Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 87 (2000)
Heft: 12: Rechtschreibung ; Schulklima

Artikel: Professionalle Schulqualität oder wie man japanischen Touristen die Schweiz zeigt und die Kraft zu Unvollkommenheit aufbringt
Autor: Mosimann, Martin
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-532857

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Siehe Rechtliche Hinweise.

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. Voir Informations légales.

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. See Legal notice.

Download PDF: 10.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Martin Mosimann

Professionelle Schulqualität

oder wie man japanischen Touristen die Schweiz zeigt und die Kraft zu Unvollkommenheit aufbringt

Wie jedermann weiss, spielt sich um die Schule seit einiger Zeit eine ebenso seltsame wie geisterhafte Diskussion ab, in deren Mittelpunkt die Begriffe «Schulqualität» und (in zweiter Linie) «Professionalität» stehen – oder anders gesagt: diese Begriffe haben im Umkreis der Schule Raum gewonnen, die Köpfe mit Beschlag belegt und bestimmen die Diskussion nun.

«Schulqualität» und «Professionalität»

Seltsam und geisterhaft an dieser Diskussion ist vieles: zum Beispiel die Tatsache, dass an die Schulen ausgerechnet in jenen Jahren die Forderung gerichtet wird, ihre Qualität zu verbessern, in denen wie noch nie in der Nachkriegszeit ihre äusseren Bedingungen verschlechtert worden sind – die Forderung nach «Schulqualität» und «Professionalität» wird ja gerade von jenen Politikern, Wirtschaftsleuten, Aufsichtskommissionsmitgliedern, Schulpflegern und – manchmal – Eltern vorgebracht, welche anordnen oder zulassen, dass Klassengrössen über jedes vernünftige Mass zunehmen, Fächer zurückgestutzt oder gestrichen werden, absurde Vorstellungen von Unterricht in Umkreis gesetzt werden, Lehrkräfte sich kaum mehr weiterbilden können und die Schule sich hinsichtlich ihrer Infrastruktur eher an einer Spitzwegschen Dorfschule orientiert als an den Anforderungen der modernen Zeit. Seltsam ist weiter, dass es die Diskussion um «Schulqualität» fertig gebracht hat, die Menschen, um die es in der Schule eigentlich geht, im Hintergrund verschwinden zu lassen – nicht nur von Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ist in erziehungsdepartementalen Papieren und politischen Stellungnahmen nie die Rede; auch sie selbst kommen in solchen Texten buchstäblich nie vor; und die Lehrkräfte, die es in der Schule auch noch gibt, erscheinen – wenn sie denn erscheinen – höchstens als hilfsbedürftige Menschen, denen man mit dem Drohfinger (mittels einer seltsam antiquierten Erziehungsmethode) auf die Sprünge helfen muss. Und wie wenn solchem Reden nicht schon genug wäre, betreten dann noch beflissene Pädagogen Platz und Trittbrett und verraten Schule und Schülerschaft noch einmal, indem sie sich in der Diskussion um Schulqualität mit allerlei Leerformeln und Plattheiten («Eine gute Schule ist eine geführte Schule.» – «In einer guten Schule herrscht Teamgeist.») in Szene setzen oder den Untergang der Schule prognostizieren, wenn man nicht sofort ihre «Qualität» zu «entwickeln» beginne.

Von Bedürfnissen der Schüler ist in erziehungsdepartementalen Papieren nie die Rede.

«Qualitätsmanagement»

Bemerkenswert an der Diskussion um «Schulqualität» ist zunächst einmal – wenn man solche Entwicklungen verfolgt – die *Besinnungslosig-*

