst der Zeitgestaltung beherrscht wird, häuft sich das Unerledigte, steigt die Problemlast und wächst das Bewusstsein der unvermeidlichen Versäumnisse.

Was *nicht* getan werden konnte, wird zur Belastung, mindestens im Sinne von Hintergrunderwartungen, die die ständigen Versäumnisse festhalten und aufschichten. Im Ideal ist Unterricht geordnetes Nacheinander, also zeitlicher Aufbau, der sich an die Planung hält. Aber zeitgleich passiert ständig weit mehr, als wahrgenommen werden könnte. Das zwingt zu scharfer Selektivität, vieles wird nicht realisiert oder muss abgewiesen werden, obwohl es ähnlich vordringlich oder noch vordringlicher gewesen wäre, wie das, was realisiert werden konnte. Die Lösungskapazität ist begrenzt, während im Ideal die Lehrkräfte für alles zuständig sein sollten, was für Unterricht und Umgang bedeutsam zu sein scheint, und das ist tatsächlich nahezu "alles". Wenn nichts wirklich ausgeschlossen werden kann und alles gleich vorrangig erscheint, sind Entlastungen ausgeschlossen oder entsteht ein schlechtes Gewissen in Permanenz. Man hat immer zuwenig getan, aber die Belastungsgrenze ist längst erreicht.

Unterricht ist Entscheidung von Situation zu Situation, nicht einfach die Folge einer überlegenen Planung, die von der Erfahrung nicht berührt ist. Umgekehrt muss die Planung ständig auf die wechselnden Erfahrungssequenzen reagieren können, wenn überhaupt ein Ergebnis erzielt werden soll. Was als Ergebnis zählt und was nicht, ist ständig unsicher, weil der Unterricht die Lernprozesse der Schüler nie gleich und nie gleich gut beeinflusst. Die Unterrichtsaufgaben sind unabschliessbar, ohne einfach fortlaufend besser gelöst zu werden. Die Vagheit des Erfolges belastet ebenso wie die Nichtreduzierbarkeit der Aufgaben. Wann welches Problem eine *definitive* Grenze erreicht, ist vielfach nicht abzusehen, ohne dass sich das Problem von selbst lösen würde. Es ist unklar, ob ein Unterrichtsangebot bei allen einen bestimmten Standard erreicht oder nicht, und was belastet, ist, dass selbst die beste Vorbereitung und die höchste Kunst dieses Risiko des vagen Effekts nicht minimieren.

Beim Management dieser Stressfaktoren sind Ideale wenig hilfreich. Das gilt auch für den Rückgriff auf Literatur, die gelegentlich wohl die "Schwere" des Berufs thematisiert, aber nicht seine *Last*. Das Ideal soll die "Schwere" leicht machen, während es eine Belastung *mit* Idealen gibt, die offenbar für den Lehrerberuf besonders charakteristisch ist. Wer also davon überzeugt

ist, dass die Schulen der "Menschenbildung" dienen sollten, dass sie die Kinder "in den Mittelpunkt" stellen müssten und eine "ganzheitliche Entwicklung" zu befördern hätten, hat sehr überzeugende Ideale vor sich, die Sprache und Kommunikation bestimmen, aber sich nicht auf den Alltag des Unterrichts beziehen lassen. Was soll eine "ganzheitliche Entwicklung" sein, wenn ausgeschlossen werden muss, dass Musik je den gleichen Stundenanteil erhält wie Mathematik? Und "ganzheitliche" Entwicklung ist nicht einfach identisch mit der Gleichverteilung von Schulfächern, also auch wenn Sport, Musik und Werkunterricht genau gleiche Anteile bekämen wie die Fächer der "Verkopfung"⁵, entsteht daraus keine pädagogische "Ganzheit". Sie ist nur sprachliches Ideal, das allerdings in der öffentlichen Reflexion und Kommunikation von Schule oder Schulentwicklung ein erstaunliches Gewicht erhält, führt man sich vor Augen, dass es eigentlich nur zur Polemik taugt. Wenigstens entsteht nicht einfach aus Schulkritik "Ganzheit", ebenso wenig "Menschenbildung" oder die "Mittelpunktstellung" des Kindes. COMENIUS, will ich sagen, PESTALOZZI und MARIA MONTESSORI beschreiben *nicht* die Realitäten der Schule, aber sie sind erstaunliche Erwartungslasten.

