

## Einführung

Wer ein Haus baut, baut auf. Der Heranwachsende, der lernt, baut auf, baut sich selbst auf – es sei denn, er lernt Identität-Gefährdendes. Nach alter Tradition folgt er seiner inneren Stimme, seiner Bestimmung (Entelechie). Sinn-volle Biographien haben, bei allen Krisen und Brüchen, einen ‚roten Faden‘. Sie zielen auf Stärkung und Reife. Doch wie passt dieser „Aufbau“ zu PISA und zur gegenwärtigen Schulpolitik? Weist diese Frage nicht auf zwei unterschiedliche Konzepte von „Leistung“, von „Leistung“ als Ziel von Schule? Das ist eine zentrale Frage dieser Arbeit.

„Aufbauende Kräfte“ – destruktive Kräfte: beide beeinflussen das Geschehen in unseren Schulen, und das seit Jahrhunderten. PISA hat lediglich die Reformbedürftigkeit ins öffentliche Bewusstsein gehoben. Kritische Insider haben seit langem eine „Verödung der Lernkultur“ erkannt und sich um „Belebungsversuche“ bemüht (Rumpf 1987). Die gegenwärtigen Reformansätze kommen – vereinfachend gesagt – gleichsam von innen und von außen und eine Verbindung gelingt nur teilweise: es resultieren auch Widersprüche und ein Gegeneinander. Mit anderen Worten: Die Geburtswehen der Gestaltung einer heutigen Bedürfnissen entsprechenden Schulstruktur haben neben Bestrebungen um ein konservatives Festhalten an überkommenen Schultheorien und –praktiken zwei Entwicklungsrichtungen hervorgebracht:

1. Die weniger als mittelmäßigen Ergebnisse internationaler Vergleichsuntersuchungen (PISA u.a.) lösten das Bestreben der Schulpolitik aus, eine effektivere Kontrolle der Lernergebnisse durch deren Orientierung an überprüfbaren „Kompetenzen“ und standardisierten Lernzielen zu erreichen – einen Prozess, welcher mittlerweile alle Bundesländer erfasst hat. Dieser Ergebnisvergleich soll objektiviert werden durch schul- bzw. bundesländer übergreifende zentrale Prüfungen, deren Auswirkungen inzwischen Lehrerinnen und Lehrer fast aller Schulformen erfahren haben.
2. Teilweise im Gegensatz zu dieser schulpolitischen Entwicklung bemühen sich einzelne Lehrerinnen und Lehrer, Lehrergruppen und auch ganze Schulen, von denen einige als Beispiele und Vorbilder für „gute Schule“ und als „Schulpreis“ würdig (vgl. Fauser u.a. 2008) immer wieder genannt werden, vielfältige reformpädagogische Gestaltungsmöglichkeiten einer zeitgemäßen Schule gegen Widerstände durchzusetzen. Dabei liefert nicht der

vergleichbare und über Tests generalisierbare „Output“ den primären Richtpunkt (obwohl die Lernergebnisse sich auch bei diesen Maßstäben sehen lassen können), sondern die Förderung des individuellen und insofern jeweils besonderen Einzelnen. Und es wird versucht, dessen (Lern)Leistung“ weniger an zentralen Maßstäben und mehr an den Möglichkeiten dieses Einzelnen zu orientieren, was bedeutet, dass weniger die Defizite als vielmehr die Stärken im Blick sind, nicht nur die Forderungen, sondern vor allem auch die Bestätigung der jeweils möglichen unterschiedlichen Ergebnisse als „Leistung“ – und damit die Akzeptanz der Person. Dabei wird auch auf die pädagogischen ‚Kosten‘ jener ökonomisch beeinflussten „Output“-Orientierung verwiesen.