keit nach allen Seiten hin des mit ihr verbundenen Redens – oder (wenn man der Diskussion eine böse Absicht unterschieben will) – ihre rhetorische Raffinesse. In dem Augenblick – um mit dem Naheliegendsten zu beginnen –, in dem der Ruf nach «Qualität» und «Professionalität» erfolgt, wird ja unausgesprochen mitgesagt und mitbehauptet – und zwar notabene ohne jedes Argument –, dass die Schule, so wie sie bisher in Erscheinung getreten ist, Qualitätsmängel habe, die nun eben durch «Qualitätsmanagement» behoben werden müssten. Dementsprechend befindet sich die Schule, seit der Begriff der «Schulqualität» von den Köpfen Besitz genommen hat, in der Defensive – und reagiert, wenn sie keine Einsicht in den Charakter der sich abspielenden Diskussion entwickelt, ganz kopflos. Statt Kritiker dazu aufzufordern, anstelle diffuser Vorwürfe («mangelnde Professionalität») konkrete eingegrenzte Wünsche zu formulieren (und zu begründen) und für sich selbst eine Bestandesaufnahme ihrer Schwächen und Stärken – sowie ihrer eigenen Forderung an Staat und Gesellschaft – aufzunehmen, flüchtet sich die Schule in Geschäftigkeit und macht sich so zum Gegenstand immer weniger angebrachter Erwartungen und immer bedenkenloserer Einwirkungsversuche. «Wir haben jetzt keine Zeit», äussert zum Beispiel ein Rektor einer Kantonsschule, «lange darüber zu diskutieren, was alles gut und schlecht ist bei uns – wir müssen nun schnell ein Schulqualitätsprogramm aufstellen.» Besinnungslos sind Reaktionen der Schule natürlich auch deswegen, weil sie zulassen, dass über Schule in einer Weise geredet wird, die nicht einmal in Ansätzen der Tatsache Rechnung tragen, dass es in der Schule um das Zusammentreffen von Menschen, das Zusammentreffen von Menschen und Inhalten und Werten und das Zusammentreffen von Menschen mit sich selbst geht: nicht um Objekte, über die man beliebig verfügen, die man beliebig manipulieren kann oder ordnen könnte, sondern um autonome Subjekte und (in einem anderen Sinne autonome: nämlich durch sich selbst gegebene) Gegenstände des Erkennens. Ihre Qualität kann sich ja allein danach bemessen, in welchem Umfange sie die einen wie die anderen zur Entfaltung bringen kann – ihre Qualität kann mit anderen Worten allein an Qualitätsvorstellungen gemessen werden, die ihrem Tätigkeitsbereich angepasst sind; und so hat die Schule statt sich unangebrachten Vorstellungen anzuverwandeln, ihre eigenen Massstäbe gegen Kritik von aussen zu wahren, wenn sie wirklich «professionell» sein will.

Die Schule macht sich zum Gegenstand immer bedenkenloserer Einwirkungsversuche.

Kategorienfehler

Seien die Qualitätsvorstellungen nun aber auch, welche sie wollen – die Diskussion um Schulqualität ist vor allem deswegen so geisterhaft – und so bemühend –, wie sie sich zeigt, weil sie letztlich auf einem logischen Fehlschluss, einem Kategorienfehler, beruht. Man kann «Schulqualität» und «Professionalität» gar nicht fördern oder «entwickeln», weil es weder die eine noch die andere, als etwas direkt Gegebenes, gibt: «Qualität» und «Professionalität» sind keine Einzeldinge, auf die man direkt Zugriff hätte. So wie man einem japanischen Touristen nicht direkt «die Schweiz» zeigen kann, sondern ihn (geduldig) an all jene Orte führen muss, aus denen sich die Schweiz zusammensetzt – wozu es

eine Reihe von Vorüberlegungen braucht, Herr Rektor! –, kann man auch «Schulqualität» nur fördern und «entwickeln», indem man all jene Einzelzüge fördert, aus denen sie sich zusammensetzen mag. Wenn nun der Tourist, nachdem man ihm die Kleine Scheidegg, den Brienzer See, Basel und Genf und Luzern und das Matterhorn... gezeigt hätte, ungeduldig darum bitten würde, nun doch endlich, nach all diesen zeitraubenden Umwegen, «die Schweiz» fotografieren zu dürfen, müsste man ihn darauf aufmerksam machen, dass er «die Schweiz» eben gerade, in Form des Matterhorns, in Form Luzerns, in Form Genfs... gesehen habe: ein Foto von «der Schweiz» kann es nicht geben. Im gleichen Sinn ist auch die Forderung nach direkter «Professionalisierung» der Schule leer – und absurd – und kann nur zu Phrasen und Unsinn führen – wie das nun in der Diskussion um «Schulqualität» ja auch dauernd der Fall ist.