Die meisten pädagogischen Theorien haben keinen Sinn für Zeit, während Unterricht vor allem Zeitgestaltung ist. Die Erziehungsideale sind zeitlos, sie bestimmen daher nicht die *Erfahrungen*, sondern die *allgemeinen Erwartungen*. Unterricht halten ist eine Art gehetztes Management, das über die Ideale eigentlich nur erstaunt sein kann. Soweit pädagogische Ideale Erziehungs- und Bildungstheorien bestimmen, im weiteren auch Modelle des Handelns und Standards der Reflexion, werden sie im Verlaufe der Berufsbiographie im Sinne verwertbarer Grössen abgeschwächt, ohne ihre Belastungsqualität zu verlieren. Sie bestimmen *öffentliche* Reflexionen und wirken auf die Schule zurück. Die Diskrepanz zwischen Sein und Sollen ist in diesem Sinne erklärbar: Die Erwartung sind der Druck, auf den keine Praxis wirklich reagieren kann, während sie doch erfüllt werden müssen. Damit beginnt mein zweiter Teil.

2. Erwartungen und Härten

Eine der stärksten Belastungen im Lehrerberuf sind *Schulreformen*, genauer: die *Idealität* von Schulreformen. Wie für die Berufsausübung generell, so ist auch hier Idealität unvermeidlich, was wäre eine Reform ohne unerreichbare Ziele? Aber das gilt nicht als Belastungsfaktor, vielmehr wird öffentlich unterstellt, dass Kraftreserven genug vorhanden sind, neben dem Frühenglisch und dem Standarddeutsch auch noch Computer von der ersten Klasse an sinnvoll zu verwenden, fremdsprachige Kinder zu integrieren, mit neuen Lehr- und Lernformen die notorischen Einbrüche beim Mathematikunterricht zu vermeiden und mit neuer Sportanimation unwilligen Kindern das Reckturnen beizubringen. Der Grund für diese Selbstüberforderung sind öffentliche Erwartungen, die unabweisbar erscheinen und und ihrer Gesamtheit nicht annähernd erfüllt werden, ohne sie deswegen reduzieren zu können.

Die öffentliche Diskussion belädt die Schulen mit abstrakten, aber hochplausiblen Forderungen, die darauf abzielen, dass

- mit Bildung als dem *einzigsten Rohstoff* der "Standort Schweiz" zu sichern sei,
- dabei besonderes Gewicht auf *Hochbegabung* gelegt werden müsse,
- zugleich Gewähr geboten werden müsse, *alle Schüler gleich* zu fördern,
- ohne irgendein Fach zu vernachlässigen, weil nur so die *Ganzheit der Bildung* garantiert werden könne,

⁵ Ich übernehme den Jargon und seine Wertung; an sich sind diese Fächer wesentlich auch kognitiv, also nicht lediglich die praktische Ergänzung zur Ueberlast der Theoriefächer.

- dennoch auf überzeugende Weise *selektiv* verfahren werden müsse,
- und die Schule insgesamt *dem Leben* zu dienen habe, ohne dass dieses bekannt wäre.

Das sind Formeln, nicht Realitäten, aber es sind auch Verpflichtungen, die immer wieder neu ins Spiel gebracht werden. Was genau es heisst, die Schule solle "dem Leben" dienen, wenn dieses Leben sich immer schneller ändert und zum Zeitpunkt des Schulbesuchs kaum abzusehen ist, ändert den kommunikativen Wert der Formel nicht. Er verweist auf ein beständiges Defizit, mit dem sich Forderungen stabilisieren lassen. Und es ist auf den ersten Blick unheimlich einleuchtend, mit der Förderung der Hochbegabten den "Standort Schweiz" zu sichern, und Bildung als Rohstoff zu verstehen, der in einen Fertigungsprozess eingegeben werden muss, damit die erwünschten Resultate entstehen. Dabei können Eliteschulung und Egalitätspostulate in ein ungeschiedenes Gemengelage gebracht werden, ohne irgendeinem Fachanspruch weh zu tun. Die Lobby reagiert auf die Sollbruchstelle: Man kann sicher sein, dass die Absicht, eine Lektion weniger Mathematik zur Förderung des Fremdsprachenunterrichts einzusetzen, unmittelbar den "Standort Schweiz" gefährden würde. Umgekehrt fördert auch der geringste Anteil Musik oder Kunst die ganzheitliche Bildung und ist daher ebenso unverzichtbar wie die fünfte Stunde Mathematik.