Dass die Vermittlung dieser personal ausgerichteten Individualisierung mit dem zuvor genannten Streben nach standardisierten und zentral fixierten Lernzielen ihre Grenzen hat und auch auf Unvereinbarkeiten stößt, wird von der einen Seite gern übersehen, von der anderen vielfältig angesprochen (vgl. relativ neutral Berner/Oelkers/Reusser 2008 und überhaupt das 53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik; auch Bohnsack 2008b).

Die „aufbauenden Kräfte“ in Schule und Unterricht zielen auf eine Stärkung der Person der Heranwachsenden. Diese müssen heute mit historisch neuen Belastungen umgehen insofern, als sie – u.a. aufgrund der viel zitierten Pluralisierung und Individualisierung – nicht mehr fraglos hineinwachsen in selbstverständliche Werte- und Verhaltenstraditionen, sondern weitgehend auf sich gestellt selbstverantwortlich ihren Lebensweg und ihre Identität gestalten müssen, was größere Vielfalt und Freiheit, aber auch Verunsicherung bzw. Orientierungslosigkeit und Gefährdung bedeuten kann. Die Stärkung der Personen war historisch immer ein Erziehungsziel, hat heute jedoch eine spezifische Notwendigkeit gewonnen. Die gegenwärtig dominante schulpolitische Entwicklung hat dieses *pädagogische* Ziel kaum im Blick bzw. arbeitet ihm teilweise entgegen, was sich in dieser Arbeit bestätigen wird. Die Sorge um diese Entwicklung lieferte die eigentliche Motivation für die vorliegende Arbeit – eine Sorge, welche bereits die beiden Publikationen von 2008 ausgelöst hat, auf denen dieser Band aufbaut.

Hartmut von Hentig (1985) wollte mit Schule und Unterricht „Die Menschen stärken, die Sachen klären“. Und er setzte in dieser oft genannten Formel die Stärkung an die erste Stelle. Doch wenn die Klärung zur Aufhellung oder Beseitigung von Problemen und zu Wissen führt, so kann das eine personale Stärkung bedeuten. Von dieser Prämisse wurde die deutsche Schultradition stets maßgeblich mitbestimmt (neben ganz anderen Funktionen wie der der Herrschaftssicherung). Der planvolle Aufbau von Wissen über die Welt, etwa

über geographische oder klimatische Zusammenhänge, kann ebenso Orientierung geben und Sicherheit stärken wie die Vermittlung von Fertigkeiten, etwa als Lesen, Schreiben und Beherrschung einer Fremdsprache oder als Rechnen und mathematisches Begreifen und Ordnen von Lebensbedingungen. Doch eine solche Stärkung kann vorbeigehen an der Fähigkeit der Person, Belastungen durchzustehen oder Versuchungen, etwa zum Drogenkonsum oder zu nationalsozialistischer Brutalität, mit einem entschiedenen Nein auch gegen Mehrheiten abzuwehren. Die vorliegende Arbeit geht auf solche Aspekte näher ein.

Nüchternheit ist ein Gebot der Stunde. Die genaue Überprüfung dessen, was in unseren Schulen wirklich gelernt wird – positiv wie negativ – ist dringend notwendig. Unter dem legitimen Vorzeichen der „Bildung“ hat unsere Schule (auch) von Illusionen gelebt. Das erwies sich nicht erst vor und nach 1933. Der „heimliche Lehrplan“, etwa als Produktion von Abhängigkeiten, Leistungsbetrug oder unnötigen Versagenserlebnissen, ist bis heute lebendig. Das Bemühen um Nüchternheit ist ein Grund für die empirische Welle, die auch die Erziehungswissenschaft erfasst hat. Die Frage ist, wie dieses Bemühen, etwa in Form von Bundesländer übergreifenden Leistungstests, sich mit den umfassenderen Aufgaben von Schule vermitteln lässt, die unter dem Begriff der „aufbauenden Kräfte“ in den Blick kommen. Das heißt, es fragt sich, welche pädagogisch positiven oder negativen Nebenwirkungen („Kosten“) unterschiedliche Lehr- und Prüfungsverfahren mit sich bringen.

