

Empowerment durch Schulpraktika oder der Praktikant als Projekttil Eine Übertreibung

*

In der Neuerscheinung von „Empowerment durch Schulpraktika“ (Arnold/Hascher/Messner/Niggli/Patry/Rahm 2011) geht es um ein Stück universitärer Lehrerbildung. Es folgen ein paar böse Worte zu dem Buch. Auslassen werde ich Empfehlungen zur Empowerment-Organisation und Empowerment-Logistik der neuen Praktika, deren Verwirklichung sich Frau RHS G. Szczycka und ich, die wir im Praktikumsamt für Lehrämter an der Otto-Friedrich Universität zu Bamberg tätig sind, nicht ausmalen können. Die vierte Dimension, Paralleluniversen, vorstellungsmäßig für uns null Problem, aber eine „Community of Learners“, die die „Struktur“, die „Prozesse“ und die „Inhalte“ der schulischen Praktika, also deren räumliches, zeitliches, soziales und inhaltliches Materialisieren mit allen Beteiligten (universitäre Ausbilder, Schule und Unterricht, Studierende und Schüler) vor Ort aushandelt, beim besten Willen - nein (ebd., S.137). Ebenso überspringe ich die „guten Stellen“ im Buch und kein Mucken wegen der problematischen Anleihe aus der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus oder wegen dem präsentierten Verständnis von Theorie und Praxis (ebd., S. 85ff.), sondern vielmehr interessiert, wieso die schulischen Praktika als Hauptaufgabe gestellt bekommen, das Individuum „Praktikant“ zu *empowern*, weshalb die Autorinnen und Autoren nach der (nützlichen) kritischen Würdigung der Konzeptionen, Durchführungen und Effekte der schulischen Praktika (ebd., S.13ff.) eine Verbesserung der wahrgenommenen Krüppelhaftigkeit dieses Ausbildungssektors [der auf dem Buchdeckel als das von Lehramtsstudierenden „hoch geschätzte Schulpraktikum“ ironisiert(?) wird] ausgerechnet als Empowerment lostreten wollen.¹ Und warum nicht das Modell der Meisterlehre eine Renaissance haben soll. – Freilich, die Antwort weiß ich schon, programmatisch folgt die Schrift „Empowerment durch Schulpraktika“ dem Leitspruch: Jeder hat das Potenzial zu einer Granate, zu einem Projekttil. Formen wir die Lehramtspraktikanten, die futurischen Lehrkräfte, hierauf bezüglich!

**

Münch steckt in seinem Buch „Das Regime des liberalen Kapitalismus“ den geschichtlichen und gesellschaftlichen Rahmen ab. Er konstatiert eine durch Bevölkerungswachstum, Kommunikations- und Transportmittel bewirkte globale Verringerung von Distanzen, die einen intensiven Wettbewerb um knappe Ressourcen zur Konsequenz hat (Münch 2009b, S.180). Dieser kann, wenn er nicht z. B. als Krieg oder Kriminalität modelliert wird, als Spezialisierung der internationalen Arbeitsteilung ablaufen. Damit einhergehen der Strukturwandel der Solidarität, der Wirtschaft und ein Paradigmenwechsel der Gerechtigkeit getragen und getrieben von der „Radikalisierung des individuellen Erfolgsstrebens“ (ebd.). Umgestellt wird von der „kollektiven“ auf die „individuelle Inklusion in die Gesellschaft“, was die „individuelle Humankapitalbildung [...] als Vehikel der Inklusion“ in den Vordergrund rückt (ebd.). Zentral sodann die „Individualisierung durch Empowerment“ (ebd.), also die Selbstermächtigung/Selbstbemächtigung des Individuums bei Strafe der Exklusion. „Pisa und McKinsey“ erledigen im Zuge der Schaffung von Humankapital durch das Bildungswesen und der Durchsetzung ökonomischen Denkens auf jeglichem Felde und in allen Köpfen das ihre (Münch 2009a). Ist das Empowern von Individuen (ob Betrieb oder Subjekt) erfolgreich, werden sie der „unsichtbaren Hand“ überstellt, dem Markt als „universalem Koordinationsmechanismus und Instrument der Regierungskunst“ überlassen (Münch 2009b, S.180). - „Empowerment durch Schulpraktika“ ist auf der Höhe der Zeit. Und es ist offenkundig, dass es sich nicht um den engagierten Einfall einer versprengten Gruppe von Forschern und Theoretikern handelt, sondern um ein Sonderkommando einer universalen Offensive, die auf Existenzberechtigung durch Verwertbarkeit pocht und nicht allein Technik und Wissenschaft zur Ideologie macht (Habermas 1968)t, sondern auch konsequent jedes subversive Ausweichen, jedes „Abseits als sicherer Ort“ (Brückner 1980), jede Chance, ein „enklaviertes Subjekt“ zu werden und zu sein (Sloterdijk 2009, S.355f.), zu be- und verhindern sucht.

Im Hintergrund steht eine Anthropologie, worüber bei Sloterdijk dies zu erfahren ist: Der Held seines Buches „Du mußt dein Leben ändern“ ist „der mit sich selbst ringende, der um seine Form besorgte Mensch“, der „homo artista“: der „Mensch im Training“ (Sloterdijk 2009, S.24). Damit ist kein spezieller Mensch oder eine ausgewählte Truppe gemeint (etwa die Praktikanten), sondern die Übung des Lebens/die gelernte Fertigkeit zu leben zählt zum menschlichen Wesen. Derjenige (nicht allein der Pädagoge) verfehlt sein Thema, der über die

¹ Das Beratungskonzept „Empowerment“ ist mit meiner *Übertreibung* nicht angezielt (Engel 2008, S.203f.).

