

Bohnsack, Fritz

Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule

Die Deutsche Schule 87 (1995) 1, S. 21-37



Quellenangabe/ Reference:

Bohnsack, Fritz: Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 1, S. 21-37 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310708 - DOI: 10.25656/01:31070

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310708>

<https://doi.org/10.25656/01:31070>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 1

Jürgen Oelkers

Wie lernt ein Bildungssystem?

4

Obwohl die staatliche Schule in Deutschland drei historische Zäsuren des 20. Jahrhunderts (1918, 1945, 1989) erstaunlich gut überlebt hat, zeichnet sich immer deutlicher die Möglichkeit ab, daß ihr Bildungsmonopol zu Ende geht. Vor diesem Hintergrund plädiert der Verfasser dafür, sehr viel energischer als bisher über Strategien des Wandels nachzudenken und dabei insbesondere die Rekrutierung des Personals, die schulischen Organisationsverhältnisse sowie die Bearbeitung des didaktischen Kerns der Schule, ihren „Bildungsauftrag“, ins Auge zu fassen.

Fritz Bohnsack

Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule

21

Auch dieser Aufsatz ist den strategischen Problemen der Schulreform gewidmet – hier aber nicht unter strukturellen Gesichtspunkten, sondern konzentriert auf den „subjektiven Faktor“ im Umgang mit den Zumutungen und Belastungen einer innovativen, nicht mehr nur routinierten Lehrerarbeit. Innovationsskeptischer Widerstand, so zeigt der Verfasser, kann gelegentlich eine Tugend sein und ist in jedem Falle ernst zu nehmen, eben weil nur im Dialog mit den Skeptikern die Erfolgsaussichten der Schulreform verbessert werden können.

Ernst Cloer

Pädagogik in der DDR – eine Wissenschaft auf dem Prüfstand

38

In einem längerfristig geplanten Forschungsprojekt geht es dem Verfasser um eine Klärung der Frage, ob und wie sich in der Erziehungswissenschaft der DDR und insbesondere in der universitären Lehrerbildung neben den bekannten Formen und Tendenzen einer affirmativen, dogmatischen Theorie auch reflektierende, kontrovers artikulierte Ansätze haben behaupten können. Wie aussichtsreich eine solche Fragestellung ist, macht dieser Aufsatz am Beispiel der Pädagogischen Fakultät der Universität Halle deutlich.

Der Autor begreift die Integration behinderter Kinder als Chance für die pädagogische Innovation von Schule überhaupt und arbeitet deutlich heraus, daß unser Regelschulwesen nur durch eine radikale Veränderung seines pädagogischen Konzepts und seines didaktischen Managements imstande wäre, sonderpädagogische Kompetenzen erfolversprechend aufzunehmen und weiterzuentwickeln.

Diese Lern- und Lebensgeschichte von Paul, der vor zehn Jahren mit schweren Herz- und Hirnverletzungen zur Welt gekommen ist, macht eindrucksvoller als manche theoretische Abhandlung deutlich, wie mühsam und langwierig, aber auch wie erfolversprechend und bereichernd der Weg eines behinderten Kindes in die Regelschule sein kann.

Der Verfasser hat zwei Jahre an einer Oberschule in Gdansk unterrichtet und schildert aus eigener Anschauung die Chancen, aber auch die Probleme, die für den Schülerinnen- und Schüleraustausch im Rahmen des 1991 gegründeten Deutsch-Polnischen Jugendwerks typisch sind. Er plädiert für eine langfristige Programmplanung, in die weniger Tourismus, dafür aber mehr gemeinsame Eigentätigkeit der Jugendlichen aufgenommen werden sollte.

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Gründe es hat, daß Lehrerinnen und Lehrer das Vorwissen ihrer Schülerinnen und Schüler oft nicht hinreichend berücksichtigen, wobei eine zentrale Schwierigkeit darin besteht, daß solche „Vorerfahrungen“ nicht etwas Statisches sind, sondern sich erst im Unterrichtsprozeß zeigen, also nachdem die Unterrichtsvorbereitung längst abgeschlossen ist.

Grundlage dieser Analyse ist eine für Nordrhein-Westfalen repräsentative Stichprobe von 24 Grundschulen, aus denen je eine 2. und eine 4. Klasse im Hinblick auf die häusliche Schularbeitssituation, die schulische Hausaufgabenpraxis und die Auswirkungen der Hausaufgaben auf die Schulleistungen untersucht worden ist. Da-

nach zeigt die gegenwärtige Hausaufgabenpraxis in der Grundschule zwar Mängel, doch wäre es voreilig, Hausaufgaben für ineffektiv zu halten und daher ohne weiteres ihre Abschaffung zu fordern.

Hagen Weiler

Religiös-weltanschauliche Erziehung in der staatlichen Schule – im Widerspruch zum Grundgesetz

113

Übereinstimmend mit Ulf Preuss-Lausitz in Heft 4/1994 DDS setzt sich dieser Beitrag (aus Anlaß einer GEW-Dokumentation) noch einmal mit der fragwürdigen Privilegierung christlicher Glaubenstradition in den Schulgesetzen einzelner Bundesländer auseinander.

Neuerscheinungen:

- Karl-Heinz Füssl: Die Umerziehung der Deutschen (HGH)
- Helmut Fend: Vom Kind zum Jugendlichen (BG)
- Helmut Fend: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz (BG)
- Ulrich Steffens und Tino Bargel: Erkundungen zur Qualität von Schule (JöS)
- Manfred Bönsch: Die beste Schule für mein Kind (JöS)
- Norbert Seibert und Helmut J. Serve (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend (JöS)
- Wolfgang Fichten: Unterricht aus Schülersicht (JöS)
- Bernd Rudow: Die Arbeit des Lehrers (Hans-Georg Schönwälder)
- Friedrich Schönweiss: Bildung als Bedrohung? (Wolfgang Böttcher)
- Bianka Tiedtke und Wolfgang Böttcher (Hg.): Brüche – Dialoge – Utopien (Marianne Horstkemper)
- Wolfgang Böttcher (Hg.): Mehr Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche (Marianne Horstkemper)
- Hans-Peter Füssel und Rudolf Kretschmann: Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder (Marianne Horstkemper)
- Wolfgang Hörner und Renate Wompel: Die polnische Schule im Umbruch (Franz Dwertmann).

Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule

Der folgende Beitrag ist hervorgegangen aus der Fortbildungsarbeit mit Lehrern, Moderatoren in schulinterner Fortbildung und Schulleitern. Sie alle erfahren sich, soweit sie um eine Weiterentwicklung von Schule und Unterricht bemüht sind, immer wieder als hilflos bei Widerständen im Kollegium gegenüber Reformen. Solche Resistenz erscheint heute als besonders fatal, angesichts einer Schule, welche immer noch weithin an Strukturen festhält, die keine Antwort mehr zu geben vermögen auf erhebliche Veränderungen in Gesellschaft, Kindheit und Jugend und die deren Bedürfnissen und Anforderungen nicht mehr entsprechen (vgl. Bohnsack 1991). Viele LehrerInnen fragen sich daher – auch an kleinstädtischen Gymnasien –: „Haben wir eine neue Schülergeneration?“ und: „Geben wir einen falschen Unterricht?“ – und sie sind verunsichert. Oft resignieren sie bei ihren Reformbemühungen, weil etliche ihrer KollegInnen keine Veränderungen zulassen und im bisherigen Stil weitermachen wollen. Sie erleben das als „Widerstand“. Der folgende Beitrag will verschiedene Ursachen von „Widerstand“ zusammenstellen. Er nennt sich nicht „Umgang mit Widerstand“: Aspekte des Umgangs werden zwar vielfach angesprochen, doch eine umfassendere Behandlung würde weiter in die komplexe Didaktik der Lehrerfortbildung ausgreifen und erheblich mehr Raum beanspruchen.

1. Zur positiven Bedeutung von Widerstand

Widerstand hat einen negativen Klang, so als wenn dem Notwendigen und Richtigen die Uneinsichtigkeit oder gar der Egoismus entgegentritt. Eine derart lineare oder eindimensionale Sicht der Widerstandsproblematik wird leicht monologisch, dogmatisch und für Fortschritt kontra-produktiv. Widerstand, dialogisch bzw. dialektisch gefaßt, kann zu einem *sinnvollen und weiterführenden Moment* in einer konstruktiven Entwicklung werden. Um diese voranzubringen, kommt es darauf an, den Widerstand bzw. die ihn vertretenden Personen und ihre Motive ernst zu nehmen und in den Prozeß einzubeziehen.