Englische Studien zeigen, dass konkreter Stress vor allem durch unkalkulierten und ungewollten Wandel entsteht (TRAVERS/COOPER 1996, S. 121). Wenn die Einstimmung auf ein wohlgeordnetes System gestört, also Innovation abverlangt wird, häufen sich die Stresssymptome, sofern die Reform ungeliebt ist oder von vornherein als aussichtslos gilt. Stress entsteht auch, wenn die Praxis die Eingangserwartungen sehr weit enttäuscht, ohne dass bereits ausreichend Abwehrmechanismen ausgebildet wurden. Daher verlassen oft jüngere Lehrkräfte die Schule (ebd., S. 106). Auf der anderen Seite zeigen erste Schweizer Daten, dass die Belastbarkeit wächst, wenn die Reform überzeugend ist und als lohnend angenommen gilt (Zwischenbericht 2000). Dabei muss eine bearbeitbare Priorität gewahrt sein, *zu viele* Reformen überfordern selbst dann, wenn sie sämtlich aussichtsreich erscheinen. *Keine* Reformen überfordern auch, weil dann das System in einem schädlichen Stillstand vermutet wird. Die Schule *muss* ihre Modernität unter Beweis stellen, davon sind gerade auch die jüngeren Lehrkräfte überzeugt, die sich beweisen wollen und dieses Motiv auf aussichtsreiche Reformen beziehen.

Eine der ersten wirksamen Erfahrungen des Lehrberufs ist der Utilitätsvorbehalt. Akzeptiert wird, was zur Situation passt und nützlich scheint. Reformen werden nicht nach Ideali-tätsgehalt wahrgenommen, vielmehr müssen sie, durchaus auch um den Preis von Stress, die Situation *verbessern* und nicht einfach nur *belasten*. Ueberflüssige Belastungen, und seien sie noch so ideal begründet, werden abgestossen, weil anders die Praxis zusammenbräche. Es gibt gegenüber Reformidealismus eine Art Selbstschutz, der dann greift, wenn Nützlichkeit beim besten Willen nicht gegeben ist. "Nützlichkeit" ist durchaus nicht die ständige Bestätigung des Status Quo, also Bequemlichkeit; es ist ein irreführendes Bild, wenn Lehrerinnen und Lehrern mehr oder weniger sinnlose Routine vorgehalten wird, deren Zeitvorteil sie für ihre privaten Interessen nutzen. Die abwägende Bereitschaft zur Innovation bezieht sich auf den Unterschied zwischen Verbesserung durch Belastung und Belastung durch Verbesserung. Wenn Innovationen nur die Belastung erhöhen und aber keinen sichtbaren Effekt haben, werden sie im System ausgebremst.

Studien zu reformerischen Optionen wie die schulhausbezogene Fort- und Weiterbildung (RÜEGG 2000) zeigen, dass Utilität der zentrale Massstab auch oder gerade dann ist, wenn die Massnahmen praxisnah und vor Ort angeboten werden. Es gibt immer ein Transferproblem. Was tatsächlich verwendbar ist und was nicht, entscheidet sich nicht in der Fortbildung selbst, sondern in der konkreten Handlungssituation, die alles entwertet, was nicht brauchbar scheint. Vor allem in dieser Hinsicht, der Steuerung ihrer Ressourcen, sehen sich Lehrerinnen und Leh-

rer als Praktiker, die ihre hohe Belastung als sinnvoll und nicht überflüssig reflektieren wollen. Zugleich wollen und müssen sie ihre Ideale bewahren, ohne die eine professionelle Identität nicht möglich wäre. Belastung *mit* Idealität gehört bis einem gewissen Grade dazu, zur *Last* wird diese Grösse, wenn sie nicht richtig eingesetzt werden kann und einfach nur quer zur täglichen Erfahrung liegt. Das erklärt, warum hochbelastete Lehrkräfte in sinnvollen Projekten ihre Leistung steigern und nicht etwa zusammenbrechen. Belastend ist der Lehrberuf vor allem dann, wenn zunehmende Sinnlosigkeit die Grunderfahrung ist, also die Ideale vom Erleben des Alltags radikal abgetrennt werden.

Ein populäres Beispiel ist *Schulentwicklung*. In vielen Modellen (wie DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995; siehe auch KEMPFERT/ROLFF 2000 und diverse andere) wird vorrangig die *Organisation* Schule thematisiert, was in dem Sinne unstrittig ist, dass die Revision von Verfahren ein wesentlicher Teil von Schulentwicklung sein kann. Wenn aber die Organisation zur Hauptsache wird, also ständig neue Anforderungen für Leitbilder, Schulprogramme, pädagogische Konferenzen, Feedbacksysteme, Fragebogenentwicklung, Qualitätsmanagement, interne wie externe Evaluationen und weitere Schlüsselbegriffe der heutigen Reformdiskussion vorgebracht werden, die alle unausweichlich sein sollen, dann entsteht sehr schnell die Frage, wer die neuen Belastungen übernehmen soll, wenn die alten Belastungen nicht weniger werden, sondern mit den neuen ebenfalls steigen. Die faktische Priorität bleibt erhalten: Sofern Massnahmen zur Organisationsentwicklung sich nicht auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität auswirken, werden sie von der Mehrzahl der Lehrkräfte *nicht* als sinnvolle Mehrbelastung eingeschätzt.