„Selbsterzeugung des Menschen“ (der Mensch ist, was er aus sich macht) redet, „ohne von seiner Formung im übenden Leben zu reden“ (ebd., S.14). Die Zukunft der Menschen präsentiert sich so gesehen „unter dem Zeichen des Exerzitiums“ (ebd.). Dringlich stellt sich die Frage nach der Qualität von Übungssystemen, die z. B. als „Olympismus“ / olympische Idee oder Church of Scientology (ebd., S. 146ff.) oder als Religionen im Angebot stehen. Auch die Wissenschaft der Erziehung, eine weitere Figur der Askese/der Asketik, macht sich zur Präparation ihrer Klienten so ihre Gedanken (ebd., S. 548ff.). Und in neoliberaler Zeit gilt verschärft, „der Mensch [hat] kein Recht mehr, nichts oder wenig aus sich zu machen“ (ebd., S.66). Empowern ist Pflicht. Und die (Schul-)Pädagogik ist mit dabei! In ihrem Anfang durchaus als „Revolutionswissenschaft“ auszuweisen (ebd., S.470), verpflichten sich die Autorinnen und Autoren von „Empowerment durch Schulpraktika“ dem Mainstream. Sie wollen Lernorte als eine Übungsstätte nominieren, zu einem Stadion machen, zu einer Arena, wo nach dem Gruß „Individualisierung durch Empowerment“ den Praktikanten-Gladiatoren Employability eingeschliffen werden soll. Sie verschaffen sich und ihrer Wissenschaft „Trainerautorität“ (ebd., S.50).² - Gar nichts (von meiner Seite) gegen das übende Leben, gegen Anstrengung und Selbsterfahrung, gegen das Vervollkommen, die Stärkung und Steigerung der Leistungsfähigkeit, das Einbringen der eigenen Person in die „Vertikalspannung“ (ebd., S.31), mich irritiert die Perversion, die Projektbildung.

Das Vokabular von „Empowerment durch Schulpraktika“ ist einiger Takte wert. Es umfasst viele Vokabulare (aus der Anthropologie, Pädagogik, Psychologie und mit dem Konstruktivismus auch aus den Biowissenschaften). Für die Verträglichkeit untereinander gibt die „Viabilität“ bzw. der „Viabilitäts-Check“ den Ausschlag (Arnold u.a. 2011, S.164, passim): Was geht, geht. Und im Falle von „Bildung“ bzw. von „Empowerment und Bildungstheorien“ werden sogar „bemerkenswerte Übereinstimmungen“ und „Überschneidungen“ gefunden (ebd., S.141). „Empowerment setzt dort an, wo das Bildungskonzept den in der Aufklärung als mündigen Subjekten wahrgenommenen Menschen eine autonom-gestaltende Rolle bei der Aneignung der Welt zugesprochen hat: bei der *Stärkung der Individuen*“ (ebd.). Empowerment als Abrundung/Vollendung der Aufklärung quasi, dort, wo Kant noch den Mangel an Entschließung und an Mut rügt, sich seines eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen, das läuft jetzt glatt. „Der Interventionsmodus, der sich aus dem Empowerment-Ansatz ergibt, entspricht der Idee des Sich-Bildens als subjektivem Prozess“ (ebd.). Ich lese diese Aussage und andere (passim) nicht in Ruhe, sondern als Test/Probe/Versuch, relevante Termini und Begriffe in eine wesensfremde Konzeption zu importieren. Ich unterstelle die Absicht des Gefügigmachen-Wollens von widerständigen und trotzigem Vokabeln. Es sollen Begriffe, z. B. der Bildungstheorie, aus ihrem herkömmlichen kommunikativen, Bildungshumanismus-Kontext herausgenommen und in strategische und taktische Werkzeuge des Empowerns transformiert werden (ebd., S.138). „Bildung“ etwa. Obwohl die Inkompatibilität der Heydorn-Bildung oder Gruschka-Bildung und der Empowerment-Bildung (= Bildung als ein Fitnessprogramm (Pongratz 2005, S.180)) klar und deutlich ist, werden gleichwohl beide (Heydorn und Gruschka) für das „Empowerment durch Schulpraktika“ vereinnahmt (Arnold u.a. 2011, S. 76 und 139).³ Auch Humboldt, Blankertz, Klafki, von Hentig, Tenorth (ebd., S.138ff.). Und Autonomie soll in ein „psychologisches Grundbedürfnis“ (ebd., S.133) verwandelt werden können, ein Vermögen, das doch eigentlich erst dadurch seine Bedeutung gewinnt, dass es hermeneutisch-rekonstruktiv nur Personen zugesprochen wird, die in der Lage sind, sich an Vernunft anzupassen und von Unvernunft zu distanzieren. „Bildung“ und „Autonomie“ sind nicht als Employability zu denken, sondern für einen Kontext kreiert, in dem Verständigungsorientierung, aber nicht eine „Strategie mit egozentrischem Nutzenkalkül“ (Habermas 1981, S.131 und S.151) dominiert. Es sind jedoch die Koordinations- und Kommunikationshandlungen im „Empowerment durch Schulpraktika“ durchweg als Ineinandergreifen ichbezogenen Taxierens zu identifizieren. Eben dafür sollen besagte Begriffe und andere neuerdings zur Verfügung stehen. Verständigung im Zuge der Orientierung über Gott und die Welt und den Beruf indes bezieht sich auf Geltungsansprüche wie Wahrheit, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit (ebd., S.148ff.), eine Verständigung, die auch dadurch ihren Charakter gewinnt, dass grundsätzliche Zweifel, z. B. am Faktum der institutionalisierten Erziehung, an der Teilnahme beim „Steigerungslauf“ (Schulze 2003) einer „erregten Gesellschaft“ (Türcke 2002) angemeldet werden, was dort, wo „Empowerment“ mitsamt der „Viabilität“ regiert, nur Umstände bereitet.