Das gilt auf mehreren Ebenen. Das Stichwort von Widerstand erinnert uns zunächst an die Opposition gegen den Nationalsozialismus. Doch Widerstand – dieses zu kurz gekommene Phänomen der deutschen Geschichte – ist nicht nur als Auflehnung gegen absolutistische Herrschaft und Barbarei bzw. als Revolution notwendig: Widerstand ist Voraussetzung für Eigenrecht und Autonomie bis hinein in jede Form zwischenmenschlicher Kommunikation und Kooperation, weist auf das *antiethetische Moment zur Gewinnung weiterführender Synthesen* und damit zum Fort-Schritt. Eine positive Wertung von Widerstand setzt die Anerkennung der berechtigten Verschiedenheit von Menschen voraus, der „*uniqueness of every individual*“ (Dewey 1916, S. 105), und damit von Pluralismus als einem Kennzeichen von Demokratie bis hin zur Anerkennung einer sinnvollen „Schulvielfalt“ statt bisher dominierendem (staatlichem) „Schuldirigismus“ (Berg 1993/94).

Widerstand in seiner positiven Bedeutung bezeichnet zunächst einfach ein Gegeneinander von Interessen und Kräften, wobei allerdings die Versu-

chung zur Abkanzlung etwa des politischen Gegners im Kampf um die Macht, d. h. die negative Begriffsfassung, nur zu nahe liegt. Das gilt auch für Widerstände gegen Innovationen in der Schule, z. B. wenn Schulreformer eine Verstärkung der Erziehung der Schüler zur Mündigkeit, Selbständigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit anstreben, manche Gruppen in Gesellschaft und Wirtschaft jedoch zur Verwirklichung ihrer Interessen den unkritischen, angepaßten, leistungsbereiten Arbeitnehmer bevorzugen und dafür andere Argumente vorschieben; oder wenn z. Zt. manche Schulaufsichtspositionen bzw. Gewerkschaftsfunktionäre angesichts drohender Autonomisierung der Einzelschule und -kollegien um ihren Einfluß bangen; oder wenn Verbände privilegierter Eltern – wie in den 70er Jahren in Hessen – sich gegen neue „Rahmenrichtlinien“ wenden, weil sie die Einschränkung ihrer Privilegien befürchten. All das sind zunächst erst einmal Deutungen der Gegenpositionen aus der eigenen Sicht, und d. h. *Negativ-Besetzungen von Widerstand*. Doch in der Politik geht es um Einfluß und Macht; und beides läßt sich nicht einfach auflösen in verständnisvolles bzw. freundschaftliches Gespräch. Das ergab schon die Kritik an Friedrich Oetingers „Partnerschaft“ (1953/1956). Auf Grenzen des Gesprächs beim kommunikativ-dialogischen Umgang mit Widerstand komme ich zurück. So viel aber dürfte schon deutlich sein, daß bei dem Plädoyer für eine positive Wahrnehmung von Widerstand pädagogische Zielsetzungen wie die des mündigen Bürgers in einer wirklicheren Demokratie oder die Orientierung am „recht-verstandenen Wohl des Kindes“ (Klafki) nicht prinzipiell mit Gegenpositionen gleichwertig gesehen werden können. Zwar *ist* keiner von uns die Wahrheit (Kierkegaard), aber es gibt objektive Grenzen für die verständnisvolle Bejahung alternativer Positionen.

Im folgenden konzentriere ich mich auf innerschulische Widerstände gegen Innovationen und klammere gesellschaftliche bzw. politische Hintergründe – dazu haben sich andere geäußert (vgl. Friedeburg 1989, Hentig 1990) – mehr oder weniger aus, obwohl mir die Komplexität der Zusammenhänge bewußt ist. Dabei will ich eine Übersicht über Ursachen von Widerstand zusammenstellen und abschließend detaillierter auf Möglichkeiten seiner Überwindung eingehen, wobei auch Grenzen der Akzeptanz von Widerstand angedeutet werden sollen. Ich beschränke mich auf den Widerstand von LehrerInnen: der Widerstand von SchülerInnen und Eltern würde eigene Darstellungen erfordern.

2. Die Abwehr des Ungewohnten

Zunächst gilt ganz generell, daß Menschen sich in ihrem Leben mit Gewohnheiten gleichsam eine Wohnung, ein Haus bauen, welches sie endgültig nur verlassen, wenn es abbrennt oder bleibend überflutet wird. Ohne dieses Bild gesprochen: Gewohnheiten, auch Routinen, sind das Ergebnis von Erfahrungen. Sie machen das Leben einfacher, weil sie von selbst ablaufen, so daß nicht jeder weitere Schritt dieselben Grundüberlegungen und neue Entscheidungen erfordert. *Gewohnheiten sind also notwendig aus Kräfteersparnis*. Das gilt auch für die Arbeit von LehrerInnen.

Doch Gewohnheiten verleiten auch, als eingefahrene Geleise, zur Unflexibilität und Erstarrung, wenn neue Situationen *neue* Reaktionen und Antworten erfor-

dern. Und je erwachsener wir werden, um so eher empfinden wir es als eine *Zumutung* oder gar Bedrohung, wenn wir unser Sicherheit gebendes Gehäuse verlassen und *Neues wagen* sollen. Das ist ein allgemeines menschliches Charakteristikum – mit Ausnahme von den Typen, die eine Lust am Experimentieren oder gar an ein wenig Abenteuer haben.

Soweit also ein paar allgemein-menschliche Erklärungen für Widerstand gegen Veränderungen. Und die gelten natürlich auch für Innovationen in der Schule. Die LehrerInnen haben in oft mühsamem Ringen eine Art *Gleichgewicht* gefunden zwischen der eigenen Arbeitskraft und andererseits den Anforderungen von innen aus dem pädagogischen Über-Ich (wie ich den Unterricht *eigentlich* machen sollte) und von außen, also von Kollegen, Schulleiter, Schulaufsicht, Eltern, SchülerInnen etc. Und dieses Gleichgewicht ist stets gefährdet, so daß jede Bedrohung abgewehrt wird. Denn viele LehrerInnen *balancieren auf dem schmalen Grat* zwischen Überlastung und Unzufriedenheit mit ihren Unterrichtsergebnissen. Das Fatale heute ist, daß beides zugleich, die Unzufriedenheit und die Belastung, zunimmt, weil manche gesellschaftlichen, z. B. normativen Gratisvoraussetzungen für leichteres Schule-halten entfallen (vgl. Ziche 1984) und die veränderten SchülerInnen schwieriger geworden sind (vgl. Bohnsack 1991). LehrerInnen sehen sich daher gezwungen, nach neuen Wegen zu suchen, und tun dies auch, teilweise mit Erfolg. Diese Versuche gehen generell in Richtung stärkerer Offenheit, Schülerorientierung und Individualisierung im Unterricht.

3. Widerstand gegen Schülerorientierung

Hans Haenisch (1992) hat die Ergebnisse der deutschsprachigen Forschung zu stärker schülerorientierten Unterrichtsformen zusammengefaßt und festgestellt, daß *Schülerorientierung Motivation, Lernfreude und Lernleistung erhöht* und Schulumüdigkeit, Disziplinprobleme und Unterrichtsstörungen reduziert. Das gilt natürlich nur, wenn solcher Unterricht auch gelingt. Die angesichts solcher Vorteile erstaunliche Tatsache der bislang geringen Verbreitung solcher Unterrichtsformen erklärt er 1) aus „äußeren Vorgaben“ und dem „administrative(n) Rahmen“ des Schulsystems, wie Lehrplan- und Leistungsanforderungen, Klassengrößen, Zeitstrukturen (z. B. 45-Minuten-Takt), welche den Spielraum einengen und die Suche nach dem einfachsten und „geradlinigsten Weg“ nahelegen; 2) aus der fach- und faktenorientierten Lehrerausbildung, die alternative Ansätze wie Projektunterricht und entdeckendes Lernen als ungewohnt oder gar nicht realisierbar erscheinen lassen, weil dazu die eigene Kompetenz fehlt. Dennoch kommt „in der Schulszene etwas in Gang“, vor allem wenn *Lehrergruppen* oder ganze Kollegien um Innovationen ringen (a. a. O. S. 6, 8).

Doch angesichts der positiven Ergebnisse stärkerer Schülerorientierung bleibt die Frage nach den Gründen der bisherigen Dominanz des lehrerzentrierten Frontalunterrichts. Die von Haenisch herangezogenen administrativen, Lehrplan- und Leistungsvorgaben und die Mängel der Lehrerausbildung lassen auch für ihn durchaus Spielräume offen. Ein mehrjähriges eigenes Forschungsprojekt eines Essener Teams (Bohnsack 1984) kam aufgrund ganz konkreter Unterrichtsarbeit mit LehrerInnen u. a. zu dem

Ergebnis, daß Innovationen im bestehenden System zwar angesichts vielfältiger Widerstände Energie und Kreativität erfordern, aber kein *Lehrer, keine Lehrergruppe und keine Schule ihre Spielräume wirklich ausschöpft*.