Eine Folge dieser Tatsache ist, dass sich die Diskussion um «Schulqualität» durch eine schwer erträgliche *Beliebigkeit* auszeichnet – oder vielleicht ist sie so beliebt geworden, eben gerade weil sie absolute Beliebigkeit zulässt? Auch wer gar nichts von der Schule versteht oder die Schule nur aus pädagogischen Seminaren kennt, kann nun, indem er nach ihrer «Professionalisierung» ruft, etwas scheinbar Gescheites sagen und – vor allem – sein Gegenüber in die Position des Unterlegenen bringen. Und ebenso leicht ist es, in die Forderung nach «Schulqualität» irgendeinen einem lieben Inhalt zu unterschieben; wahlweise (ein immer wieder unter dem Staub hervorgezogener Ladenhüter) die Fähigkeit, im «Team» zu arbeiten, im Unterricht Computer einzusetzen, «nach allen Seiten offen» zu sein, «Lern-Tandems» zu bilden, «kundenorientiert» aufzutreten, das «vernetzte Denken» zu fördern oder «professionell» geführt zu sein – die in den letzten Jahren ins Kraut schiessende Leitbildliteratur (durch wechselseitiges Abschreiben tatsächlich vernetzt!) bietet für ein solches Hinundherjonglieren von Leerformeln bekanntlich reiche Beispiele.

«Schulqualität» als Summe dessen, was Schule ausmacht

Aber eben: so geht es nicht. «Schulqualität» ist die Summe alles dessen, was die Schule ausmacht; und so führt, wenn man sich um sie Sorge macht, kein Weg an all diesen Einzelaspekten vorbei. Wer also zum Beispiel anordnet oder zulässt, dass die Klassen so gross werden, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht zum Beispiel gar nicht mehr zu Wort kommen können oder sich unter Turnunterricht das Abschieben der Studierenden in den Kraftraum vorstellt oder begabten Musikschülern umfassenden Unterricht verweigert oder nicht bereit ist, den Lehrkräften angemessene Arbeitsräume bereitzustellen, kann nicht so tun, als sei damit nichts geschehen: wer so in die Schule eingreift, trägt zur Zerstörung von «Schulqualität» bei, und seine Forderung an die Schule, «Qualität» zu entwickeln, kann nicht mehr als redlich gelten. Und umgekehrt kommen Schulleitungen, welchen die «Qualität» am Herzen liegt, nicht darum herum, statt motivierte Lehrkräfte mit leeren Projektvorhaben zu bombardieren, zur Kenntnis zu nehmen, was eben diese Lehrkräfte bewirken und errei-

Schulleitungen kommen nicht darum herum, zur Kenntnis zu nehmen, was im Alltag ihrer Schule passiert.

chen, was Schülerinnen und Schüler in der Schule erleben, was für einen Eindruck die Maturexperten von den in Prüfungen gezeigten Leistungen halten – und was im Alltag ihrer Schule passiert. Sie haben (um eine bunte Mischung von Aspekten von «Schulqualität» anzuführen) zu untersuchen, wie Schülerinnen und Schüler an der Türe des Lehrerzimmers empfangen werden, sie haben sich dafür zu interessieren, ob in Prüfungen klar deklariert wird, was verlangt wird; sie haben dafür zu sorgen, dass Schülerinnen und Schüler, die mit einer Geige oder einem Fagott zur Schule kommen, ihr Instrument an einem sicheren Ort unterbringen können; es muss dafür Gewähr geboten sein, dass die Schülerinnen und Schüler wirklich altersgerecht gefordert werden und dass die Lehrkräfte nicht unter dem Vorwand, Reife zu fördern, sich chaotisch zu unterrichten erlauben… und… und sie ‹nicht nur die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern› müssen merken, dass gewisse Lehrkräfte ausgezeichnet unterrichten und… – die Liste ist so lang, dass man schnell begreift, wieso Schulleitungen und Aufsichtsbehörden lieber ganz allgemein von «Schulqualität» und von «Professionalität» reden: die Phrasen ersparen einem auch die umfangreiche Detailarbeit, zu der man gezwungen wäre, wenn man den Begriff der «Qualitätsförderung» wirklich ernst nähme.

Die Phrasen ersparen einem umfangreiche Detailarbeit.