²Man will keine Amateure, Liebhaber, Nichtfachmänner/-frauen, Beschäftigte ohne Entgelt, sondern Profis für effektive Konstellationsprozesse von Akteuren. Dies verbindet sich mit einem Explikationsdrang und einer Forschung ohne Ende. Auf dem Buchdeckel steht: „Bislang fehlt es an systematisierenden, national wie international orientierten Darstellungen sowohl der konzeptionellen Elemente von Schulpraktika als auch des übergreifenden Kontextes, in dem Schulpraktika signifikante Entwicklungsmöglichkeiten sowie die intendierten Lernmöglichkeiten bieten und nicht-intendierte Wirkungen vermeiden. Neben diesem theoretisch-analytischen Forschungsdefizit besteht ein Mangel an empirischen Studien zu allgemeinen Schulpraktika [...]“ Vom Fehlen und Mangel merkt man bei der Lektüre des Buches eigentlich nichts. Theorien tauchen (auch hier) in Schwärmen auf (Arnold u.a. 2011, S.9ff.).

³So mögen manche die Gleichlautigkeit (Äquivokation) als Bedeutungsgleichheit missverstehen, wenn z.B. Gruschka sein Bildungs-Kapitel untertitelt mit: „Über das pädagogische Versprechen, den Menschen zu sich selbst freizusetzen“ (Gruschka 2005, S.205).

Selbstverständlich findet man im „Empowerment durch Schulpraktika“ auch Vokabeln wie „abstimmen“ (Arnold u.a. 2011, S.239), „gemeinsam“ und „wechselseitig“, „dialogisch“ (ebd. S.178), „dialogische Interaktionsformen“ (ebd., S.191; passim). Die Autorinnen und Autoren werden mit „Kommunikation“, „Kommunikationsgemeinschaften“, „Konsens“, „Kooperation“, „Reflexion“ gar nicht fertig, „Solidarität“ kommt vor (siehe Sachwortregister). Das soll der Immunisierung dienen: Wir lassen fei nichts weg! Allein, es gewinnt die „technognostische Wende“, „eine neuartige, bis in die letzten Elemente durchschlagende technologische Verfremdung geistiger und seelischer Traditionsbestände“ (Sloterdijk 2009, S.159), die Oberhand. Gesprochen wird eine „Sprache des In-Form-Kommens“ (ebd., S.50). Und es herrscht eine „neue rhetorische Gattung, [der] Coach-Diskurs“ (ebd.). So ist im „Empowerment durch Schulpraktika“ zu lesen: „Anders [sic!] als viele vorwiegend reflexiv basierte Gesprächsansätze ist ein entsprechendes Coaching [beim „Empowerment durch Schulpraktika“] nicht darauf ausgerichtet, die Problemlösung aus einer gewissen Distanz anzugehen. [Abgezielt wird] vielmehr darauf, Lernprozesse durch die unmittelbare Bearbeitung [sic!] beruflicher Aufgaben anzuregen. Die Initiierung wird maßgeblich durch den aufgabenbezogenen Dialog bewirkt [...]. Damit werden Möglichkeiten eröffnet, dass ein Coach auch Einfluss auf das Können nehmen kann“ (Arnold u.a. 2011, S.167). - Tempora mutantur et verba/nomina/sententiae in illis.

„Empowerment durch Schulpraktika“ ist trendy. Wir haben die Assimilation an Geschichte und Gesellschaft, die Camouflage mit pseudodiskursivem/-dialogischem Vokabular, dahinter das Schulpraktikum als Exerzierplatz für monopolartige Zuständigkeit eigener Interessen und Ziele, die Selbstökonomisierung betreff Kosten und Nutzen beim Erwerb und Einsatz von Kompetenzen und Ressourcen, Selbstermahnung, Selbstbehauptung, Selbstevaluation, Selbstdressur, autoplastisches Ertüchtigungsreden (mit extraordinärer Handhabung der Emotionen; ebd., S.151ff.), Selbstprüfung, Selbstreproduktion, Selbstregulation, Selbsttransformation, Selbstkontrolle, Selbstwertgefühl - „Selbst-Wörter“ aus der Drill-Sprache der Athletik, zu welchem Zweck? Wir wissen es schon: Individualität! Individualität ist etwas, das die „professionellen Ansprüche“ an Studierende im Praktikum überbietet und mit „Feedbackschlaufen“ optimiert werden kann (ebd., S.165). Die Pädagogik meint es gut.⁴ Anfangs „erstickte [sie] ihre Zöglinge [...] oft unter herrschaftlicher Disziplin, indem sie sie wie Untertanen behandelte, um sie zuletzt immer öfter wie falsche Erwachsene anzusprechen und sie aus jeder Disziplin und Übungsspannung zu entlassen“ (Sloterdijk 2009, S. 263); scheinbar nur, will ich anfügen. Und weil Empowerment ein „Konzept zur Individualisierung im Praktikum“ ist, werden „Leitlinien für die Individualisierung im Praktikum formuliert“ (Arnold u.a. 2011, S.147), und deswegen widerfährt allem, was irgendwie mit „individuell“ zu kontaminieren ist, höchste Wertschätzung (ebd., S.145ff., passim). Es rücken die Individualität und die Individualisierung in den Vordergrund und zurückgesetzt wird der nüchterne Betrieb der Schulung/Lehrzeit im Praktikum. „Lernfortschritte im Praktikum bemessen sich auch am Prozess des Wachstums eines Lebewesens [sic!]. Während den Stunden, die eine Praktikantin oder ein Praktikant im Unterricht zubringen, geschieht noch etwas anderes [sic!] als die Erreichung von institutionell definierten Standards oder Ausbildungszielen“ (ebd., S.163). Ich deute das so, dass die entfesselnde Individualitätsausbildung die Aufgaben des Unterrichtens, Erziehens, Diagnostizierens, Beurteilens, Beratens und Innovierens übertrumpfen soll. Damit ist die Frage zum Verhältnis von „Professionalität“ und „Empowerment durch Individualisierung“ (ebd., S.133) rhetorisch. Das ist ja nicht empirisch (durch Beobachtung) aufzuhellen, sondern über die Präferenz des Empowerns ist entschieden worden. So rangieren das Entlassen und das Freistellen zu individueller Freiheit im „Empowerment durch Schulpraktika“ vor der (Kunst-)Handwerker Ausbildung der Lehrkraft an oberster Stelle.⁵ In die Begeisterungsrufe für einen solchen „Wechsel der Perspektive in der Lehrerbildung“ (siehe Untertitel, ebd.) kann ich nicht einstimmen. Allein durch ihr Handwerk „hindurch“ (nicht an ihm „vorbei“) kann eine Lehrkraft in ihrem Beruf zur Person werden.