Unterrichtsqualität ist nicht einfach dasselbe wie Schulqualität. Die meisten Lehrkräfte unterscheiden hier sehr genau, auch im Blick auf die eigene Zuständigkeit und Verantwortung. "Unterrichtsqualität" heisst vor allem Erreichen der Lernziele und Erfüllen der Standards im Blick auf die Verbesserung der Bildung *der Schüler*. Hier liegt für die Lehrkräfte das Kerngeschäft. Alles was ihmgegenüber als Selbstzweck erscheint, wird in Wahrnehmung und Anstrengung minimiert, auch wenn die anfängliche Ueberzeugungskraft der Reformaktivisten im Kollegium noch so gross gewesen ist. Aber selbst die besten Reformen sind der Abnutzung durch Erfahrung ausgesetzt, wenn sie ihre Ziele nicht erreichen, werden sie sehr schnell aufgegeben, weil der Alltag drängt und das Kerngeschäft nicht anders wird.

Meine These schliesst hier an. Die drei zentralen Stressoren im Lehrerberuf sind

1. Belastung durch *Idealität*, die von Aussen zurückgespiegelt wird und öffentliche Erwartungen bestimmt.
2. Belastung durch ständig neue und additive *Innovationen*, die wirkliche Prioritäten nicht erkennen lassen.
3. Belastung durch *persönliche* Konflikte und Diskrepanzen zwischen Selbstanspruch und Berufswirklichkeit.

Das Problem ist nicht durch Psychotherapie zu lösen; soweit es ein persönliches ist, bezieht es sich nicht einfach auf das "Selbst" der Lehrin oder des Lehrers, sondern auf die *Berufsbiographie*, also die Schnittstelle von Selbst und Institution. Die Berufsbiographie wird belastet durch die Erfahrung persönlichen Ungenügens im Blick auf die professionellen Ansprüche, aber selbst Lehrkräfte, die als erfolgreich gelten - wie gesagt, offiziell sind das alle -, stehen unter externer Beobachtung, die von unerreichbaren Idealen ausgeht, und sind Innovationsforderungen ausgesetzt, die nie zugleich und nie als Gesamt erfüllt werden können. In diesem Sinne ist das Ungenügen *objektiv*, es reagiert auf gut gemeinte Ueberforderungen, zu denen man nicht "nein" sagen kann.

Meine These besagt,

- dass die nicht-minimierbare Idealität *genutzt* und nicht passiv ertragen werden sollte,
- dass Innovationen *prioritär* verfasst sein müssen und
- dass der *Beruf* auf die Probleme der *Berufsbiographie* eingestellt werden muss.

Der Lehrerberuf *ist* eine Idealisierung, die Erfüllung der Ziele wäre unmöglich ohne Engagement, das sich an Idealen orientiert und daher leicht zu enttäuschen ist. Der Alltag würde ohne Idealismus zusammenbrechen, in diesem Sinne ist Ueberlastung vorgesehen und kann kaum anders als mit Idealismus bearbeitet werden. Der Beruf hat kein genaues Leistungsquantum, er ist wegen dieser Vagheit attraktiv, was dann aber heisst, die Belastungen nie genau abschätzen zu können und sie individualisieren zu müssen. Ein Gleichmass der Zufriedenheit ist dabei unmöglich, weil jeder Tag mit neuen und riskanten Herausforderungen verbunden ist, die sich nie auf *gleich gute* Weise bearbeiten lassen. Im Selbstbild darf man keinen schlechten Tag haben, der schlechte Tag darf keine Katastrophe sein, das Selbstwertgefühl muss sich auf Faktoren der professionellen Tröstung beziehen lassen, entsprechend schwer ist die Selbststeuerung der Berufsbiographie. Sie kann sich nicht nur *entlasten*, wenn die Zuständigkeit erhalten bleiben soll; aber die *Belastung* mit Fehlern oder gar Selbstversagen muss gering gehalten werden.

