



„Lasst uns endlich wieder arbeiten ...“ - Das Leid mit der Leitbildarbeit

Konstantin Bähr

Referat im Atelier „Der Beitrag von Leitbildern für den Wandel der Lernkultur“ am Jahreskongress „Lernkultur im Wandel“ der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen und Lehrerbildung (SGL) in St. Gallen, 3. - 5. Oktober 1996.

An vielen Orten, sei es in der Verwaltung, sei es in Firmen, in Verbänden, in Schulen werden heutzutage Leitbilder zusammengebastelt. Und es drängt sich so langsam und keuchend die Frage auf: Warum soll es denn gerade ein Leitbild sein? Warum muss es gerade ein Leitbild sein? Gibt es keine anderen Möglichkeiten? Wäre nicht anderes angemessener, ein Problem zu lösen, eine Situation zu definieren, als ein Leitbild? Gerade wenn Verwaltungen anfangen, Leitbilder zu schreiben, muss man doch bemerken, dass das Schreiben von Leitbildern, in Vergangenheit zumindest, nicht eine der vornehmsten Aufgaben der Verwaltung war (vgl. WYRSCH 1996: 264). Verwaltungen haben verordnet, haben verfügt, auch wenn es zum Teil ein Unfug war, was da verfügt wurde. Warum also heute Leitbilder? Warum Leitbilder in Verwaltungen, in Schulen? Warum nicht Gesetze machen, nicht Verordnungen erlassen?

Warum also keine Verordnung? Warum keine Verfügung? Wahrscheinlich deshalb, weil man anscheinend gar nicht mehr weiss, was man verfügen oder verordnen soll. Leitbilder sind mithin eine Antwort auf den Verlust von Gewissheit, eine Antwort auf den Verlust von klaren Vorstellungen über die Gestaltung der Realität. Die Realität erscheint unsicher. Unklar sind die Probleme - noch unklarer sind die Lösungen. In dieser Suppe der Unklarheit erscheint Leitbildarbeit ein willkommenes



Heilmittel, ein Vademekum zu sein. Leitbildarbeit soll die umherschwirrenden Gedanken zusammenbringen, soll Probleme lösen, soll Einigkeit in die widerstreitenden Köpfe bringen. Leitbildarbeit soll sozusagen „versöhnend“ wirken.

Nur leider stellen wir fest, dass diese versöhnende Absicht selten erreicht wird. Häufig ist das Leitbild nur noch auf dem Papier oder lediglich auf dem Papier, Symbol der Einheit einer Unternehmung oder Symbol einer einheitlichen konzertierten Absicht. Häufig enden Leitbilder als Leidbilder auf Papier – als papierene Kompromisse. Leitbilder als papierene Kompromisse sind daran zu erkennen, dass sie kein weiteres Handeln mehr ermöglichen. Wenn wir uns überlegen wie die Systemtheorie (vgl. LUHMANN 1984) Sinn definiert, dann ist ja Sinn gerade das, was eine Anschlusskommunikation, ein Anschlusshandeln, ein Nachfolgehandeln ermöglicht. Insofern sind Leitbilder, die kein Anschlusskommunizieren und -handeln ermöglichen, im strikten Sinne der Systemtheorie sinnlos. Sie sind durch und durch SINN-LOS.

Die Frage ist nun: Wieso kommt es häufig dazu, dass Leitbilder eine Papierexistenz, und das heisst im Klartext eine Nichtexistenz vergegenwärtigen bzw. erleiden müssen? Man könnte ja fast von leidenden Leitbildern sprechen. Der Schlüssel liegt sicher wieder dort, wo wir vorhin aufgehört haben, über den Verlust von Gewissheit nachzudenken. Es gab schon immer verschiedene Möglichkeiten, Gewissheit herzustellen. Und diese Herstellung von Gewissheit fiel je nachdem unterschiedlich dicht, d.h. anders gesprochen, je unterschiedlich konsistent aus. Die Anschlussfrage ist nun: Wann ist diese Konsistenz erreicht, diese Konsistenz im Sinne der Gewissheit?