⁴Die Pädagogik im „Empowerment durch Schulpraktika“ outet sich als „Pastoralmacht“. Foucault sagt, im modernen Staat kann man „eine neue Form von Pastoralmacht erblicken“ (Foucault 2005, S.248). Bestimmend für die „neue Form der Pastoralmacht“ (ehedem die Institution „Kirche“) ist die „Sorge um ihr [der Menschen] Heil im Diesseits. In diesem Kontext erhält das Wort >>Heil<< mehrere Bedeutungen; es meint nun Gesundheit, Wohlergehen (im Sinne eines angemessenen Lebensstandards und ausreichender Ressourcen), Sicherheit und Schutz vor Unfällen aller Art“ (ebd., S.249). Eben darum sorgt sich das Empowerment-Programm mit Verve. „Empowerment-Ansätze [...] unterstützen [...] grundlegende persönliche und professionelle Entwicklungen [...] durch eine Steigerung des Selbstwertgefühls und der Selbstbehauptung [...]. Empowerment kann [...] zur Berufszufriedenheit beitragen, die lebensbegleitende Entwicklung im Beruf unterstützen, als Burnout präventiv verstanden werden, und es kann dazu führen, dass Lehrpersonen ihren Beruf mit hoher Qualität und ebensolchem Engagement lange ausüben können“ (Arnold u.a. 2011, S.132f.). „Empowernde Lehrpersonen tragen maßgeblich [...] zu einer gesunden [sic!] Gesellschaft bei“ (ebd., S.132). Alles Nichttraucher.

⁵Dem „Empowerment durch Schulpraktika“ geht eine Geschichte des sich selbst bespiegelnden Individualismus voraus (Hobsbawm 1995, S.402ff.). Z.B. wusste Margaret Thatcher: „Es gibt keine Gesellschaft, es gibt nur Individuen“ (ebd., S.422).

Über allem steht das Freistellen (Westlake 1998). Das lenkt den Blick von Gouvernance über New Public Management (Münch 2009b, S.74ff.) auf die „Hegemonie des Marktparadigmas“ (ebd., S.180) und insbesondere auf Foucault. Dieser spricht in der „Analytik der Macht“ von „Lenkung durch Individualisierung“ (Foucault 2005, S.245), von einer „>>Taktik<< der Individualisierung“ (ebd., S.249) und sieht bei der Ausübung von Macht und wie Subjekte konstituiert und diszipliniert werden die „Biopolitik“ (ebd., S.180ff.) und den modernen Staat am Schaffen. Der moderne Staat „als eine Entität [...] als eine hoch elaborierte Struktur, in die sich die Individuen integrieren lassen, sofern man dieser Individualität eine neue Form verleiht und sie einer Reihe spezifischer Mechanismen unterwirft“ (ebd., S.248). Welche „neue Form der Individualität“? Nun, siehe „Empowerment durch Schulpraktika“! „Es gilt zu beachten, dass [mit „Empowerment durch Schulpraktika“] ein Kulturwandel [sic!] eingeleitet werden muss: Die angehenden Lehrpersonen nehmen keine ‚unterwürfige‘ Haltung gegenüber den erfahrenen Lehrpersonen ein“ (Arnold u.a. 2011, S.135). Das ist auch im Sinne des Foucaultschen modernen Staates. So laufen in der gewünschten „neuen Form“ nicht die durch Ansprüche, Vorgaben, Organisation der Ausbildung und durch Meister unterdrückten und verletzten Praktikanten auf, sondern die mithilfe der Autorinnen und Autoren des „Empowerment durch Schulpraktika“ von Aufsehern, Besserwissern, roten Großvätern etc. zur „Community of Learners“ befreiten Kandidaten.