Abschliessend diskutiere ich meine These im Blick auf Folgerungen für Schulreform. In bestimmter Hinsicht sind Schulen *immer* Felder für Innovationen, denkt man an die beständige Entwicklung der Lehrmittel, die Innovation des Schulwissens, die Veränderung der sozialen Rollen und Aehnliches mehr. Davon zu unterscheiden sind politische Innovationen, die auf Expertenkommunikation zurückgehen. Sie haben zum Beispiel dazu geführt, die *einzelne Schule* und nicht mehr die Curriculumentwicklung als Grundeinheit der Reform anzunehmen. Dieses Modell hat bildungspolitische Akzeptanz gefunden, ohne dass die einzelnen Schulen gefragt worden wären, ob sie die Last der "Grundeinheit" tragen wollen oder nicht. Die Vereinzelung wurde verordnet und soll doch zutreffen. Diese paradoxe Figur interessiert mich abschliessend.

3. Chancen durch Belastung

Einzelne Schulen können nicht für *alles* zuständig sein, aber die Gesamtlast der Erwartungen lässt sich nicht je nach Lage reduzieren. Das gilt umso mehr, als Schulen in der öffentlichen Wahrnehmung verstärkt *Erziehungsaufgaben* übernehmen und zugleich für eine *bessere Bildung* sorgen sollen in einem Umfeld, das auf beides immer weniger eingestellt ist. Die gesellschaftliche Kommunikation betrachtet Erziehung zunehmend als virtuelle Aufgabe, für die jemand *im Allgemeinen* zuständig sein muss. Dafür bietet sich einzig die Schule an. Sie gilt als pädagogische Institution und hat sich traditionell immer auch und oft primär als "Erziehungsanstalt" verstanden. Heute wird dieser Anspruch eingeklagt. Wenn "Erziehung" und "Bildung" unverzichtbar erscheinen, aber die Lebenswelten diese Aufgaben nicht mehr oder zunehmend weniger, ich könnte auch sagen ausgedünnter, bearbeiten, dann ist es naheliegend, die Schule als Kompensationsgrösse zu verstehen, weil die mit Erziehung und Bildung in Verbindung gebrachten *Defizite* nicht geringer werden.

Die Spezialisierung der Schule ist *Unterricht* und Erziehung nur soweit, wie der Unterricht reicht. Die Schule hat immer erzogen, in dem Sinne, dass sie für geeignete Formen der Disziplinierung sorgen, Einstellungen und Tugenden befördern oder auf einsichtige Weise Konflikte bearbeiten musste. Aber das setzt die Institution voraus, die keinen *unspezifischen, allgemeinen* Erziehungsauftrag bearbeiten kann (OELKERS 2000a). Wer also einfach die Schlagzei-

len der pädagogischen Defizite auf die Schule abbildet, erhöht nur die Belastung mit Erwartungen. Schulen sind wesentlich *ungeeignet*,

- Tugenden gegen "Wohlstandsverwahrlosung" zu entwickeln,
- Traumata von "Scheidungskindern" zu bearbeiten,
- "Medienkonsum" zu reduzieren,
- "Hyperaktivität" einzuschränken,
- "Egoismus" aufzulösen oder
- soziale "Rohheit" in Takt zu verwandeln.

Phänomene wie diese können *Thema von Unterricht* werden, aber nicht oder nur sehr schwach *an sich* bearbeitet werden. Sie entstehen extern, die Kausalitäten sind nicht zugänglich, und Schulen haben genug damit zu tun, ein Minimum an sozialer und emotionaler *Schulfähigkeit* zu erzeugen, das nicht mehr fraglos gegeben ist und das zu erzeugen den wesentlichen Teil der schulischen Erziehungsarbeit ausmacht. Die Schulen können sich nicht mehr darauf verlassen, dass Schulfähigkeit in den Milieus ihrer Schüler erzeugt oder mindestens nachhaltig unterstützt wird. Sie müssen für Regelgeltung und die Sanktionierung ihrer Anforderungen *selbst* besorgt sein, gelegentlich auch *gegen* ihre Milieus, die Erziehungsverantwortung abtreten *und* sie einklagen.