Die Konsistenz im Sinne der Gewissheit ist m.E. dann erreicht, wenn verschiedene Menschen sich einigen können auf eine bestimmte Sichtweise der Dinge. Ich muss es komplexer machen: Realität ist nie einfach klar oder in den wenigsten Fällen klar gegeben. Es bestehen meistens



verschiedene Möglichkeiten. Wir können eigentlich davon ausgehen, dass es immer verschiedene Möglichkeiten gibt: Es könnte immer auch anders sein. Die Systemtheorie spricht in diesem Zusammenhang von Kontingenz. Der traditionsreiche Begriff Kontingenz verweist auf die Möglichkeit, dass es „auch anders möglich sein“ könnte und es ist aus systemtheoretischer Sicht immer ein Problem, ein Risiko für Systeme sich zu entscheiden, denn es könnte ja auch anders möglich sein. Die Frage, die uns im Zusammenhang mit der Herstellung von Gewissheit interessiert ist: Wie wird diese Einigung auf das, was gewiss sein soll erleichtert? Das heisst: Man muss sich jetzt fragen, wie diese Kontingenz, dieses verunsichernde „auch anders möglich sein“ bewältigt werden kann und wie Systeme diese Kontingenz üblicherweise bewältigen.

Niklas Luhmann spricht in dem Zusammenhang von sogenannten „Kontingenzformeln“ und ich werde zunächst einmal die Funktion, die Leistung solcher Kontingenzformeln beschreiben und erst anschliessend einige Beispiele nennen: Kontingenzformeln sind sozusagen Themen, die eine Einigung der verschiedenen Meinungen und Weltanschauungen und -ansichten herbeiführen können: Kontingenzformeln wirken integrierend; machen und halten Probleme bearbeitbar; wirken gegen das Auseinanderbrechen, gegen das Differierende; erzeugen eine symbolische Einheit des Differenten – einen gemeinsamen Nenner, eine gemeinsame Gewissheit (vgl. auch KÜNZLI 1988: 257). Die Kontingenzformeln sollen also symbolisch reintegrierend wirken.

Da Leitbilder eine gemeinsame Gewissheit ausdrücken wollen und Entscheidungen gegen das „auch anders mögliche“ sind, werden sich in ihnen sicher Kontingenzformeln finden lassen. Diese Formeln sollen, wie erwähnt, sicherstellen, dass Leitbilder die gemeinsame Grundlage symbolisch ausdrücken können und integrierend wirken.

Oft merken wir aber in der Leitbildarbeit, dass weder die Herstellung des Leitbilds noch das Leitbild selbst



integrierend wirkt. Es gelingt dann nicht, dass das Leitbild zum Ausdrucks- und Erkennungszeichen, also: Symbol, von zusammen gefällten Entscheidungen wird [altgriech. „sym-“: zusammen; „bouleuo“: beratschlagen, ausdenken, ersinnen, beschliessen; „symbolon“: Erkennungszeichen, Vertrag). Über das Misslingen werden dann - beispielsweise - Geschichten zum Auseinandergehen und zur Entzweiung erzählt. Das führt auf eine Idee: Wenn wir „entzwei-“ bzw. „auseinander-“ wiederum ins Griechische übersetzen, dann müssen wir die Vorsilbe „dia-“ dafür verwenden, und dies erlaubt uns jetzt, die andere Seite der SYM-BOLISCHEN Anstrengung der Leitbilder zu benennen: die DIA-BOLISCHE. Das heisst: Leitbilder, die in der Absicht des symbolischen Ausdrucks der Einigung angestrebt werden, können auch diabolisch wirken, diabolisch im Sinne dessen, dass eine Gruppe, die ein Leitbild machen möchte, sich entzweit, sich überwirft, vielleicht auseinandergeht - und eben, dass dann keine Handlung mehr nach diesem Leitbild, wenn man es noch hinbringt, möglich ist. Also es fliegen die Fetzen und die unter Schmerzen gefundene Kompromissformel ist das letzte, was geschafft wurde: An Verwirklichung ist weiter nicht zu denken und diejenigen, die nun in Ruhe gelassen werden wollen bringen es auf den Punkt: „Lasst uns endlich wieder arbeiten!“.