Welche „spezifischen Mechanismen“ leisten dieses Freistellen? Foucault sagt, es greife eine „komplexe Verbindung zwischen Techniken der Individualisierung und totalisierenden Verfahren“ (Foucault 2005, S.247). „Diese Machtform [der totalisierenden Individualisierung] verwandelt die Individuen in Subjekte. Das Wort ‚Subjekt‘ hat zwei Bedeutungen. Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht [das ist altmodisch], und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist [das ist modern]. In beiden Fällen suggeriert das Wort eine Form von Macht, die unterjocht und unterwirft“ (ebd., S.245). Das Individuum, dem im Selbstverständnis des „Empowerment durch Schulpraktika“ gegen Unselbstständigkeit, Knechtschaft, Meisterlehre etc. zum Dasein verholfen werden will, braucht (als Foucaults modernes „Subjekt“) niemand, nur sich selbst, dem es sich unterordnet, ist es denn erst empowert (worden). Die Praktikanten sollen von ihren Ketten gelöst werden, um sich innerhalb des „alternativlos“ gegebenen, geschichtlichen und gesellschaftlichen Rahmens individuell zu inkludieren, sich in der Schule und für die Schule als brauchbares Humankapital zu mobilisieren und zu disziplinieren. „Empowerment [...] basiert auf einem Selbst-Regulationsprozess bzw. einem Selbst-Transformationsprozess des Individuums“ (Arnold u.a. 2011, S.134), wofür die Regulierer und Transformierer letztlich eigenkontrolliert die Verantwortung tragen (ebd., S.136). Auch für ihr Versagen, für ihre Exklusion durch den universalen Koordinationsmechanismus „Markt“. ⁶ Der Pfiff des Empowers ist, und das kann Pädagogen nicht dekorieren, das Individuum/Subjekt ist in voller Freiheit sein eigener Herr und dessen Knecht. Statt Herrschaftsverhältnisse durch gerechtfertigte Aufforderungsverhältnisse aufzuheben, werden jene inkorporiert.

Überhaupt scheint mir im „Empowerment durch Schulpraktika“ das Individuum pädagogisch überschätzt. Ich finde, „Individualität“ ist nichts Kniebeugendes. Dass jeder von uns sich im Vollzug von Kooperation und Kommunikation von den anderen unterscheidet, und dass wir das Tag für Tag tun, das ist ein Merkmal unserer Gattung. Aber ein Individuum ist nicht schon deshalb, weil es ein Individuum ist, ein stiller Mensch oder eine erfreuliche Lehrkraft, wie es die Kollegen, die Schüler und die Eltern gerne hätten. Ein Individuum gewinnt Substanz erst im Zuge einer aufgeklärt betriebenen Personalisation und Sozialisation, gerade auf der Arbeit. Dazu gehört auch eine (Berufs-)Ethik, die Gebot, Verbot, Adiaphora und Gedeihlichkeit des Zusammenlebens und –arbeitens regelt (Prange 2010). Einer Personwerdung dieser Art steht das Empowerment-Konzept fern. Das Bilden personaler Identität wird auch nicht mit Floskeln wie „persönlicher Selbstwahrnehmung als Wissen über sich selbst“ und „professionelles Selbstwertgefühl“ (Arnold u.a. 2011, S.186) geeicht erfasst, auch wenn dies in „berufliche Identität“ (ebd., S.187) münden soll. Das Empowern im „Empowerment durch Schulpraktika“ ist derartig als eine egotechnische Entwicklungsaufgabe aufgeschrieben, dass deren Erledigung edukative Intentionalität, die Aufklärung und Personen will, konterkariert. Von einer Person wird erwartet, dass sie autonom Zielentscheidungen trifft, mit rationalen Mittelüberzeugungen Erfolg hat, der verständigungsorientierten Diskussion etwas abgewinnt, Handlungen aus stichhaltigen Gründen unterlässt, für ihr Denken und Handeln Verantwortung übernimmt, dass sie sich nicht einfach gegen andere durchsetzt, solidarisch ist, ein „Selbst in der Enklave“ (Sloterdijk 2009, S.355) darstellt, öfter am Ufer des Mainstream ruht – solche Sachen; ein so sperriger

⁶Wieso und warum sich bei forciertem Selbstbespiegelung und Individualisierung und knappen Stellen im Lehrberuf *Vertrauen* einstellen, sich „gegenseitig Vertrauen geschenkt“ werden (Arnold u.a. 2011, S.188), ein „Klima des Vertrauens“ (ebd. S.240) aufziehen soll, ist rätselhaft. Münch belegt eine „Kultur des Misstrauens“ (Münch 2009b, S.24ff.). Ebenso Hobsbawm (1994, S. 363ff.).

Mensch ist im „Empowerment durch Schulpraktika“ nicht gemeint. Gemeint sind Flammenwerfer mit Teflon-Eigenschaften.