Schulen sind für eine pädagogische Defensive schlecht geeignet. Sie würde ihre Möglichkeiten zugleich unter- und überschätzen, wenn sie auf die Erziehungsausfälle der Gesellschaft, was immer diese ausmacht, immer nur *reagieren* würde, ohne selbst offensiv werden zu können. Das ständige Reagierenmüssen belastet, weil die Erfolgswahrscheinlichkeit gering ist. Man muss etwas tun, von dem man weiss, dass es die Anstrengung nicht lohnt. Dabei muss immer auch beachtet werden, wie fragwürdig die Kausalität der pädagogischen Schlagzeilen tatsächlich beschaffen ist. "Wohlstandsverwahrlosung" ist wie "Hyperaktivität" oder "Scheidungskind" eine Bereicherung der pädagogischen Formelsprache, nicht eine klare Festlegung von Ursachen und Wirkungen. Wenn also Schulen sich ausserstande erklären, neben allen anderen Aufgaben auch noch dafür zu sorgen, dass die "Wohlstandsverwahrlosung" abnimmt, dann ist das *keine* Verlustanzeige. Der wesentliche Effekt besteht darin, dass die Forderungsflut reduziert werden kann, zugunsten von tatsächlichen Prioritäten.

Die Innovationen, das war die These, müssen wir die Idealität nutzen und dürfen sie nicht als Belastung erscheinen lassen. Zu diesem Zweck müssen Reformprojekte geordnet werden, also nicht als heillose Flut erscheinen. "Ordnen" heisst vor allem Festlegen von *einsichtigen*

Prioritäten angesichts einer Vielzahl von lohnenden Aufgaben. Nur dann sind Belastungen zugleich Chancen, also ist Stress produktiv. Er darf nicht als Erlebnis eines Tunnels erscheinen, der kein Licht kennt, weil er kein Ende hat. Das gilt nicht nur im Blick auf die externen, sondern zugleich und vorrangig für die internen Erwartungen. Schulen können *nicht zugleich*

- für frühe und nachhaltige Fremdsprachenkompetenz sorgen,
- gravierende Integrationsprobleme lösen,
- die Nutzung des Internet einsichtig unter Beweis stellen,
- die musische Bildung fördern,
- die Schwächen des Kollegiums ausgleichen,
- Schulleitbilder in der Öffentlichkeit verankern und
- mit neuen Lehrformen die alten Standards bewahren.

Prioritäten zu bilden ist schwierig, weil ständig zuviel zugleich und unabhängig voneinander geschieht. Die Entwicklung der Lehrmittel geschieht losgelöst von der Organisationsent-

wicklung der Einzelschule, die Umstellung von Schulbüchern auf Lernprogramme setzt eine Schule voraus, die noch gar nicht entwickelt ist, der Einsatz der neuen Medien muss parallel zum normalen Betrieb erprobt werden, während das Leitbild⁶ bereits behaupten kann, die Schule sei auf dem modernsten Stand der Lerntechnologie. Entlastung ist nur möglich, wenn es klare bildungspolitische Vorgaben gibt, die davon ausgehen, dass die Schulentwicklung behindert ist, wenn zuviel auf einmal verlangt wird. Das ist insofern paradox, als ja die einzelne Schule als Grundeinheit der Entwicklung betrachtet wird. Sie würde sich entwickeln, indem und weil sie allgemeine Vorgaben zu beachten hat, die gerade nicht individuell sind.

Das ist unvermeidlich, wenn Schulen und ihre Ergebnisse vergleichbar gehalten werden sollen. *Mehr Autonomie* heisst sehr schnell *mehr Kontrolle*; das Problem ist eher, mit den Kontrollen keinen unproduktiven Stress zu verbinden. Bloss Inspektionen werden als Besuche durch den Kommissar angesehen, zeigen wiederum englische Erfahrungen (HARGREAVES 1995 und verschiedene andere); wenn die Schulaufsicht nicht Teil der Schulentwicklung wird, wird sich eher nur die Belastung erhöhen, ohne innovative und lohnende Wege der Schulreform aufzuzeigen. Die Evaluationen der Aufsicht müssen der *Entwicklung* zugutekommen, also nicht lediglich Belohnungen und Strafen darstellen, sondern übersetzt werden in die Lernprozesse der Schule. Das gilt für negative wie für *positive* Daten. Evaluationen von Aussen - das wäre "Schulaufsicht" im neuen Sinne - müssen sich auf Stärken *und* Schwächen beziehen, also dürfen nicht mit Schönreden gleichgesetzt werden. Schulen lernen dann von Aussenbeobachtungen, wenn diese ein realistisches Bild zeichnen, und das ist nur mit einem Stärke:Schwäche-Profil möglich. Dabei entsteht *Stress*, aber, wie vor allem Zürcher Erfahrungen zeigen⁷, *lohnender Stress*.

Die Schulen reagieren dann positiv, wenn die Evaluationen

- Schulkompetenz zeigen,
- fair und transparent sind,
- auf die Situation vor Ort reagieren,
- die vorhandenen Erfahrungen ernst nehmen und
- Wege der Entwicklung aufzeigen.