Die *äußeren* Barrieren liefern also keine ausreichende Erklärung. Und selbst Vorgaben durch Erlaß und Gesetz lassen sich ja unterlaufen. Empirische Untersuchungen in den USA haben ergeben, daß SchulleiterInnen (und LehrerInnen) an effektiven Schulen gesetzlich vorgeschriebene Ziele flexibel angehen und im Blick auf die Möglichkeiten ihrer Schule variieren. Das heißt, sie lassen sich leiten durch „the wisdom of knowing where and how to disobey (!), in order to protect the integrity and operation of the local (=their) school“ (Lenz 1991, S. 111 f.). Dem steht allerdings der sprichwörtliche „vorausseilende Gehorsam“ des deutschen Beamten entgegen! Doch vielleicht dürfen wir darauf hoffen, daß in einer Zeit der *Stärkung der Autonomie der Einzelschule* durch neue Schulgesetze in Hessen und Rheinland-Pfalz und ähnliche Bestrebungen in Hamburg und Bremen nun auch die LehrerInnen danach streben, diese größere Autonomie auszufüllen, d. h. daß sie im Gegensatz zur Tradition mehr Mut zur Erprobung von Neuem und d. h. auch: mehr Zivilcourage und „aufrechten Gang“ im Blick auf die Durchsetzung des von ihnen als pädagogisch notwendig Erkannten entwickeln. Das setzt allerdings voraus, daß LehrerInnen wirklich an einer Veränderung *interessiert* sind. Bloße Appelle an ihr pädagogisches Über-Ich bringen keine Veränderungen. Da die traditionelle Lehrerrolle das Genießen der eigenen Dominanz in der lehrerzentrierten Frontalstellung nicht ausschließt, müßte ein solcher „Genuß“ relativiert bzw. überwunden und Geschmack am Zurücktreten zugunsten von Schüleraktivität gefunden werden. Und das bedeutet die Veränderung von Gewohnheiten und Traditionen.

4. Widerstand gegen eine Beteiligung von Schülern an der Unterrichtsgestaltung

Ich fasse nun zwei engere Innovationsrichtungen ins Auge, nämlich die erhöhte Mitbeteiligung der SchülerInnen an der Planung und Durchführung von Unterricht und die verstärkte Einführung von sozialem Lernen und Gruppenunterricht. Zum ersten Aspekt haben Wolfgang Boettcher und Mitarbeiter schon 1976 (S. 130 – 147) wichtige Einwände zusammengestellt und zu widerlegen gesucht. Ich ergänze diese Widerlegung:

1. „Die Beteiligung von Schülern an Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht ist erst in höheren Klassen möglich.“

Wenn eine solche Beteiligung bei *älteren* SchülerInnen sinnvoll und möglich ist, müssen sie das vorher lernen, und zwar, wie gegenwärtige Ansätze in der *Grundschule* zeigen, schrittweise schon von der ersten Klasse an (vgl. Schwarz 1992, Faust-Siehl 1993). Schon GrundschülerInnen können, etwa in umweltorientierten Projekten, lernen, „daß man nicht erst warten muß, bis man 18 ist, um sich in die ‚Politik‘ selbst einzumischen“ (Demokratisch Handeln, S. 4), und daß sie dazu beitragen können, ihre Schule als „ihr kleines Gemeinwesen ... gemeinsam zu gestalten“ (Faust-Siehl 1993, S. 6).

2. „Schüler nützen Beteiligungsangebote aus.“

Wieweit das der Fall ist, hängt von der Art der Einführung von Beteiligung durch den Lehrer ab. Beteiligung heißt nicht Laisser-faire. Schülerbeteiligung heißt nicht Beseitigung der Autorität des Lehrers, sondern deren Veränderung. In dem Maße, wie SchülerInnen vom Sinn der Aufgabe erfaßt sind, engagieren sie sich.

3. „Schüler haben häufig gar kein primäres Interesse an einer solchen Beteiligung.“

Sicher ist die Konsumentenhaltung von SchülerInnen heute weitverbreitet, weil durch Medien wie Fernsehen, aber auch durch die zensurenorientierte Stoffüberfütterung der Schule gefördert. Die Überwindung solcher Haltungen dauert Zeit und erfolgt dann, wenn es der Schule bzw. dem Lehrer gelingt, sich statt an die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit „herkömmlichen Typs“, nämlich „aufgrund äußerer Anforderungen“, an die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit „neuen Typs“ zu wenden, nämlich aufgrund der Aussicht auf die „Verwirklichung eigener Sinnvorstellungen“ (Klages 1985, S. 28). Ergebnisse der Wertwandelsforschung weisen darauf hin, daß sich seit Mitte der 60er Jahre die Gewichtung von „Pflicht- und Akzeptanzwerten“ wie Gehorsam, Disziplin, Ordnung, Fleiß und Pünktlichkeit verschoben hat zugunsten von „Selbstentfaltungswerten“ wie Emanzipation, Autonomie, Gleichheit, Spontaneität, Abenteuer und Genuß, und zwar gesamtgesellschaftlich, besonders jedoch bei den Jüngeren und den Gebildeteren, also bei Abiturienten und Studenten (a. a. O. S. 18). Das bedeutet: der Sinn von Leistungsanforderungen für die eigene Person und Entwicklung muß erlebbar werden.

4. „Wenn man Schüler an der Unterrichtsgestaltung beteiligt, ist keine sinnvolle längerfristige Planung mehr möglich.“

Das hängt davon ab, wie weit man unter Planung eine Vorfiktion auf kleine Schritte oder eine Orientierung in größeren Richtungen versteht. Und es hängt ferner davon ab, ob es dem Lehrer gelingt, etwa durch den Lehrplan oder Examina vorgegebene Unumgänglichkeiten und damit seine eigenen Begrenzungen den SchülerInnen einsichtig zu machen. Das gilt auch für die Notwendigkeit von Übungen.

5. „Wenn man Schüler an der ganzen umständlichen Planungsarbeit beteiligt, verlieren sie zu viel Zeit, die sie dringend zum Lernen brauchen.“

Hier hängt alles am Lernbegriff. Das Argument verliert an Gewicht in dem Maße, wie ich das Lernen des Lernens, d. h. das Erlernen der methodischen Kompetenz zur eigenständigen Bearbeitung von Sachproblemen und zur Selbstregulierung von Sozialbeziehungen, Kommunikation und Kooperation, etwa in Kleingruppen, zu einem zentralen Ziel von Unterricht, auch von Fachunterricht mache (vgl. Bohnsack 1990; Klippert 1994).

6. „Die Kooperationsfähigkeit unter Schülern, die man für solche gemeinsame Unterrichtsplanung braucht, ist nicht erreichbar, solange es Noten gibt.“

Noten sind „ein institutionell verschriebenes Selektionsmittel“. In dem Maße, wie es dem Lehrer oder der Lehrerin gelingt, ihre heutige Unumgänglichkeit zu vermitteln mit der Erfahrung der SchülerInnen, daß das Wesentliche nicht die Noten, sondern die echte Auseinandersetzung mit den Inhalten ist, werden LehrerInnen und SchülerInnen freier für wirkliche Bildungsarbeit und auch für soziale Lernprozesse. Doch das ist heute schwer.

7. „Die Beteiligung von Schülern an der Unterrichtsgestaltung ist nur dann möglich, wenn auch die anderen in der Klasse unterrichtenden Lehrer mitziehen.“

Sicher wären ein solcher Konsens und die entsprechende Kooperation sehr hilfreich. Vielfach wird heute mit Innovationen durch ein Team gleichgesinnter LehrerInnen in Klasse 5 der Sekundarstufe begonnen. Doch SchülerInnen sind außerhalb und innerhalb der Schule den Umgang mit verschiedenartigen Menschen gewohnt und durchschauen weitgehend deren Eigenarten.

8. „Solange in den Elternhäusern nicht der gleiche Erziehungsstil wie im Unterricht vorherrscht, bemüht sich der Lehrer vergeblich um eine Teilnahme der Schüler an der Verantwortung im Unterricht.“

Sicher ist auch hier ein Konsens hilfreich. Und dazu kann der Lehrer durchaus beitragen, etwa indem er in persönlichen Gesprächen oder auf Elternabenden seinen Unterrichtsstil verständlich macht. Die Waldorfschulen praktizieren das mit Erfolg.