Was ich zu goutieren wüsste? Anstelle der Vokabel „Empowerment“ philosophische Begriffe wie „Selbstverwirklichung“ und „Selbstbestimmung“ (Mittelstraß 1989, S.57) oder, wie aktuell bei Prange, „Selbsterziehung durch Selbstfindung“ (Prange 2010, S.87ff.). Und ganz klar: Meisterlehre!⁷ Sloterdijk schreibt von einer, „in der Alten Welt [...] epidemisch verbreitete[n] Skepsis hinsichtlich der Vorstellung, irgendein Sterblicher könnte irgendeinem anderen an Einsicht in die Grundverhältnisse von Welt und Leben etwas voraushaben – und zwar nicht bloß im Sinne eines zufälligen Mehrwissens aufgrund längerer Erfahrung, sondern dank einer tieferen Durchdringung von verhüllten Strukturen der Existenz“ (Sloterdijk 2009, S.434). Und davon, dass sich in „einem über mehrere Jahrhunderte zerdehnten Prozeß [...] viele von [den „Lehr- und Redebefugten“] mit zunehmender Explizitheit dem Vorsatz verschrieben [haben], den Trainer durch das Training zu ersetzen. Sie stärken die Tendenz zur Depersonalisierung der ertüchtigenden Übungen, indem sie den Akzent von der Person des Lehrers auf das Lernfeld [...] verschieben“ (ebd., S.465f.). Der „Begriff des Meisters ist ruiniert“ (ebd., S.434). Herunter gebrochen auf unsere Ebene der durch ihre „Vulnerabilität“ charakterisierten Praktikanten-Lehrkräfte (Arnold u.a. 2011, S. 135 und S.154) und der unverwundbaren „empowerd teacher“ (ebd., S.245) heißt das: Den von Sloterdijk konstatierten „Ansehensverfall“ des Lehrberufs (Sloterdijk 2009, S.434) gibt es paradoxerweise auch in der Lehrerbildung: „Empowerment bedeutet, dass Studierende ihre Entwicklung für sich einfordern und diese auch dominant [sic!] (mit-) gestalten. [Empowerment] verlangt nach gravierenden Reformen im bestehenden Ausbildungssystem wie beispielsweise einer Verschiebung von Machtverhältnissen in der Ausbildung bzw. einer Verschiebung von Zuständigkeiten“ (Arnold u.a. 2011, S.134). Und: „Nicht nur die Expert/inn/en, die wissen, wie Schule und Unterricht ‚geht‘, sondern primär[sic!] die Lernenden tragen die Verantwortung“ (ebd., S.136). Das Aufforderungsverhältnis „Lehren und Lernen“ ungeniert als ein Herrschaftsverhältnis zu diffamieren, macht es, Beifall von allen Demokraten, leichter, den Meister abzuschaffen, Lehrpersonal zu neutralisieren und deren Fehlen mit Übungsorten zu kompensieren, denen traktierende Wirkungen zugeordnet werden. Darauf weist ja der Buchtitel hin: „Empowerment durch Schulpraktika [!]“, es heißt nicht, im Handwerk benötigen die Lehrlinge und Gesellen Lehrherrschaft (Sennett 2008). Verdrängt wird die Person des Profis, der Lernenden gegenüber auf der Vernünftigkeit seiner Lehre bis auf Widerruf besteht: „Die pädagogische Meisterlehre wird [...] entschieden abgelehnt, und zugleich wird etwas durchaus Wertvolles, das darin auch anzutreffen ist, aufgegriffen und in einem reiferen Kontext entwickelt: Empowerment meint nicht die Übergabe von Macht in den Klassenzimmern von Meisterlehrer/inn/n, sondern die wissens- und fähigkeitsbasierte Erfahrung von Wachstum[sic!] in einem transparent strukturierten Lern- und Erfahrungsfeld“ (Arnold u.a. 2011, S.11). Sehr genau weiß ich nicht, wer oder was hier Fahrt aufnehmen soll.

Die Rechtfertigung einer Meisterlehre im Schulpraktikum ergibt sich daraus, dass Erziehungswissenschaft zur Bewältigung des Alltags (hier:) an Schulen und im Unterricht zweckdienlich sein soll. Forschung und Theorie liefern im Falle der Praktikumslehrkraft das Libretto einer Aufführung des Unterrichts mit Meisterschaft.⁸ Dass die Lehrkraft als metaphorischer Handwerker zu begreifen ist, kommt hinzu: Sie arbeitet nicht nur mit dem Kopf (Theorie), setzt sich nicht nur mit der sie umgebenden Umwelt der Schule auseinander (Praxis), sondern sie stellt auch etwas her: Unterricht (Poesis). Zum Herstellen nach Maß ist das meisterliche Demonstrieren unumgänglich, wie soll sonst geübt werden? Ohne Vorlage kann man sich nicht korrigieren. Ein weiterer Grund für das Favorisieren der Meisterlehre ist, dass die Grundoperation der Erziehung, das Zeigen (Prange 2005), geradezu einen Meister-Zeiger erzwingt, einen, wie es (bei Brecht in „Die Straßenszene“) heißt, der zeigt, dass er zeigt. Vorgemacht/vorgeführt/gezeigt werden soll in der Ausbildung das Gestalten der pädagogischen Praxis „Unterricht“, einer besonderen Form der Erziehung, die sich u.a. durch die Methodik des Lehrens und Lernens auszeichnet und in Schulen von der Lehrkraft und Schülern konstituiert wird. Noch ein Motiv der Meisterlehre: Wenn guter Unterricht didaktische Kunst ist, dann ist dieser nicht vom Künstler-Handwerker zu trennen. Denn Kunst ist an die Person gebunden (Wissenschaft nicht). Und was „die Kunst vom Handwerk unterscheidet, ist ihre Entschlossenheit, das Kunstkönnen als solches im Werkstück (*opus*) zur Schau zu stellen“ (Sloterdijk 2009, S.462). Jawohl! Untrennbar von der eigenen Person, obliegt es dem Meister, seinen Unterricht zur Schau zu stellen. Also, was sollte einzuwenden sein, gegen das Vorführen und Nachahmen großartiger Muster. Denken wir uns das Vormachen und Nachahmen als ein konfliktreiches Geschehen im Schulpraktikum. So ein Prozess

⁷Ich korrigiere: Bätz, R. (1994). Urteilskraft in der Lehrerbildung. Zur Möglichkeit der Einübung im Praktikum. In: Beiträge zur Lehrerbildung 3, 269-278.

⁸Übrigens finde ich die Aufgabenstellung der Schulpraktika im „Empowerment“ sehr einseitig auf das Unterrichten zugeschnitten.

findet sich in der Schwesterkunst der Didaktik, in der Theatertheorie, insbesondere in der Konzeption zu den Lehrstücken Brechts ausbeutbar für künftige Lehrkräfte dargestellt. Der dort geforderte Wechsel von Produzent (Lehrenden) und Konsument (Lernenden) dürfte weiterführend sein (Koch 1988). Das Vermitteln und Aneignung von Handlungen durch Vormachen und Nachahmen steht überdies mit der sozial-kognitiven Theorie des Beobachtungslernens/des Lernens am Modell auf empirisch gesicherter Basis (Hartmann 1998, S.53ff.). Eine Abstützung beim Aufbau von Lehrerhandwerk. Und es gibt die „Lehrkustdidaktik“ (Berg/Schulze 1997).⁹ - Jedenfalls, bildendes Nachahmen, seinen eigenen Stil, sich anpassend und distanzierend, zu finden, ein originales Werkstück abliefern, kein copying, darum geht es. Einsatz, Wille, Energie und weitere Arbeitstugenden sind obligatorisch. Jeder darf sich diesbezüglich als ein „senkrechter Wurm“ (Sloterdijk) von dem anderen unterscheiden, also Individuum und Person sein. Keine Frage. Papageien und Nachäffer werden nicht hofiert.