Die Schulen können sich selbst korrigieren, wenn sie neutral erhobene Daten zur Verfügung haben, deren Erzeugung nicht an kollegiale Loyalität gebunden ist. Wenn aber die Daten angenommen werden sollen, müssen Evaluationsteams *Schulkompetenz*, also nicht lediglich methodische Kompetenz, nachweisen. Sie müssen "etwas von Schule verstehen", anders werden sie nur als weiterer Belastungsfaktor wahrgenommen. Das Misstrauen gegen Kontrollen im Allgemeinen und Evaluationen im Besonderen ist nicht gering, und es ist ein schwer zu berechnender Faktor. Daher muss wiederum *Nützlichkeit* nachgewiesen werden. Evaluationen dürfen nicht allzu bedrohlich erscheinen und aber auch nicht harmlos, wenn sie wirksam sein sollen; ihren Nutzen müssen sie mit der Datenverwendung unter Beweis stellen. In sofern kommen tatsächlich keine Kommissare in die Schulen, sondern Beobachter mit Spezialaufträgen, deren Erfüllung sich im Einzelfall immer neu erweisen muss.

Nach innen muss das *Selbstbewusstsein* der Schulen gestärkt werden. Schulen, die zu sich und ihren Aufgaben kein wirkliches Zutrauen haben, die die grossen Linien der Entwicklung nicht erkennen und im Alltag untergehen, sind nie gute Schulen. Eine positive Schulentwicklung setzt vor allem voraus, dass die Schulen *von sich* überzeugt sind, also sich die Entwicklung zutrauen, ohne sich ständig kleinlich zu verhalten. Ein solcher *Esprit de corps* muss

⁶ Zum Einsatz von Leitbildern für die mehr oder weniger gelingende Selbstdarstellung von Schulen: SCHÄFER (1999).

⁷ Projekt "Neue Schulaufsicht".

geschaffen werden, er ist - gerade angesichts der steigenden Belastungen - keineswegs selbstverständlich und wird auch nicht durch eine allgemeine pädagogische Idealität besorgt. Professionalität entsteht *vor Ort*, sie setzt voraus, dass die Ideale sich sinnvoll nutzen lassen, ohne ständig nur zu erfahren, wie *vergeblich* die eigenen Anstrengungen sind. Das Selbstbewusstsein entsteht durch Erfahrungen des Gelingens, so wichtig temporäres Scheitern für die richtige Selbsteinschätzung auch sein mag. Aber bestärken kann sich die Berufsbiographie nur dann, wenn das eigene Können nicht ständig desavouiert wird.

Schulen sind dann selbstbewusst,

- wenn ihre Lehrkräfte über ein hohes und im Alltag bestätigtes *Könnensbewusstsein* verfügen,
- das *politische Umfeld* zum Schulprogramm passt,
- *Ueberforderung* durch unkontrollierte Vielfalt *vermieden* wird,
- *lohnende Herausforderungen* der Entwicklung vorhanden sind,
- Belastung durch verstärktes Engagement sich *darauf* bezieht und
- Evaluationen *Fortschritte* feststellen.

In diesem Sinne muss eine Einheit entstehen, die einen Identitätskern aufweist. Das ist angesichts der nachlassenden Attraktivität des Lehrerberufs keine leichte Aufgabe, zugleich aber die einzige oder eine der wenigen lohnenden, mit der sich Attraktivität und Ansehen zurückgewinnen lassen. Schulen, die zerstritten sind, nach Aussen hin sich um keine Transparenz bemühen und die sich nicht kommunizieren können, erfüllen nicht die Anforderungen eines attraktiven *service publique*. Wenn aber die öffentliche Dienlichkeit nicht nachgewiesen ist, und dies permanent und ständig neu, sind Argumente der Privatisierung kaum von der Hand zu weisen.

Ich fasse zusammen: Mein Argument, dass Belastung oder Stress auch als Chance zu verstehen sei, hatte drei Spitzen: Die professionelle Idealität muss genutzt und darf nicht versteckt werden. Dafür ist nicht jedes pädagogische Modell und nicht jede öffentliche Forderung geeignet. Daher müssen zweitens einsichtige Prioritäten gebildet werden, die nicht nur lohnende, sondern *wenige* lohnende Projekte bezeichnen. Diese Projekte müssen drittens mit den Problemen der Berufsbiographie vereinbar sein. Daraus resultierten drei Dimensionen der Schulreform, nämlich die bildungspolitische Setzung wirklicher Prioritäten, die Neufassung der Schulaufsicht als Evaluation und Aussenbeobachtung sowie die Entwicklung selbstbewusster Schulen, die begründet davon ausgehen, dass sie die ihnen übertragenen Aufgaben auch tatsächlich lösen können. "Problem der Berufsbiographie" habe ich bis hierher nur gestreift, einfach weil sie an den Schluss gehören. Meine letzte Frage lautet daher: Was heisst es, wenn der *Beruf* auf die Probleme der *Berufsbiographie* eingestellt werden soll?