9. „Wenn die Schüler zuvor längere Zeit von einem autoritären Lehrer unterrichtet worden sind, kann man praktisch nichts mehr machen.“
Soweit dieses Argument nicht ein Versuch zur „Selbstentlastung“ ist, muß man es insofern ernst nehmen, als eine Erziehung zur Mitverantwortung der SchülerInnen von der ersten Klasse an natürlich sinnvoller ist als jeder spätere Einstieg. Doch die empirischen Ergebnisse der Schülerstudie '90 (S. 115) spiegeln „vor allem das außerordentlich starke Streben der gegenwärtigen Schülergeneration nach Autonomie und Selbstverwirklichung wider“. Vielleicht gelingt es bald auch der Schule, *diese* Seite ihrer SchülerInnen ins Spiel zu bringen und pädagogisch zu nutzen, statt die auch vorhandene Konsumentenhaltung weiter zu verstärken.
10. „Das Wenige, was an Mitbestimmung der Schüler im Unterricht unter den Bedingungen der Institution Schule erreichbar ist, weckt in den Schülern bloß falsche Hoffnungen im Blick auf das spätere Leben.“
Zu Ende gedacht bedeutet dieses Argument, daß Schule alle Unzulänglichkeiten unserer Gesellschaft sklavisch nachahmen muß. Entartungen gegenüber sollte Schule schon noch „Schonraum“ sein. Außerdem bereitet sie nicht nur auf die Berufswelt vor. Sie soll die Befähigung zu einer sinnerfüllten Lebensführung und zu einem humanen Zusammenleben vermitteln. Und im übrigen fordert die heutige Großindustrie von Schulabgängern, insbesondere von zukünftigen Führungskräften, mehr Fähigkeit zur Kooperation, Entscheidung, Flexibilität und Kreativität, als sie die heutige Schule bewirkt.
11. „Der Aufwand für einen Unterricht, in dem die Schüler wirklich beteiligt werden, ist für den ohnehin überbelasteten Lehrer zu hoch.“
Zunächst ist der Aufwand in den meisten Fällen größer als im traditionellen Unterricht. Doch er reduziert sich mit der wachsenden methodischen Kompetenz von SchülerInnen und LehrerInnen, so daß dadurch eine *Entlastung* erreicht werden kann: aber auch durch die zunehmende Freude von SchülerInnen und LehrerInnen am Gelingen.

Durch die vorstehende Argumentation erscheint der „Widerstand“ als unbegründet und widerlegt, also in negativem Licht. Doch hinter den zitierten Bedenken stehen oft noch andere Motive und Ursachen der Ablehnung. Ziehen wir zur Klärung einen weiteren umstrittenen Unterrichtsaspekt heran.

5. Widerstand gegen Gruppenunterricht

Zur Gruppenarbeit liegen, ähnlich wie zur Schülerorientierung nach Haenisch, seit langem Untersuchungen vor, welche für manche Lernaufgaben die Überlegenheit dieser Unterrichtsform über traditionelle Arbeitsweisen im Frontalunterricht belegen – allerdings erneut unter der Voraussetzung, daß der Gruppenunterricht wirklich gelingt.

Georg Dietrich (1971, S. 85 – 87, 104, 114 – 119, 146 – 150, 185 f.) fand schon 1969 eine „hochsignifikante Überlegenheit“ in Kenntnisumfang, -präzision, -ordnung und Behaltensdauer, aber natürlich auch in Kooperationsfähigkeit, gegenseitiger Hilfe und Disziplin. Neuere Publikationen betonen die Anre-

gung durch kontroverse Positionen in der Gruppe und die daraus resultierende Vielfalt der Ideen, die in der Gruppe zusammenkommen können, oder die bessere Anwendung des Gelernten auf neue Probleme (Huber 1985a, S. 19). R. E. Slavin (1983) hat die Ergebnisse zahlreicher amerikanischer Untersuchungen zusammengefaßt, die gleichfalls mehrheitlich zu *eindeutig positiven Resultaten* kamen. Und nach Heinz S. Rosenbusch u. a. (1991, S. 118 f.) gilt Gruppenunterricht als besonders geeignet zur Entwicklung von Selbständigkeit, Kreativität und sozialem Lernen.

Damit fragt sich erneut, weshalb diese Unterrichtsform relativ wenig angewandt wird. Sicher spielt die Gewohnheit auch hier eine Rolle. Heutige Lehrer haben als Schüler, als Hochschüler, Referendare und im vollen Schuldienst vorwiegend traditionellere Unterrichtsformen kennengelernt. Norbert Vorsmann (1986, S. 197) trägt Bedenken gegen den Gruppenunterricht vor, die – als faktisch von LehrerInnen so erlebt – durchaus ernst zu nehmen sind:

„Selbstherrliche oder herrische Dominanz einzelner Schüler, Zurückdrängen und Ausschließen der Schwachen von der Mitarbeit, Verweigerung der Zusammenarbeit, Ausweichen vor dem Sachanspruch, verkappte Einzelarbeit, die durch pseudodemokratische Abstimmungsprozesse zum Gruppenergebnis umfunktioniert wird, ein rüder Umgangston begegnen dem aufmerksamen Beobachter leider recht häufig unter dem Etikett eines modernen und zeitgemäßen Unterrichts.“

Während Ernst Meyer (1986, S. 191) auf die Gefahr des „reproduktiven Charakter(s)“ frontaler Lernprozesse hinweist, sieht Vorsmann sie als Mittel der Aktivierung von Schülern, des Weckens von „Neugier, Fragelust, Interesse“; ferner den Vorteil der „Allgegenwärtigkeit“ des Lehrers, welche das gesamte Lernfeld unter Kontrolle halte und die „Vorbildfunktion“ des Lehrers erleichtere, wenn er „Hilfsbereitschaft, Ermutigung, Wertschätzung aller Schüler“ ihnen zur Nachfolge vorlebe (Vorsmann 1986, S. 203 f., 206). Das wäre prinzipiell natürlich auch bei Gruppenarbeit möglich. Ich denke, es ist für unsere Frage nach den Gründen für Widerstände wenig hilfreich, gelungenen Frontalunterricht schlechter Gruppenarbeit gegenüberzustellen und umgekehrt.

Sigrid Rotering-Steinberg (1992, S. 27) hat herausgefunden, daß LehrerInnen zu 30% Gruppenarbeit abwehren aus der Furcht, daß ihre Schüler sie zum Nichtstun nutzen, zu 35% aus der Furcht vor einem steigenden Lärmpegel, zu 15% wegen des höheren Planungs- und Arbeitsaufwands. Günter L. Huber (1985a, S. 9 f.) gibt als Grund für eine Ablehnung des Gruppenunterrichts gleichfalls die Kritik von Kollegen und der Schulleitung wegen des Lärms (die Klasse gerate „außer Rand und Band“) und die Gefahr des Nichtstuns an (man kann sich „hinter den anderen verstecken“), sowie die Kritik der Eltern, die Kinder lernten nichts. Ernst Meyer (1981, S. 13) bringt Beispiele, wie schon 1954 selbst mit Klassen von 70–80 Schülern in Gruppen gearbeitet werden konnte und wie 5. oder 9. Hauptschulklassen, die „außer Rand und Band“ oder „die ‚schlimmste‘ Klasse im Hause“ sind, erfolgreich in Gruppen arbeiten (a. a. O. S. 29 – 33, 39 – 43).

Bei solchen Versuchen wirkt es sich negativ aus, wenn LehrerInnen von der falschen Erwartung ausgehen, daß sich schnell und leicht, ohne große Vorbereitung von LehrerInnen und Schülern, eine harmonische Zusammenarbeit und soziale Lernprozesse ergeben, so daß bei auftretenden Konflikten die enttäuschten Pädagogen zum Frontalunterricht zurückkeh-

ren (a. a. O. S. 13). Meyer (1981, S. 35 f.) empfiehlt, bei Schwierigkeiten einen Videofilm über die eigene Gruppenarbeit herzustellen, in Kleingruppen analysieren und Konsequenzen (z. B. „Spielregeln“; Meyer 1991, S. 37 f.) für die weitere Gruppenarbeit ziehen zu lassen.

Heinz S. Rosenbusch u. a. (1991, S. 131) stellen fest, daß viele LehrerInnen mit Gruppenunterricht *Schwierigkeiten* haben, weil sie ihn 1) nicht fachgerecht einsetzen, 2) ihre eigenen Interventionen in der Wirkung nicht richtig einschätzen, 3) das wirkliche Gruppengeschehen nicht angemessen wahrnehmen und überhaupt die Arbeit mit Gruppen ihnen eine „terra incognita“ ist, d. h. ihnen *die nötige Kompetenz fehlt*, diese „störanfälligste Sozialform von allen“ gekonnt zu leiten. Denn der Erfolg setze im Grunde Selbständigkeit, Selbst- und Gruppenverantwortlichkeit, Solidarität und Regelbeherrschung schon voraus (a. a. O. S. 119; im Original kursiv). Und diese Sozialkompetenzen erfordern eben eine „anspruchsvolle und langdauernde erzieherische Arbeit“ (Kasper 1991, S. 249) – auch eine Fortbildung und Selbsterziehung des Lehrers.