Dieser Ambivalenz zwischen dem Symbolischen und dem Diabolischen will ich im weiteren nachgehen, jetzt nicht in den Leitbildern, sondern in den Kontingenzformeln. Weil ich denke, wie gesagt, dass Leitbilder sehr viel mit Kontingenzformeln arbeiten und es wichtig zu sehen ist, dass bereits diese Kontingenzformeln in sich sozusagen den symbolisch-einigenden, aber auch den diabolisch-entzweierenden Gehalt haben.

Eine berühmte Kontingenzformel unter der die Pädagogik sich gut hundert Jahre und länger einigen konnte, die sozusagen das Zentrum ihrer Anstrengungen bedeutet hat,



war bzw. ist „das Kind“: Seit der Entdeckung des Kindes, d.h. seit der Ablösung der Vorstellung, das Kind sei ein kleiner Erwachsener, seitdem sich die pädagogischen Klassiker seiner Erziehung besonders angenommen haben, steht DAS KIND im Mittelpunkt – auch heute in vielen Leitbildern von schweizerischen Schulen. Doch schon meldet sich das Problem, der Diabolos: Die Frage, wo ist die Differenz? Wo ist die Differenz der Formel „das Kind steht im Mittelpunkt“ zu den Familien und zu deren Rollen und Positionsgefügen? In vielen sozio-ökonomisch gut platzierten und bildungsnahen Familien stehen die Kinder im Mittelpunkt. Also erzeugt die Aussage: „Das Kind steht bei uns im Mittelpunkt“ nur eine Differenz zu sozioökonomisch schlecht platzierten und bildungsfernen Familien? Für den Schulkontext wäre es wohl informativer, allgemeingültiger, von „Lernen“ zu sprechen, womit wir der nächsten Formel wären.

In Ablösung der ersten Formel könnte man nun sagen, „in der Schule steht DAS LERNEN (oder: DIE BILDUNG) im Mittelpunkt“. Nur leider, ach, auch bei dieser Kontingenzformel gibt es ein erneutes Problem, sozusagen einen Schatten des Gefühls: Klingt die Formel „in der Schule steht das Lernen im Mittelpunkt“ nicht zu sehr nach Pauk- und Leistungsschule? Nach Selektion der Gehirne über Wissen des Schulwissens, bzw. Nichtwissen des Schulwissens? Klingt die Formel „in der Schule steht das Lernen im Mittelpunkt“ nicht bereits neo-manchesterliberal nach „in der Schule steht die Leistung im Mittelpunkt“?

Es gibt einen Ausweg für die Herzen engagierter Pädagogen und Pädagoginnen: DAS LERNEN LERNEN. Ich sage das mit gewichtiger Miene und hoffe um Zustimmung. Wie wichtig! Wie evident! Wie auf der Höhe des Diskurses! Jetzt wird nicht mehr gepaukt. Jetzt wird das Kind nicht mehr vollgestopft mit Schulwissen. Es geht darum, den Vorrang des Wissens in der bisherigen Auffassung zu brechen. Die Formel „Lernen lernen“ schliesst zudem an die Formel „Kind“ an. Es lernt in der Schule zu lernen:



aber was? Bevor hier wieder eine primitive Antwort - so was von „Stoff“ und so, oder so was von „basale Kulturtechniken“ kommt, sei die Frage komplexer und vornehmer beantwortet: mit der Kompetenzformel.

Womit nun eine weitere Kontingenzformel als KOMPETENZFORMEL auftreten darf: „die Schule ... fördert die drei Kompetenzen: Selbst-, Sozial-, Sachkompetenz“ [vgl. dazu: Heinrich Roth, Pädagogische Anthropologie, 1971]. Abgesehen davon, dass in dieser Formel noch einige andere stecken - „fördern“, „drei“ etc. - gibt es ein paar Probleme: Wie trennscharf sind die Kompetenzen? Ist Sozialkompetenz nicht auch eine Sachkompetenz im Blick auf spezifische Bereiche? [Vgl. OELKERS: 1990]. Und welches „Selbst“ ist von „sozial“ zu trennen? Es ist ja schon lange kein Geheimnis mehr, dass unsere Selbste „der Gesellschaft fette Beute“ sind. Ich verweise hier auch auf G. H. Mead: das ME als die generalisierten Anderen.