Vor allem! Ohne Meisterlehrer ist eine Lehre/Ausbildung unmöglich, kein Lernen des Lehrerhandwerks fände statt, sprich, nur Meisterlehrer machen Meliorisierung möglich. Halten wir uns vor Augen, dass es den „guten Unterricht“ als einen empirischen Prototyp nicht gibt, wie man inzwischen auch in der Lehr-Lernforschung weiß (Helmke 2010), dass er (der gute Unterricht) ein didaktisches Ideal vorstellt, das unnachahmbar ist. Daraus folgt, dass sich die meisterliche Praktikumslehrkraft mit ihrem Unterricht, weil er gut sein soll, der extraordinären Aufgabe zu unterziehen hat, die eben nur Meister erledigen können, Unnachahmbares nachzuahmen. Wird nun der Praktikant von der Praktikumslehrkraft aufgefordert, einen guten Unterricht zu fabrizieren, ist er (der Praktikant) nur deswegen in der Lage, das Unnachahmbare mit jeweils verbesserten Aktualisierungen nachzuahmen, weil er nicht eigentlich das Ideal des guten Unterrichts nachahmt, was er als Lehrling sowieso nicht kann, sondern er ahmt nur die das Unnachahmbare nachahmende Praktikumslehrkraft nach. So ist die meisterliche Lehrkraft dazu bestimmt, nicht nur selbst ein Nachahmer guten Unterrichts zu sein, sondern (wie Sloterdijk über Meister sagt) „auch die Position des Nachahmbaren einzunehmen und sich [...] als >>Formant<<, als prägender >>Typus<<, zur Verfügung zu stellen“ (Sloterdijk 2009, S.447f). Die „Community of learners“ kannste vergessen!

(Ein paar) Grundsätze einer Meisterlehre müssen sein. Gleich spricht etwas für die Meisterlehre und gegen das Empowerment-Programm, denn dieses verlangt (wie beim Guru) einen „Selbst-Transformationsprozess“ (Arnold u.a.2011, S.134), die Meisterlehre hier aber schließt einen solchen zugunsten von *Qualifikation* der Praktikanten aus (Sloterdijk 2009, S.435). Lehrerhandwerk liegt nicht „jenseits aller Lehrbarkeit“ (ebd., S.440), daher fallen Einweihung und Erleuchtung aus (ebd., S.435). Ein „psychofeudales Abhängigkeitsverhältnis“ wird nicht geduldet (ebd., S.436). Überall beschilderte Wege zum Lehrerfolg, niemand soll sich in seiner Individualität verlaufen. Es wird zurückgemeldet, halt Holzweg!, warum nicht in „Feedbackschlaufen“.

Was gerät bei der Meisterlehre im Unterschied zum „Empowerment durch Schulpraktika“ nicht außer Sicht? Im Fokus der Kooperation und Kommunikation steht das Handwerk, das nicht allein Unterricht schafft, sondern sich insgesamt die Herstellung/Produktion/Fabrikation von gedeihlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen in der Schule zum Zweck setzt. Von der verständigungs- und erfolgsorientierten Auseinandersetzung zwischen Meister und Lehrling/Geselle über Erziehung profitiert das Individuum als Person.

Und es versteht sich von selbst, dass die Wissenschaft mit von der Partie ist. Eine Meister-Lehrkraft erarbeitet im kritischen Abgleich mit situationsinvarianten, gruppeninvarianten und personeninvarianten „Rahmentheorien“ (wie z.B. mit den Erziehungswissenschaften) situationsvariante, gruppenvariante und personenvariante „Individualtheorien“ (König, 1975). Das sind Theorien, die eine Lehrperson für *ihre* Klasse in *ihrer* Schule und *ihre* Schüler und Schülerinnen mit Blick auf *deren* Lernerfolg und in Rücksicht auf ihr eigenes Vermögen als Handwerker zweckbewusst zusammenbaut und für den täglichen Gebrauch in Ordnung findet. Das Wechseln von der ausgewählten allgemeinen Rahmentheorie zur besonderen Individualtheorie und zur speziellen und konkreten Praxis entspricht dem „Actus der Urteilskraft“, den Kant einfordert (Kant 1983) und der eingeübt werden muss. Er muss gelehrt werden. Von wem?!

Biografie bewusste Gestaltung in der Meisterlehre? Aber ja. Zur Spiegelung der eigenen (werdenden) Person, zur Reflexion, die bei den Praktikanten im Schulpraktikum angestoßen werden soll, zur Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung, zur Selbererziehung durch Selbstfindung im Vollzug des berufsvorbereitenden Schulpraktikums wird ein Meister gebraucht. Soll ich das, was ich alles schon an Können und Kenntnis in das Schul-

⁹Sie ist gewissermaßen eine indirekte Meisterlehre. Lehrkustdidaktik arrangiert Unterrichte als Lehrstücke zu Epochen übergreifenden Themen. Im Lehrstückunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler z. B. mit vollziehen können, wie Wissenschaftler Erkenntnisse gewonnen und Entdeckungen gemacht haben. Unterrichts-Lehrstücke sind erprobte, immer wieder variierte und weiterentwickelte Einheiten, die auch ästhetischen Anspruch haben. Und: Lehrstückunterrichte sollen als vorbildliche Muster nachgeahmt werden.