Die vorliegende Arbeit versucht beides: 1) die Fülle der „aufbauenden Kräfte“ von Schule und Unterricht aufzudifferenzieren und dabei 2) auch im 1. Teil empirisch vorzugehen. Ein nahe liegender Weg dazu wäre eine Unterrichtsbeobachtung und –protokollierung. Stattdessen wurde mit Lehrerinterviews von 45–90 Minuten Dauer gearbeitet. Die protokollierten Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern geben zwar nicht direkt die Unterrichtsrealität wieder, aber doch – obwohl durch den Interviewer vermittelt – Hinweise auf die Realität ihrer Einstellungen, An-Sichten und pädagogischen Praxis. Doch das Ziel der vorliegenden Arbeit ist weniger die Wiedergabe solcher Realität als vielmehr das Aufzeigen von *Möglichkeiten*: sie möchte vielen Kolleginnen und Kollegen bewusst machen, unter welchen Bedingungen und Aspekten ihr Unterricht „aufbauende Kräfte“ zur Stärkung der Person ihrer Schülerinnen und Schüler entfalten kann und unter welchen Bedingungen destruktiv das Gegenteil erreicht wird. Es wäre sinnvoll, wenn dieser Fokus auf *Lehrer* als Leser dieses Buches (auch von Rezensenten) ernst genommen wird.

Bei der Intention dieses Bandes, Lehrerinnen und Lehrer zu Reformen zu motivieren, muss wiederum nüchtern gesehen werden: Praktiker haben vielfach ein distanziertes Verhältnis zur wissenschaftlichen Forschung. Der Empiriker muss sich sagen lassen: „Das wissen wir doch schon lange. Inwiefern bringt uns das weiter?“ Oder es heißt: „Das deckt sich nicht mit meinen Erfahrungen“. Dabei wird z.T. übersehen, dass die Empirie gemeinhin zu (nur) statistisch gültigen Ergebnissen kommt (und kommen will) und dafür sich auf verallgemeinerbare und testbare Aspekte verengen muss, so dass ihre Resultate einen Durchschnitt ergeben, nicht aber (ohne weiteres) auf den Einzelfall des Praktikers anwendbar sind. Doch gerade im Blick auf Reformschulen haben jüngste empirische Untersuchungen die generalisierende Wirklichkeits-Festschreibung überschritten und schulspezifische Zustände und Entwicklungsmöglichkeiten untersucht und aufgewiesen (vgl. Bohnsack 2008b, 90–95).

Der vorliegende Band berichtet von Erfahrungen der jeweils einzelnen Lehrkraft. Dennoch bleiben Gründe für eine Distanzierung aus dem Lehreralltag. Denn das Aufzeigen von Möglichkeiten zieht eigene Gewohnheiten in Frage und wird von Lehrerinnen und Lehrern als Forderung zur Änderung erlebt – selbst wenn diese wissen, dass die Übernahme von der dargestellten in die eigene Situation nicht möglich ist, vielmehr nur eine Anregung zu eigenen Wegen. Diesen ‚Fehler‘ der Anregung zu neuen Wegen macht auch die vorliegende Darstellung, indem sie Möglichkeiten anspricht. Doch da es in den Interview-Aussagen um Perspektiven geht, die von Kolleginnen und Kollegen hier und heute in ihrem gewöhnlichen Alltag realisiert werden, fällt es schwerer, sie als fern hergeholt oder idealistisch abzuwehren. Ein gewisses Maß an Offenheit und Beweglichkeit und auch an Stabilität im Umgang mit Widerständen ist jedoch bei jeder Anregung zu eigenen Versuchen gefordert. Mit der Perspektive, Anregungen zu liefern, hat dieser Band ein bescheidenes Ziel: er will und kann in keiner Weise repräsentative Ergebnisse vorlegen. Dazu ist nicht nur die Zahl (22) der befragten Lehrerinnen und Lehrer viel zu gering, darauf ist auch die Anlage der Befragung nicht gerichtet. Diese hatte im Grunde nur bedingt den Charakter von Befragungen, eher von Gesprächen, bei denen kein eng festgelegter Leitfaden dirigierte und eine begleitende quantifizierende Untersuchung mit statistisch verwertbaren Ergebnissen (wie in einer früheren Untersuchung: Bohnsack u.a. 1984) fehlte. Dabei aber sind die Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer natürlich vom Interviewer beeinflusst, einmal durch das ihnen bekannte Informationsblatt, das die Intentionen der Interviews andeutet (Anlage 1), zum