Die „Selbst-Sozial-Sachkompetenzformel“ mündet dann oft in die Kontingenzformel PERSÖNLICHKEITSBILDUNG: Die Aufgabe der Schule sei die Persönlichkeitsbildung. Nur leider treten auch bei dieser Kontingenzformel wieder Schwierigkeiten auf. Ich will diese Schwierigkeiten kurz skizzieren: Wurde in Anlehnung an das Kompetenzmodell gesagt: Die Persönlichkeit setze sich aus Kompetenzen zusammen, wird nun die Persönlichkeitsbildung schulisch verfügbar gemacht. Wenn nun die Formel, „die Aufgabe der Schule sei die Persönlichkeitsbildung“, zudem systemtheoretisch befragt, bzw. hinterfragt wird, geben sich neue und weitere Probleme: Es sind Probleme, die bei aller beabsichtigten Sozialisation auftreten. Denn sowohl „Sozialisation“ bzw. „Persönlichkeitsbildung“ sind Eigenleistungen des sozialisierten Systems. Somit hat kein Unterricht die Verfügungsgewalt über das, was eine Person in ihre Persönlichkeit letztlich integriert. Das bedeutet, eine Eingrenzung der Formel „die Aufgabe der Schule sei die Persönlichkeitsbildung“ wird unumgänglich. Und sofort springt die nächste Kontingenzformel auf die Bühne: „Die Schule leistet einen BEITRAG zur



Persönlichkeitsbildung" - doch leider fällt in diesem Moment der Vorhang und trennt uns Zuschauende ...

Ich möchte hier schliessen: Es gibt noch eine Menge Themen, es gibt noch einige Kontingenzformeln in unseren Leitbildern zu beobachten: Alle beabsichtigen positive Effekte, alle haben unbeabsichtigte Nebenwirkungen. Wir könnten noch weiter diskutieren über „fördern“, „entwickeln“, „individualisieren“, „vernetzen“, „unterstützen“, „erwerben“, „anregen“, „tragen“. Wir könnten weiter diskutieren über die vielversprechenden Substantive wie „Qualität“, „Organisation“, „Team“, „Offenheit“, „Kultur“, „Gemeinschaft“.

Was Eingangs zum symbolischen Ausdruck und zur diabolischen Nebenwirkung von Leitbildern bemerkt und vermutet wurde, wird auf merkwürdig innovative Weise vom neuen Entwurf des „Aargauer Leitbildes für das Bildungswesen“ aufgenommen. Es ist festzustellen, dass dort die Trennung bereits in die Einigung eingeführt wurde, indem Formulierungen, die sehr ungewöhnlich für Leitbilder sind, auftauchen. Im Aargauer Leitbild ist zu lesen: „Was wir wollen“ und „Was wir nicht wollen“. Die Einigung auf das Einigende und die Einigung auf das Trennende ist erreicht und wohl sicher auch eine neue „Entzweiung“ ...

Literatur

KÜNZLI, Rudolf (1988), Lehrplanung - der „Unmögliche Diskurs“ oder die Sicherung der Permanenz, in: Stephan Hopmann [Hrsg.], Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit, Kiel, 235-258.



LUHMANN, Niklas (1984). Soziale Systeme, Frankfurt am Main.

LUHMANN, Niklas (1987). Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens, in: Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenoth [Hrsg.], Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, Weinheim und Basel, 57-75.

LUHMANN, Niklas (1989). Die Wirtschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main.

LUHMANN, Niklas; SCHORR, Eberhard (1988). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt am Main.

OELKERS, JÜRGEN (1990). Expertise über den neuen Lehrplan für die Volksschule des Kantons Solothurn, Bern und Solothurn.

WYRSCH, Arnold; ABÄCHERLI, André (1996). Innovationsprozesse in der Entwicklung des Leitbildes „Schule Aargau“, in: Bildungsforschung und Bildungspraxis 18 (1996) 263-290.