Der Eindruck, in der „Lehrerferne“ der Gruppe kämen gestörte Beziehungen, Rivalitäten und Konflikte zwischen den Schülern und Cliquen erst recht zum Ausbruch, so daß auch manche Schüler Gruppenarbeit ablehnen, erklärt weitere Bedenken. Hinzu kommt die psychische Belastung bzw. Ängste durch *die begrenztere Berechenbarkeit*. Oft werden Zeitmangel, Ineffektivität und *übergroße Vorbereitung* angegeben. Doch dahinter verbirgt sich vielfach eben ein Mangel an didaktisch-methodischer und sozialer Kompetenz, zu deren Erwerb Fortbildung und „Trainingsprogramme“ nötig sind (Denecke/Ritz 1991, S. 293 f.). Die Frage ist, wie diese aussehen müssen, wenn sie mit „Widerstand“ erfolgreich umgehen wollen.

6. Zur Weiterentwicklung von Schulen

Durch die „Organisationsentwicklung“ von Schulen und schulinterne Lehrerfortbildung sind in den letzten Jahrzehnten international neue Erfahrungen über die erfolgreiche Weiterentwicklung von Schulen gesammelt und in einer Fülle von Publikationen dokumentiert worden. Ich kann das hier nicht näher behandeln, sondern muß mich auf ganz wenige Aspekte beschränken, die für den Gesichtspunkt des „Widerstandes“ besonders relevant sind.

6.1. Überwindung von Widerstand durch Eingehen auf die Personen: der kommunikative Gesprächsstil

Im Blick auf Widerstand ist es sinnlos, ja kontra-produktiv, von LehrerInnen etwa einen schülerorientierten Unterricht oder Gruppenarbeit zu verlangen, solange sie keine Chance hatten, diese Unterrichtsformen zu lernen. Solche Lernprozesse aber setzen eine Lernbereitschaft voraus, und die zu eröffnen ist eine Aufgabe von Schulentwicklung bzw. Fortbildung. Die Methoden reichen vom persönlichen Gespräch zwischen KollegInnen bis zu organisatorischen Maßnahmen. Bei den Hinweisen auf solche Ansätze soll uns erneut die Frage leiten, wieweit eine positive Wertung von Widerstand, also das Bemühen um Verständnis der abwehrenden Gegenposition, trägt und sinnvoll ist. Bei meinem Ausgang vom kommunikativen Ansatz heißt dessen Prämisse, daß die vielfach geübte *falsche Kollegialität* i. S. von

kollektiver Verdrängung bzw. Tabuisierung von eigenen Problemen, gegenseitiger Kritik und Differenzen die Auseinandersetzung, Kommunikation, Kooperation und einen wachsenden Konsens, damit Voraussetzungen einer Weiterentwicklung *blockieren* und daß eine kritische Analyse solcher Beziehungsstrukturen Ängste auslöst, den Schutz durch Scheingemeinsamkeiten zu verlieren.

Eine grundlegende Erkenntnis des zwischenmenschlichen Umgangs besagt, daß Personen, vor allem Erwachsene, nicht von anderen verändert werden wollen. Wir haben jedoch gelernt, mit unseren Zielen beim *anderen* anzusetzen (*Du* mußt Dich anders verhalten, einen anderen Unterricht machen etc.), oft gerade auch bei schulischen Reformbemühungen. Reinhold Miller (1990) geht alternativ vor, indem er dem Kollegen seine abweichende Sicht der Wirklichkeit erst einmal zugesteht und sie zu erfahren sowie ihre Hintergründe zu „übersetzen“ und zu verstehen sucht, aber auch die eigenen Erfahrungen und Meinungen offen mitteilt, und zwar als *Ich-Botschaft* (also nicht im Stil des „*Du* sollst/mußt“, sondern des „*Ich* möchte, mir liegt an ...“): solche Ich-Aussagen kommen nicht in derselben Weise als Forderungen oder gar als Vorwurf verletzend an, so daß der Kollege sich zum „Widerstand“ abschließt. Botschaften wie „Bist *Du* arrogant“ könnten statt dessen nach Miller als „Kommunikationsbrücke“ ausgedrückt werden durch „*Ich* fühle mich minderwertig“, und statt der interpretierenden, bewertenden oder vorwurfsvollen Blockierung (*Du* redest dauernd) könnte es kommunikationsfördernd heißen: „Ich bin überhaupt nicht zum Zuge gekommen“ (Miller 1990, S. 160, 162). Dahinter steht die (optimistische) Devise Waldefried Pechtls (1989, S. 210; zitiert bei Miller a. a. O. S. 164): „Eine wertschätzende Akzeptanz, das Respektieren der Person und der Anliegen der Verhandlungspartner, macht aus Gegnern Partner und mit der Zeit Freunde“.

Das setzt voraus, daß ich die Mitarbeit des anderen gewinnen möchte zu einem *Ziel*, das ich nicht vorentschieden nach meinem Kopf diktieren und durchsetzen kann, sondern *das sich erst aus der Kommunikation in seiner endgültigen Form ergibt*. Und kollegiale Schulentwicklung fordert zu einem erheblichen Ausmaß eine solche Gesprächsstruktur, deren Nichtbeachtung bis heute Reformen vielfältig verhindert hat. Wenn ich eine Schule will, welche stärker an der „Bildung“ von autonomen Schülerpersonen orientiert ist, muß ich erst einmal die KollegInnen, die ich dafür gewinnen möchte, als autonome Personen akzeptieren und behandeln und sie nicht als Objekte meiner vorgefaßten oder verabsolutierten Zielsetzungen über den Tisch zu ziehen suchen. In solcher Kommunikation geht es also nicht um Politik, Taktik, Manipulation, um Gewinner und Verlierer, sondern um einen gemeinsamen Weg, der nur aus diesem offenen Austausch der zunächst differierenden Interessen, Ansichten und Ziele resultieren kann. In Bindungen an institutionelle Vorgaben oder Gesetze, auch an grundlegende Normen, findet solche Offenheit allerdings ihre *Grenze*: dann muß eventuell angeordnet oder mit Mehrheitsabstimmungen durchgesetzt werden. Dann geht es auch nicht mehr um das Geltenlassen von anderen Meinungen: „Das Aussprechen und für sich Beanspruchen eines Unbedingten bedeutet eine Grenze des Gesprächs“ (Bollnow; zitiert bei Miller 1990, S. 170).

Die Interaktionskultur, die im vorstehenden anvisiert wurde, ist von anderen Autoren auch mit dem Konzept des „*Feedback*“ gefaßt worden: als eine Reaktion

auf Verhaltensweisen des Gegenüber, die – statt durch Vorwurf Widerstand zu wecken – durch eine nicht interpretierende und nicht bewertende Rückmeldung eigener Gefühle, so daß der andere sie als Tatsache akzeptieren kann, diesen zu einer selbstgewählten Änderung zu motivieren sucht. Gelungenes Feedback setzt vom Geber (aber auch vom Empfänger) Disziplin und soziale Kompetenz sowie Mut zur Ehrlichkeit und d. h. Souveränität voraus, die in unseren Kollegien oft nicht realisiert werden und in den meisten Fällen erst gelernt werden müssen.

Der angeführte kommunikative Gesprächsstil gilt für Schulentwicklung auch unter dem Aspekt der *kollegialen Beratung*. Da außer- und inner-schulisch der Umgang zwischen Personen, hier also zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen den KollegInnen, weitgehend der Charakter der Belehrung bzw. Behandlung von Objekten statt der Kommunikation mit Subjekten angenommen hat, entwickelte die Schulung von Beratern Formen des „*Kommunikationstrainings*“ mit dem grundlegenden Stil des nichtdirektiven Beratungsgesprächs, welches allerdings in der Notwendigkeit von Anordnungen seine Grenzen findet (Miller 1990, S. 175 – 178).

Berater in Prozessen der Schulentwicklung haben nun nicht nur und nicht einmal primär mit einzelnen, sondern mit Gruppen zu tun. Der Leiter oder Berater von Gruppen muß nicht nur die skizzierten kommunikativen Kompetenzen der Einfühlung und des Feedback besitzen und durch sie Widerstände aus der Gruppe bearbeiten, indem er den „WiderständlerInnen“ hilft, „den eigenen Weg zu finden“ (Miller 1990, S. 206) und z. B. nicht länger in „Killerphrasen („Daraus wird doch nie etwas!“) auszuweichen: er muß sensibel geworden sein z. B. für „Übertragungen“ und „Gegenübertragungen“, d. h. für die *tiefenpsychologische Ebene von Widerständen*, welche etwa resultieren aus Ängsten vor der Wiederbelebung von Verletzungen in der eigenen Kindheit, also Enttäuschungen durch die Eltern oder Geschwister, die jetzt auf die anderen Gruppenmitglieder und den Leiter projiziert werden und die gegenwärtige Lern- und Entwicklungsprozesse behindern. Und das bedeutet zugleich, er muß dafür sorgen können, daß die Gruppenmitglieder allmählich lernen, wichtige Sach- und Sozialfunktionen der Gruppe (vgl. Brocher 1971, S. 137 – 140; Klippert 1994) selbst so zu übernehmen, daß er als Leiter zurücktreten kann und die Gruppe wie auch ihre Mitglieder autonom(er) werden in der Lösung ihrer Aufgaben und auch ihrer Probleme, ohne nach Rückzug des Beraters in eine Konsumentenhaltung zurückzufallen.