anderen durch direkte Fragen oder Nachfragen nach dem Gehalt der Unterrichten Fächer an „aufbauenden Kräften“, inhaltlich, methodisch und im Blick auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen etc., oder nach für einen solchen „Aufbau“ destruktiven Strukturen in Schule und Unterricht. Die Aussagen der Lehrkräfte wurden so korrekt wie möglich wiedergegeben, lediglich Füllsel wie eeh oder ääh ausgelassen.

Insgesamt geht es nicht um Vollständigkeit, sondern um Beispiele, obwohl west- und ostdeutsche Lehrerinnen und Lehrer aus allen Schulformen und mit fast allen Fächern herangezogen wurden. Als Beispiele können und sollen die Aussagen der Interviewten eine gewisse Zufälligkeit nicht überwinden. Doch sie dokumentieren, dass Schule mit der Stärkung der Person der Heranwachsenden neben der „Output“-Feststellung noch eine andere, eine zentrale Aufgabe hat, welche mit zentralen Prüfungen möglicherweise in Konflikt geraten kann: und dass diese Aufgabe auch in der bestehenden Institution trotz widriger Umstände erfüllbar ist und erfüllt wird. Was diese Lehrerinnen und Lehrer von ihrer Arbeit berichten, ist also nicht ein (statistischer) Durchschnitt, sondern schon in mancher Hinsicht herausfordernd, wenn nicht vorbildlich, obwohl sehr vieles dem reformpädagogisch orientierten Leser nicht neu sein wird. Die *Möglichkeiten*, die diese Arbeit aufzeigen will, sind solche des alltäglichen Lehrer-Geschäfts und sollen das sein.

Die an den Interviews beteiligten Lehrerinnen und Lehrer kommen aus ‚normalen‘ Schulen, also nicht aus den heute viel diskutierten ‚Leuchtturm-Schulen‘ wie der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, der Gesamtschule Kassel-Waldau oder der Laborschule Bielefeld. Sie wurden mir für die Interviews empfohlen, ohne weitere Kommentare oder Charakterisierungen. Ich wusste also vor den Interviews wenig oder nichts über sie. Als Grundlage für ihre Entscheidung über die Teilnahme erhielten 26 Lehrkräfte eine 1½seitige Kurzdarstellung der Intentionen des Projektes (s. Anlage 1). Von diesen sind 4, teilweise aus familiären Gründen (Todesfall in der Familie), auf die Einladung nicht eingegangen. Die Schulformen sind wie folgt vertreten: Förderschule 2, Grundschule 2, Hauptschule 1, Realschule 1, Gesamtschule 7, Gymnasium 5, Waldorfschule 3, Berufskolleg 1. Doch diese Arbeit legt Wert darauf, dass die Namen der Schulen ebenso wie die der interviewten Lehrer anonym bleiben – das wurde ihnen zugesagt – und dass keine Versuche unternommen werden, diese Zusage zu durchbrechen.

Für die Wiedergabe von Lehreraussagen gibt es grundsätzlich drei Möglichkeiten: 1) sie als Zitate zu einem halbwegs geordneten Mosaik zusammenzufügen; 2) sie in eigenen Worten darzustellen; oder 3) die teilweise umfangreichen, gelegentlich weil mündlich vorgetragen auch um-

ständlichen Original-Formulierungen zusammenzufassen und mit vielen Zitaten zu dokumentieren. Diesen Weg wählt die folgende Arbeit. Dabei wird teilweise von „Lehrerinnen und Lehrern“ gesprochen, teilweise auch – aus Gründen der Satzkürze – nur von „Lehrern“.