praktikum mitbringe, beiseitelassen, beibehalten, ausbauen oder/und verbessern? fragt sich ein wacher Praktikant. Zu einer Antwort kann die Meisterlehrkraft verhelfen, und zwar als „negative Instanz“ (Buck, 1967, S.18f.). Indem dieser Praktikant seine urteilskräftige Praktikumslehrkraft bei ihrer theoretischen, praktischen und poetischen Arbeit beobachtet, sie erlebt, beschreibt und analysiert, mag es sein, dass er angeregt manche seiner theoretischen, praktischen und poetischen Erfahrungen überdenkt, die er im Bereich von Erziehung, Lernen und Schule mit sich und anderen gemacht hat und macht. Dadurch, dass Praktikanten sich in ihrer subjektiven Gewissheit durch den Meister stören und irritieren lassen und zwischen Für und Wider erwägen, möglicherweise seitherige Erfahrung verwerfen, erwerben sie sich exploriertes Widerfahrniswissen für ein gediegenes Handwerk mit eigener Couleur. Buck hätte gerne, wie er es ausdrückt, dass Praktikanten eine „negative Erfahrung“ akzeptieren (ebd., S.52). Eingewilligt werden soll in das Negieren, in die Negation, in den Zweifel als Auftakt einer kritischer Prüfung angeregt durch den Meister. Vom Praktikanten sollen im Schulpraktikum eigene vertretene Geltungsansprüche kontrolliert werden. Einige der Meinungen, Überzeugungen, Urteile, die der Praktikant zum Erziehen, Lernen und zur Schule wie jedermann hat und fällt, sollen im Schulpraktikum stellvertretend durch die Meister-Lehrkraft infrage gestellt werden. Es wird sich herauskristalisieren, wovon es sich zu distanzieren empfiehlt, was an Kenntnis und Können man bewahrt, stabilisiert und perfektioniert, wodurch Selbsterziehung angestoßen wird, wie Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung im Vollzug der Berufsausbildung an Gehalt gewinnen. – Daraus folgt: Es gibt keine guten Praktika, außer man praktiziert sie.

Welche ist die Antwort auf die „gruppenspaltende Frage“ (Brecht): Wem nützt das? Für wen ist die „Individualisierung durch Empowerment“, das „Empowerment durch Schulpraktika“ ein Vorteil? Für die Lehrkräfte, für die Schüler? Für den „Bologna-Prozess“, für „Wirtschafts- und Wissenschaftseliten“ (Münch 2009a, S.53ff.)? Für uns alle? Aber es passt so gar nicht in das „unvollendete Projekt der Moderne“ (Habermas 1990). Sollte man raten, sich zu verweigern? Am Fluss eine Decke ausbreiten? Wo kommt dann das Geld her? Die Pension!

Vorausschauend auf das Casting, vormals Staatsprüfung für Lehrämter, der mobil und scharf gemachten, entscherten, anthropotechnisch bestens ausgerüsteten, vibrierenden Individuen: Die Glatze, meint der Semiotiker G. Seeßlen (1999), stylt in manchem Falle den Körper zum Geschoss. Mithin müsste das Cover des Buches „Empowerment durch Schulpraktika“ renoviert werden.

LITERATUR

- Arnold, K.-H./Hascher, T./Messner, R./Niggli, A./Patry, J.-L./Rahm, S. (2011). Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Berg, H.Ch./Schulze, Th. (Hrsg.) (1997). Lehrkunstwerkstatt Bd.1. Didaktik in Unterrichtsexemplen. Köln: Luchterhand.
- Brückner, P. (1980). Das Abseits als sicherer Ort. Berlin: Wagenbach.
- Buck, G.(1967). Lernen und Erfahrung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Fink.
- Engel, F. (2008). Beratung. In: Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (Hg.), Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.195-215.
- Foucault, M. (2005). Analytik der Macht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gruschka, A. (2004). Negative Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Habermas, J. (1968). Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns, Bd.1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1990). Die Moderne – Ein unvollendetes Projekt. Leipzig: Reclam.
- Hartmann, D. (1998). Philosophische Grundlagen der Psychologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Helmke, A. (2010). Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Hannover: Kallmeyer.
- Hobsbawm, E. (1994). Das Zeitalter der Extreme. München/Wien: Hanser.

- Kant, I. (1983). Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Erster Teil. Werke in zehn Bänden. Hrsg. von Weischedel. Sonderausgabe Bd.9. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Koch, G. (1988). Lernen mit Bert Brecht. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- König, E. (1975). Theorie der Erziehungswissenschaft 3. München: Fink.
- Mittelstraß, J. (1989). Der Flug der Eule. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Münch, R. (2009a). Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Münch, R. (2009b). Das Regime des liberalen Kapitalismus. Inklusion und Exklusion im neuen Wohlfahrtsstaat. Frankfurt/New York: Campus.
- Pongratz, L.A. (2005). Untiefen im Mainstream. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Prange, K. (2005). Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Prange, K. (2010). Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Schulze, G. (2003). Die beste aller Welten. München/Wien: Hanser.
- Seeßlen, G. (1999). Glatzen und Glamour. Mythen und Monster der populären Kultur. Hamburg: Konkret
- Sennett, R. (2008). Handwerk. Berlin: BvT.
- Sloterdijk, P. (2009). Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Türcke, Ch. (2002). Erregte Gesellschaft. München: Beck.
- Westlake, D. (1998). Der Freisteller. München/Wien: Europa.

Dr. R. Bätz, Markusplatz 3, 96047 Bamberg, am 29.Februar 2011