Qualität als Fähigkeit, Unvollkommenheit zu ertragen

Nun hat man auch, wenn man sein Augenmerk auf solche Aspekte von «Schulqualität» richtet – wer bestritte, dass in solchen Bereichen viel zu tun ist! – doch noch immer nicht erfasst, was die ganz besondere «Qualität» des Wirkens der Schule ausmacht. Anders als dieser Begriff implizit auszudrücken scheint, geht es bei der «Qualität» der Schule nicht um ein «Immermehr» in Hinsicht auf einen Idealwert (wie dies bei Optimierungsprozessen der Fall ist). In vielfältiger Weise besteht die Qualität des schulischen Wirkens gerade umgekehrt in der Fähigkeit, Unvollkommenheiten zu ertragen und sich in kaum eingrenzbaren offenen Räumen zu bewegen. Inwiefern das der Fall ist, erkennt man, wenn man bedenkt, dass es die Schule zunächst einmal mit Reife- und Lernprozessen autonomer Menschen zu tun hat. Weil das so ist, ist es den Lehrkräften verwehrt (ja *muss* ihnen verwehrt sein), in der Macherpose aufzutreten: der Erfolg ihrer Bemühungen bemisst sich (Tag um Tag, Schritt um Schritt) danach, was aus dem, was sie als Lehrkräfte an ihre Schülerinnen und Schüler herantragen, in den Köpfen und Herzen ebendieser Schülerinnen und Schüler entsteht. Lehren und Lernen ist immer noch nicht am Ende angelangt und führt über Umwege und Abwege zu einem fernen Ziel. Das, was sich jetzt auf dem Zeichenblatt zeigt, was einem in der Antwort auf eine Frage entgegentritt, der englische Satz, der gebildet worden ist und das Verständnis für das Höhlengleichnis ist vielleicht seltsam, vielleicht ganz verkehrt, vielleicht aber auch hoffnungsvoll – aber doch nur erst ein Schritt auf ein Ganzes hin und wird dieses Ganze vielleicht dereinst erreichen, vielleicht aber auch nicht oder anders, als man sich das als Lehrkraft vorgestellt hat. Und wie das Bemühen des Lernenden immer noch unvollkommen ist, ist auch die Art und Weise, wie die Lehrkraft an ihre Schülerinnen und Schüler

herantritt, immer fragwürdig, weil sie diese vielleicht nicht richtig oder nicht tief oder nicht gütig oder nicht streng oder nicht geduldig genug erreicht. Und die Lehrgegenstände selbst, die der Lehrkraft doch am Herzen liegen, bleiben am Ende auch noch auf der Strecke: der Geist der physikalischen Methode breitet sich möglicherweise nicht so aus, wie das der Fall sein sollte, die Schlankheit einer Beweisführung wird nicht wirklich durchschaut, und der gelesene Text wird nicht in seiner ganzen Tiefe erfasst – und auch wenn die erfahrene Lehrkraft weiss, dass das nie der Fall sein wird, darf sie doch nicht, die Unvollkommenheit ihres Tuns scheinüberlegen überspielend, zu hoffen aufhören, dass sich im nächsten Moment eben doch der reine Geist über die Schulstube senken könnte. Das ist «Schulqualität»: in einem solchen Arbeiten, das sich vom Widerstreit zwischen dem Ideal und dem, was sich in den Menschen vor ihr abspielt, nie entmutigen lässt, liegt die «Professionalität» der Lehrkraft. In einer Welt, die von Können fasziniert ist, bewahrt die Schule das Wissen, dass man immer zuerst etwas *nicht* kann, dass das Nichtkönnen die Wurzel des Menschlichen in sich trägt: dass nur aus dem Nichtkönnen – aus Stammeln, aus dem Suchen nach Worten, aus den falschen Tönen auf der Geige, dem unbeholfenen Pinselstrich, den ersten unbeholfenen eigenen Gedanken verbunden mit dem von der Lehrkraft daran herangetragenen und später dann – hoffentlich – von jungen unverzagten Menschen selbst gewagten Vorgreifen auf ein fernes Ziel Menschen werden. Wen wundert es, dass die Schule dem Alltagsgerede von der «Schulqualität», mit seinem Anspruch, mit *einer* Massnahme, die Welt zu verbessern, keinen Sinn abgewinnen kann?

Die Schule bewahrt das Wissen, dass man immer zuerst etwas nicht kann.