Nach Abschluss der Interviews fragte sich, wie die Lehreraussagen in der Darstellung gegliedert werden sollten. Eine Gliederung nach Fächern habe ich ebenso verworfen wie die nach Schulformen. Beides hätte zu viele Überschneidungen und Wiederholungen ergeben. Ich habe daher eine Art systematischer Gliederung nach traditionellen Gesichtspunkten versucht: Die „aufbauenden Kräfte“ von Lern-Inhalten, von Unterrichtsmethoden, von Lehrer-Schüler-Beziehungen, von Schüler-Schüler-Beziehungen; die „aufbauenden“ oder destruktiven Wirkungen unterschiedlicher Verfahren der Leistungsbewertung; und schließlich die Bedeutung von ‚religiösen‘ Bezügen wie Lebens- und Seins-Vertrauen für die Stärkung der Person.

Gestützt werden sollen die Lehrer-Aussagen durch einen 2. Teil dieses Bandes, der Hinweise gibt auf Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu den in den Interviews angesprochenen Themen und Problemen, also zur Bedeutung der Lehrinhalte und –methoden, des Lernklimas und der sozialen Beziehungen in der Schule, für das Selbstbild, den Selbstwert, die „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ der Heranwachsenden und damit für deren personale Stärkung. Diese Hinweise auf empirische Befunde werden vor allem die Notwendigkeit verdeutlichen, die in den Lehrer-Interviews angesprochenen Wege personaler Stärkung der Schülerinnen und Schüler nicht als Sonderfälle reformbesessener Einzelner abzutun, sondern als zeitgemäße Entwicklungsperspektiven ernst zu nehmen. Dabei ist mit Helmut Fend (1991a, 25)

*„das Denkmodell eines determinierend wirkenden [gesellschaftlichen] ‚Systems‘ aufgegeben und ein Modell der Verarbeitung und aktiven Gestaltung schulischer Erfahrungen durch die beteiligten Personen zugrunde gelegt“.*

Diese Einführung abschließend sei auf einen Mangel dieser Arbeit hingewiesen: Das weitgehende Fehlen des „Aufbaus“ in außerunterrichtlichen Aktivitäten. Die Interviews waren mit bis zu 90 Minuten Dauer schon relativ lang. Die interviewten Lehrerinnen und Lehrer kamen freiwillig und nach einem vollen Programm in ihrer Schule. Daher wurde die an sich (vgl. das Informationsblatt Anlage1) vorgesehene Behandlung des außerunterrichtlichen ‚Schullebens‘ mit seinen besonderen Möglichkeiten einer Stärkung der Schüler-Personen fallen gelassen. Kaum angesprochen wurden deshalb Klassenfahrten, gar nicht Aspekte wie Schullandheim-Aufenthalte,

Praktika, soziale Einsätze z.B. im Altenheim, Auslandsaustausch, Wettbewerbe etwa in Mathematik oder Lesen, Theater- und Musik-AGs etc. Es ist Sicher kein Zufall, dass solche Aktivitäten im Lehrplan von Reformschulen einen besonderen Ort und Zeitraum finden.

Danken möchte ich meiner Frau Lieselotte, die mir bei dieser wie bei früheren Arbeiten den Rücken gestärkt und freigehalten und wertvolle Hinweise gegeben hat, und den Lehrerinnen und Lehrern, welche bereit waren, von ihrer Arbeit und Einstellung zu berichten und damit Perspektiven auf eine bessere Schule als die vielenorts heute übliche zu konkretisieren; deren Einsatz und Kreativität andere ermutigt, trotz erschwelter Umstände und auch gegen diese ihre Verantwortung für das „Wohl des Kindes“ durchzuhalten.