6.2. „Reaktanz“ als Widerstand gegen Fremdbestimmung

Mit dem Phänomen der „Reaktanz“ greife ich einen bereits angesprochenen Aspekt des Widerstands gesondert heraus. Zwar wenden Jochen Grell und Waldemar Pallasch (1978) die Reaktanztheorie J. W. Brehms vor allem auf Schülerverhalten im Unterricht an; doch eine Übertragung auf Lehrerverhalten bei Reformversuchen ist nicht unergiebig. Dann zeigen nämlich nunmehr LehrerInnen die „Sperrigkeit“ des ‚Menschenmaterials‘ gegenüber Beeinflussungsversuchen mit Erziehungsabsicht“ und reagieren auf die gegen den Widerstand gerichteten Versuche, durch Verfeinerung und „Intensivierung der Fremdsteuerung“ (Grell/Pallasch 1978, S. 94 f.) das

Reformziel dennoch durchzusetzen, mit noch mehr „Sperrigkeit“, welche sich äußert in offener Kritik an Inhalten, Verfahren oder am Leiter oder auch verschlüsselter in Lustlosigkeit, Passivität und dysfunktionalem Rollenverhalten (Brocher 1971, S. 140 f.): dabei fehlt oft die Erkenntnis, daß solcher *Widerstand gerade aus zu starker Fremdsteuerung* resultiert und durch größere Freigabe zur Selbststeuerung abgebaut werden könnte (Grell/Pallasch 1978, S. 95).

Damit bestätigt sich die Analogie zwischen Schülerorientierung im Unterricht und Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung bzw. Lehrerfortbildung: beide lassen sich nach Grell und Pallasch in ihren traditionellen Formen als „Kultur der Fremdsteuerung“ kennzeichnen, bei welcher der institutionelle Rahmen und die gelernten Verhaltensmuster die *Strukturen der Fremdsteuerung weithin vorgeben*, so daß es für Schulentwicklung darauf ankommt, Reformansätze nicht in eine „Fabrik zur Massenproduktion von Reaktanzeffekten“ werden zu lassen, sondern Reaktanz u. a. durch „Spielraum für Selbststeuerung“ aufzulösen (a. a. O. S. 98 f.).

Dabei stellt sich die Frage nach der *Freiwilligkeit von Lehrerfortbildung*. Grundsätzlich sprechen gerade die letztgenannten Argumente dafür, daß Fortbildung und „Organisationsentwicklung“ der Schule von den motivierten KollegInnen ausgehen. Da schulinterne Fortbildung jedoch letztlich auf das gesamte Kollegium und die Weiterentwicklung seiner Schule abzielt, werden auch die abwartenden oder resistenten KollegInnen tangiert und von Mehrheitsentscheidungen beeinflusst. Und in dem Maße, wie Lehrerbildung, etwa nach dem Vorschlag von Jürgen Oelkers (1993), einphasig und relativ zeitlich begrenzt beginnen und ein viel größeres Gewicht auf die Fortbildung im Dienst legen sollte, wird das Bestehen auf Freiwilligkeit problematisch. Zudem berührt das Prinzip der Freiwilligkeit nicht nur den *Einstieg*, sondern vor allem die *Durchführung*, die Methoden: die Teilnehmer müssen motiviert und befähigt werden, für die Erfüllung ihrer eigenen Bedürfnisse zu sorgen und diese durchgehend in den Verlauf einzubringen, eventuell auch Planungen zu verändern. Das gehört heute zur „Teilnehmerorientierung“. Das schließt aber auch ein, daß anfängliche Freiwilligkeit sich über Mitgestaltung in Bindung verwandelt. „Teilnehmerorientierung“ kann ungeahnte konstruktive Energien bei „ausgebrannten“ KollegInnen freisetzen, weil sie dem wieder näherkommen, wofür sie einst angetreten sind, als sie den Beruf wählten. Und diese Bewegung kann einen Sog auf den Block der abseits Stehenden ausüben.

6.3. *Widerstand aus den institutionellen Strukturen von Schule*

Mit dem zuletzt Gesagten kommen zugleich Ursachen von Widerstand in den institutionellen Strukturen von Schule in den Blick, die auch bis in die Kultur der persönlichen Beziehungen, die ich zunächst ansprach, hineinwirken und deutliche Grenzen des kommunikativen Ansatzes markieren.

„Für viele Forscher sind wesentliche Behinderungen für die Veränderung von Unterricht in Organisation und Normen der Schule zu suchen, nicht einfach im Widerstand einzelner Lehrer gegen den Veränderungsprozeß.“ Der traditionelle Unterricht des „Darbietens – Wiedergebens“ entspricht „in Struktur und Organisation dem [hierarchisch-]bürokratischen Organisationsmodell“ von Schule, und

dieses schützt jene Unterrichtsform, während die Struktur eines „offenen Systems fortschrittlichere oder gruppenzentrierte anstatt lehrerzentrierte Unterrichtsformen“ erleichtern würde (Shacher/Sharan 1993, S. 55, 57, 70).

Konkreter heißt das, daß z. B. die verstärkte Einführung von sozialem Lernen in der Schule auf manche objektiven Begrenzungen durch die Beibehaltung der Jahrgangsklasse, das System der Selektion und Leistungsbewertung, das Fachlehrerprinzip, das „Lernortmonopol des Klassenzimmers“ und den 45-Minuten-Takt (Christiani 1986, S. 260–265) sowie durch Lehrpläne, Richtlinien und Stoffdruck stößt. Nach Thomas Fleischer (1990, S. 325, 330 f., 339 f.) ist die Organisationsstruktur unserer Schulen und vor allem Schulbehörden auf „Vollzug und Durchführungsabschluß angelegt“, mit den Nachteilen eines dem „funktionalistischen Schulverständnis nahestehenden abwicklungsorientierten Lernens und Schullebens“. Statt Schule als „verwaltungs-bürokratische Anstalt“ brauchten wir heute die Schule als „sich selbst evaluierendes, beratendes, entwickelndes Arbeits- und Dienstleistungssystem“. Helmut Fend (1987) nannte eine solche *Schule eine relativ autonome „pädagogische Handlungseinheit“*, welche in der Lage ist, ihre jeweils neu auftretenden Probleme weitgehend selbständig kollegial zu lösen. Dem stehen institutionelle Strukturen wie die vor allem in großen Schulkomplexen vorfindbaren formalistischen „bürokratisch-administrative[n]“ Umgangsformen und Rollen-festschreibungen sowie die entsprechend fixierten Abläufe von „Gremienarbeit, Regulationsagenturen, spezielle[n] Entscheidungswege[n] für Teilfragen“ etc. entgegen (Barkholz/ Homfeldt 1993, S. 78).

Doch gegen die von Fend geforderte Autonomie regt sich auch individuell *Widerstand*: nicht nur, weil manche LehrerInnen glauben, sie werde aus Gründen der Kostenersparnis und nicht aus pädagogischen eingeführt; sondern weil manche Machtpositionen um ihre Privilegien fürchten und weil Selbstverantwortung und Selbstentscheidung neue Belastungen bringen und auch verunsichern (vgl. Langmaack/Braune-Krickau 1993, S. 2). Und weil für Fends relative Autonomie der „pädagogischen Handlungseinheit“ neue Formen der Kommunikation und Kooperation als Voraussetzung zum Konsens nötig sind, die die bisherige „Erfolgsideologie“ (Verbergen von Schwächen und Mißerfolgen) und *Konventionen des unkontrollierten Einzelkämpfertums* hinter der geschlossenen Klassentür genauso *in Frage ziehen* (Schulz-Wensky 1992, S. 112 f.) wie manche der gewohnten bzw. erstarrten Handlungsmuster und Rituale (vgl. Wellendorf 1973). Damit schließt sich der Kreis zur Notwendigkeit stärker kommunikativ bzw. gruppendynamisch bestimmter Ansätze der Bearbeitung von Widerständen.