Seit dem 19. Jahrhundert haben wir uns daran gewöhnt, Lehrkräfte, zunächst ausschliesslich männliche, in Zukunft hoffentlich nicht ausschliesslich weibliche, an *einem* Ort und in *ununterbrochener* Anstellung zu erwarten. Das Leben eines Lehrers war das Lehrerleben, also die dauerhafte Tätigkeit wesentlich am Ort der ersten Anstellung. Diese ungebrochene "Karriere" auf nur *einem* Niveau und ohne Vorankommen, also recht eigentlich diese *Nicht-Karriere*, gehört der Vergangenheit an. Die Berufsbiographie von Lehrkräften kennt inzwischen Rotationen des Dienstortes, mehrfache Unterbrüche, das Verlassen des Schulsystems und das Wiedereintreten, lange, unbezahlte Urlaube zur persönlichen Rekonvaleszenz, "Auszeiten" im Sinne der Fortbildung, zusätzliche Qualifizierung als Bedingung der weiteren Anstellung und vieles mehr. Das Berufsbild muss auf diese Mobilität und Beweglichkeit eingestellt sein, wenn nicht ständig der "Dorfschullehrer" des 19. Jahrhunderts das heimliche Professionsideal abgeben soll. Die Berufsbiographien stellen sich auf die Möglichkeiten und Realitäten des 21. Jahrhunderts ein, also hohe Flexibilität bei starker Individualisierung und permanenter Lernleistung,

die sich nicht mehr mit dem ALBRECHT-ANKER-Syndrom einfangen lassen. Es gibt keine Idyllen, und das ist die eigentliche Herausforderung für das Selbstverständnis einer Profession, die im Herzen sentimental verfasst ist.

Literatur

- DALIN, P./ROLFF, H.-G./BUCHEN, H.: Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch. 2., vollst.neu bearb. Aufl. Bönen/Westf. 1995.
- HARGREAVES, A.: Inspection and School Improvement. In: Cambridge Journal of Education 25, 1 (1995), S. 117-125.
- KEMPFERT, G./ROLFF, H.-G.: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. 2.Aufl. Weinheim/Basel 2000.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Um ein Nachw. erw. Ausg. Frankfurt am Main 1988. (erste Ausg. 1979)
- METZ, P.: Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform. Ein Beitrag zur Bänder Schulgeschichte der Jahre 1880 bis 1930 und zur Wirkungsgeschichte der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer Ziller, Stoy und Rein in der Schweiz. Bern u.a. 1992. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. OELKERS, Bd. 4).
- MOLLET, L.: Vom Umgang der Pädagogik mit der Kunst. Würzburg 1997. (= Erziehung, Schule, Gesellschaft, hrsg. v. W. BÖHM u.a., Bd. 16)
- MOSER, U./RHYN, H.: Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Aarau 2000.
- OELKERS, J./OSER, F.: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht. Bern/Aarau 2000.
- OELKERS, J.: "Theorie der Schule" für den Zweck der Lehrerbildung. Ms. Zürich 2000a.
- OELKERS, J.: Das Bild des Kindes. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998).
- OELKERS, J.: Das Jahrhundert des Kindes geht zuende: Was nun? Ms. Zürich 2000.
- ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres complètes. Ed. B. GAGNEBIN/M. RAYMOND, t. IV: Emile. Education – Morale - Botanique. Paris: Editions Gallimard 1969.
- RÜEGG, S.: Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen des Kantons Bern. Bern u.a. 2000. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg v. J. OELKERS, Bd. 30)
- SCHÄFER, M.: Schulleitbilder für die Volksschulen des Kantons Bern. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Institut für Pädagogik (Abt. Pädagogische Psychologie). Ms. Bern 1999.
- TRAVERS, CH.J./COOPER, C.L.: Teachers under Pressure. Stress in the Teaching Profession. London/New York: Routledge 1996.
- WIGET, TH.: Die formalen Stufen des Unterrichts. Eine Einführung in die Schriften Zillers. 9. Aufl. Chur 1908. (erste Aufl. 1883/1884)
- Zwischenbericht über Schulversuche Frühenglisch etc. Ms. Bildungsdirektion Zürich. Zürich 2000.