6.4. Abschließende Bemerkungen zum Umgang mit Widerständen

Der Tenor der vorausgehenden Abschnitte geht dahin, daß Widerstand nicht vorschnell abqualifiziert werden darf, sondern auch als positive Kraft ernst zu nehmen ist. Widerstand könnte vom Reformator übersehene, erhaltenswerte Praktiken und d. h. empfehlenswerte Modifikationen der Reform anzeigen. Er könnte auch darauf hinweisen, daß durch die intendierten Innovationen die bisherige Arbeit und Rolle der LehrerInnen und

die Traditionen der Schule in Frage gezogen bzw. entwertet werden, so daß eine respektvolle Behandlung dieser bisherigen Praxis ebenso angezeigt ist wie die ausführliche Begründung der (neuen) Notwendigkeit von Veränderungen, z. B. angesichts gesellschaftlicher Wandlungen (vgl. Horster 1991, S. 95 f.). Das gilt besonders für Umbruchsituationen wie in den Schulen der neuen Bundesländer.

Zu vermeiden ist jede Überheblichkeit oder Arroganz der Reformkräfte im Kollegium und d. h. die Ausgrenzung der Abwartenden oder Widerständler. Schulleiter und/oder LehrerInnen, welche die Reform betreiben, dürfen sie also nicht „betreiben“! Wilfried Schley (1990, S. 94 – 97) hat (im Anschluß an Bowlby und Kübler-Ross) betont, daß solche *Wandlungsprozesse nicht linear, sondern zyklisch verlaufen*. Durch Veränderungen in Gesellschaft, Kindheit und Jugend und durch den Wertwandel haben Schulen einen Verlust an Sinnorientierung, Selbstverständnis und kollegialem Konsens erlitten, der als Krise erlebt wird. Dabei haben verschiedene Mitglieder des Kollegiums verschiedene Phasen des Krisenzyklus erreicht: 1. einige wollen weitermachen wie zuvor und bezweifeln die Notwendigkeit von Änderungen bzw. verleugnen sie; 2. andere lehnen sich gegen das Ansinnen der Aufgabe des Gewohnten auf, machen Vorwürfe, suchen z. B. Schuldige für den schwindenden Konsens; 3. wieder andere ziehen sich resignierend zurück („innerer Ausstieg“); und einige haben bereits eine 4. Phase erreicht, den Neuaufbruch, das Neuverstehen ihrer Rolle, ein verändertes Selbstverständnis und weiterführende Perspektiven.

Eine der wichtigsten Motivationen, sich aus eingefahrenen Geleisen hinauszubewegen, ist das Leiden an ihnen. Das *Leiden an einer schwierigen Unterrichtssituation* – wenn es nicht gar zu stark ist: das könnte als Verzweiflung wiederum lähmen – hat heute schon manchen Lehrer über traditionelle Unterrichtsformen hinaus zu alternativen Praktiken geführt, zur vorsichtigen Aufgabe liebgewonnener oder in ein mühsam errungenes Gleichgewicht zwischen Arbeitskraft und Zielen geronnener Verhaltensweisen, und liefert insofern eine Hoffnung auf Veränderung. Der Weg des Lehrers (und in mancher Weise: des Schülers) zur „Sozialkompetenz“ und (beim Lehrer) zur pädagogischen „Identität“ und „Persönlichkeit“, zum „Profil“, führt über Veränderungen, über langjährige Erfahrungen, Irrtümer, auch Scheitern und dessen Aufarbeitung (Oelkers/Prior 1982, S. 120). Dazu sind Ermutigungen nötig, innerhalb der Schule oder von außen, etwa durch Moderatoren im Rahmen von schulinterner Fortbildung, damit die gängige Praxis der Abschiebung von Initiativen auf andere (Schulleitung, Kollegen, Schüler etc.) reduziert werden kann.

Doch auch *Informationen* durch Lektüre oder Fortbildung sind nötig, z. B. über Wandlungen in Gesellschaft, Kindheit und Jugend als Ursachen für erhöhten Leidensdruck und Begründung für eine Veränderung von Schule; über empirische Untersuchungen und theoretische Ergebnisse zur „Qualität von Schule“ und erfolgreichen bzw. „guten Schule“ (Ermer 1987; Steffens/Bargel 1978/88, 1993; Tillmann 1989; Berg/Steffens 1991); über veränderte Erwartungen der Arbeitswelt, jedenfalls der Großindustrie an Führungskräfte; über gelungene Alternativen bei KollegInnen (Hospitation!) oder an anderen Schulen.

Aus alledem wird deutlich, daß die an Reformen Interessierten – als Moderatoren – nicht mit Zwängen arbeiten dürfen: sie müssen die gleichsam

besseren Interessen der abwartenden und abwehrenden Kollegen zu wecken suchen, was z. B. Echtheit, also offene Vertretung und Begründung der eigenen pädagogischen Ideen und Wünsche, aber auch, wie erwähnt, eine spezifische Kunst des Gesprächs erfordert.

Das Ernstnehmen der gegenwärtigen Verfassung der KollegInnen bezieht sich etwa auf die subjektiv erlebte Stofffülle und die Belastung oder Überlastung (Burnout; vgl. Meyer 1994) und Angst vor Mehrarbeit, auf ihre negativen Erfahrungen mit früheren Neuerungen oder inkompetenter Fortbildung, ihr Einzelkämpfertum bzw. ihre begrenzte Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, auf bestehende Beziehungsgeflechte, Konkurrenz und fehlendes Vertrauen, auf Kompetenzmängel, auf die Angst vor einem Verlust von Autorität oder Kontrolle der Klasse, auf (überholte) fachdidaktische Vorstellungen, ja selbst auf Jobmentalität und deren (z. B. familiäre) Hintergründe. Auch LehrerInnen müssen zu Lernprozessen – und Innovationen implizieren Lernprozesse – dort abgeholt werden, wo sie heute wirklich stehen, dort aber nicht stehen gelassen werden.

Leonhard Horster (1991, S. 96) erinnert an den psychoanalytischen Gesichtspunkt, daß in *bestehenden Gewohnheiten* und eingespielten Formen des Umgehens mit Schwierigkeiten und Konflikten *Ängste kanalisiert* sein können, die bei Veränderungen neu aufbrechen und sich intensivieren. Auch bei der Bearbeitung von „*subjektiven Theorien*“ von LehrerInnen, die ja aus deren Erfahrungen stammen, ist Behutsamkeit angeraten: von „grundlegenden impliziten pädagogischen Theorien“ der LehrerInnen abweichende Neuerungen stürzen diese in Widersprüche (Brody 1993, S. 116 f.). Einseitigkeiten und Unzulänglichkeiten des eigenen Standpunktes werden oft nicht durch Argumente, sondern erst durch alternative Erfahrungen überwunden (vgl. Schlee/Wahl 1987). Als Verfahren zur Bearbeitung von Widerstand empfiehlt Horster die „*Kräftefeldanalyse*“ (Sammlung und Aufzeichnung von Pro- und Kontrakäften) und Vervollständigung von Sätzen wie „Um Unterrichtsstörungen zu beseitigen, sollte man ...“ (a. a. O. S. 105, 156 f.), so daß die Gründe für unterschiedliche Standpunkte sichtbar werden.

Doch die Subjektivierung von Widerstand hat ihre Grenzen. Deshalb möchte ich abschließend daran erinnern, daß nach Ansicht namhafter Jugendforscher wie Helmut Fend und Walter Hornstein die Schere zwischen dem außerschulischen Leben, etwa der Selbständigkeit, der Jugendlichen und der auf ihren traditionellen Lehrformen beharrenden Schule sich weiter öffnet, so daß unsere gut gemeinten pädagogischen Bemühungen – was wirkliche „Bildung“ angeht – „noch nie so ins Leere gegangen“ sind (Hornstein 1989, S. 251). Und daß nicht nur die Großindustrie anders qualifizierte Schulabgänger fordert, sondern eine Welt zunehmender Orientierungslosigkeit und Gewalt neue Formen der Sozialerziehung und Wertevermittlung verlangen. Die „Wertkrise der Gesellschaft“, die krankhafte Verfallenheit an den Wirtschaftserfolg („*einer kommerzogenen Pathologie*“), „schlägt auf die Schule durch und schafft Probleme, die Lehrer und Schulen kaum kontrollieren können“ (Gundara 1993, S. 37).

„The sum of the matter is that the times are out of joint, and that teachers cannot escape, even if they would, some responsibility for a share in putting them right“ (J. Dewey 1940, S. 301; nach Hamlet I. Akt, Ende Szene 5).

Literatur

- Barkholz, Ulrich/Homfeldt, Hans Günther: Gleiches bewirkt nicht Gleiches: Die Bedeutung von Schulkultur für den Erfolg praktischer Implementationen. In: Huber, Günter L. (Hg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Hohengehren 1993, S. 71 – 82
- Berg, Hans Christoph: Suchlinien. Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt. 3 Bde. Neuwied 1993/94
- Berg, Hans Christoph/Steffens, Ulrich (Hg.): Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposium '88. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ Heft 5. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden/Konstanz 1991
- Boettcher, Wolfgang u. a. : Lehrer und Schüler machen Unterricht. Unterrichtsplanung als Sprachlernsituation. München etc. 1976
- Bohnsack, Fritz: Lernen lernen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Schularbeiten Heft 3, Soest Nov. 1990, S. 1 – 4
- Bohnsack, Fritz: Veränderte Jugend – veränderte Schule? In: Bohnsack, Fritz/Nipkow, Karl Ernst: Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung? Münster (Comenius-Institut) 1991, S. 9 – 55
- Bohnsack, Fritz u. a. : Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht. Weinheim/Basel 1984
- Brocher, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. Neuauf. Braunschweig 1971
- Brody, Celeste M. : Kooperatives Lernen und implizite Theorien der Lehrer aus konstruktivistischer Sicht. In: Huber, Günter L. (Hg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Hohengehren 1993, S. 105 – 117
- Christiani, Reinhold u. a. : Soziales Lernen und individuelle Förderung in der Grundschule. In: Biermann, Rudolf/Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Soziale Erziehung. Orientierung für pädagogische Handlungsfelder. Heinsberg 1986, S. 259 – 266
- Demokratisch Handeln. Ein Förderprogramm für Jugend und Schule. Die Projekte der bisherigen Ausschreibungen 90/91 und 91/92. Ms. o. J. ohne Ort
- Denecke, Wulf/Ritz, Eberhard: Gruppenarbeit im Netz pädagogischer Ansprüche. Wann kann der Lehrer sich auf Gruppenarbeit einlassen? In: Meyer, Ernst/Winkel, Rainer (Hg.): Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Hohengehren 1991, S. 271 – 299
- Dewey, John: Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York 1916
- Dewey, John: Education Today. New York 1940
- Dietrich, Georg: Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts. Persönlichkeitsformende Bedeutung des gruppenunterrichtlichen Verfahrens. 2. Aufl. München 1971
- Ernert, Karl (Hg.): „Gute Schule“ – Was ist das? Aufgaben und Möglichkeiten der Lehrerfortbildung. 6. überregionale Fachtagung der Lehrerfortbildner. Evangelische Akademie Loccum. Rehburg – Loccum 1987
- Faust-Siehl, Gabriele: Individualität und Gemeinssinn – Praktische Ansätze in der Grundschule. Vortrag am 12. 10. 93 in Hofgeismar. Ms.
- Fend, Helmut: „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hg.): Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ Heft 1. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden/Konstanz 1987, S. 55 – 79

- Fleischer, Thomas: Zur Verbesserung der Sozialen Kompetenz von Lehrern und Schulleitern. Kommunikationskompetenz und Interaktionskultur als Systemanforderung in der Schule. Hohengehren 1990
- Friedeburg, Ludwig von: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M. 1989
- Grell, Jochen/Pallasch, Waldemar: Selbstgesteuertes Lernen in einer Kultur der Fremdsteuerung. In: Neber, Heinz u. a. (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim/Basel 1978, S. 88 – 108
- Gundara, Jagdish S. : Leitlinien für interkulturelles kooperatives Lernen. In: Huber, Günter L. (Hg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Hohengehren 1993, S. 33 – 37
- Haenisch, Hans: Erfolgreich unterrichten – Wege zu mehr Schülerorientierung. Forschungsergebnisse und Empfehlungen für die Praxis. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Schularbeiten Heft 4, April 1992, S. 1 – 8 (Soest)
- Haenisch, Hans: Wie Schulen sich entwickeln. Eine empirische Untersuchung zu Schlüsselfaktoren und Prinzipien der Entwicklung von Grundschulen. Soest (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) 1993
- Hentig, Hartmut von: Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. In: Neue Sammlung 3/1990, S. 366 – 384
- Hornstein, Walter: Ein halbes Jahrzehnt „Pädagogische Jugendforschung“ – Überlegungen am Ende eines Forschungsprogramms. In: Breyvogel, Winfried (Hg.): Pädagogische Jugendforschung. Opladen 1989, S. 227 – 257
- Horster, Leonhard: Wie Schulen sich entwickeln können. Schulleitungsseminar. Der Beitrag der Organisationsentwicklung für schulinterne Projekte. Soest 1991
- Huber, Günter L. (Hg.): Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen. Studienbrief 1 A. Lernen in Schülergruppen – Grundlagen. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Tübingen 1985
- Kasper, Hindegard: Praxis des Gruppenlernens in der Grundschule – Wie sich Schulen auf den Weg machen können. In: Meyer, Ernst/Winkel, Rainer (Hg.): Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Hohengehren 1991, S. 249 – 270
- Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel. 2. Aufl. Frankfurt/M./New York 1985
- Klippert, Heinz: Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel 1994
- Langmaack, Barbara/Braune-Krickau, Michael: Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. 4. Aufl. Weinheim 1993
- Lenz, Jutta: Die Effective School Forschung der USA – ihre Bedeutung für die Führung und Lenkung von Schulen. Frankfurt/etc. 1991
- Meyer, Ernst: Trainingshilfen zum Gruppenunterricht. Oberursel 1981
- Meyer, Ernst: Gruppenunterricht als Chance sozialen Lernens. In: Biermann, Rudolf/Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Soziale Erziehung. Orientierung für pädagogische Handlungsfelder. Heinsberg 1986, S. 182 – 195
- Meyer, Ernst: Lernen in Gruppen – Lernen in Freiheit. In: Meyer, Ernst/Winkel, Rainer (Hg.): Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Hohengehren 1991, S. 31 – 49
- Meyer, Ernst (Hg.): Burnout und Streß. 2. Aufl. Hohengehren 1994
- Miller, Reinhold: Schilf-Wanderung. Wegweiser für die *praktische Arbeit* in der schulinternen Lehrerfortbildung. Weinheim/Basel 1990
- Oelkers, Jürgen: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. Vortrag am 30. 4. 93 an der Universität Bielefeld, Fachtagung „Schule und Lehrerbildung neu denken“

- Oelkers, Jürgen/Prior, Harm: Soziales Lernen in der Schule. Königstein 1982
- Oetinger, Friedrich: Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung. 2. und 3. Aufl. Stuttgart 1953/1956
- Pechtl, Waldefried: Zwischen Organismus und Organisation. Wegweiser und Modelle für Berater und Führungskräfte. Linz 1989
- Rosenbusch, Heinz S. u. a. : Neuere Untersuchungen zum Gruppenunterricht: Subjektive Theorien von Lehren zum Gruppenunterricht und die beobachtbare Unterrichtsrealität. In: Meyer, Ernst/Winkel, Rainer (Hg.): Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Hohengehren 1991, S. 118 – 132
- Rotering-Steinberg, Sigrid: Gruppenpuzzle und Gruppenrallye. In: Pädagogik 1/ 1992, S. 27 – 30
- Schlee, Jörg/Wahl, Diethelm (Hg.): Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern. Oldenburg 1987
- Schley, Wilfried: Innovative Prozesse an Schulen durch „Organisationsentwicklung“. In: Wenzel, Hartmut u. a. (Hg.): Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung. Weinheim/Basel 1990, S. 76 – 101
- Schülerstudie '90. Jugendliche im Prozeß der Vereinigung (Behnken, Imbke u. a.). Weinheim/München 1991
- Schulz-Wensky, Gudrun: Allgemeine psychologische Probleme der Lehrerisolation und ihre Veränderung durch Kooperation. In: Hesse, Horst u. a. (Hg.): Kommunikation und Kooperation im Unterricht. Erfahrungen aus Ost und West. Hohengehren 1992, S. 112 – 115
- Schwarz, Hermann: Lebens- und Lernort Grundschule. Anmerkungen zur Weiterentwicklung der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule e. V. Landesgruppe Hamburg. Ms. 1992
- Shachar, Hana/Sharan, Shlomo: Schulorganisation und kooperatives Lernen im Klassenzimmer: Eine Interdependenz. In: Huber, Günter L. (Hg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Hohengehren 1993, S. 54 – 70
- Slavin, Robert E.: Cooperative Learning. New York 1983
- Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hg.): Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ Hefte 1 – 4. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden/Konstanz 1987/88
- Steffens, Ulrich/Bargel Tino: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied etc. 1993
- Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989
- Vorsmann, Norbert: Frontalunterricht – vergessene Chancen in der Sozialerziehung. In: Biermann, Rudolf/Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Soziale Erziehung. Orientierung für pädagogische Handlungsfelder. Heinsberg 1986, S. 196 – 207
- Wellendorf, Franz: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim/Basel 1973
- Ziehe, Thomas: „Ich bin heute wohl wieder unmotiviert ...“ – Zum heutigen Selbstbild von Schülern und Lehrern. In: Bohnsack, Fritz (Hg.): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise. Frankfurt/M. etc. 1984, S. 116 – 133

Fritz Bohnsack, geb. 1923, Prof. Dr., Studium der Anglistik und der Germanistik, seit 1975 Prof. für Schulpädagogik in Essen
 Anschrift: Virchowstraße 98, 45147 Essen