

Vorwort von Kersten Reich

Die deutsche Hauptschule ist schon länger ein Problem. Bereits in den 1970er Jahren wurde sie als Restschule bezeichnet und im Rahmen der Dreigliedrigkeit des Schulsystems als ein Ort beschrieben, an dem Problemschüler sich häufen und Verhaltensprobleme massiv auftreten. Durch die internationalen Schulleistungsvergleiche wurde dann sehr viel später ein anderer negativer Effekt der Hauptschule als Restschule aufgedeckt: Die Ansammlung leistungsschwächerer oder bildungsferner Schüler führt dazu, dass auch die noch erreichbar scheinenden Kompetenzen dieser Schülerschaft schwach ausfallen. Die spezifisch deutsche Idee, dass durch die Bildung von bestimmten Bildungsprofilen in dem gegliederten Schulsystem besondere Förderung in jedem Profil erwachsen kann, erwies sich so als große Illusion und Bildungslüge. Dort, wo alle anderen Länder der Welt mit einem späteren Einsatz der Bildungsdifferenzierung, meist mit 16 Jahren und nicht mit 10 Jahren, einsetzen, da zeigt das deutsche System die grundsätzliche Schwäche, dass die unteren Bildungsformen schwache Ergebnisse verstetigen, statt sie durch gezielte Förderung abzubauen. Dort, wo weltweit auf Leistungsheterogenität über möglichst lange Zeit gesetzt wird, um auch breitere Schichten bildungsferner oder sozial schwächerer Schüler fördernd zu erreichen, versagt das deutsche System genau in dieser Problemgruppe.

Doris Wirth setzt mit ihrer Arbeit an dieser Problemgruppe an. Dabei kann sie auf langjährige Erfahrungen als Lehrerin und als Rektorin an verschiedenen Hauptschulen zurückblicken. Nach Jahren praktischer Tätigkeit nahm sie ihr Promotionsstudium auf, um diese Praxis besser zu verstehen und wissenschaftlich zu analysieren.

Ihr Grundanliegen geht vom Ansatz der konstruktivistischen Didaktik aus. Hier nimmt sie die wesentliche These auf, dass Didaktik vor allem Beziehungsdidaktik ist. Grundsätze solcher Beziehungsdidaktik, auf die Doris Wirth sich in besonderem Maße stützt, sind z. B.: In ihrer Kommunikation mit den Lernern stellen Lehrende immer Beziehungen her, die als Rahmen und Umgebung auch über alles fachliche Lernen mit entscheiden. In einer gemeinsamen Interaktion und Kommunikation wird eine kulturelle, zwischenmenschliche Atmosphäre gebildet, die für jedes Lernen einen Rahmen der Forderung und Förderung herstellt. Gelingt dieser Rahmen nicht, dann werden Forderungen unglaubwürdig und Förderungen fallen zu gering aus. Die Glaubwürdigkeit des Lehrenden für das „Wofür“ er oder sie steht, ist ganz entscheidend für die Glaubwürdigkeit und damit Wertigkeit der Interaktion und Kommunikation. Lernende spüren sehr schnell, wenn jemand nicht sagt, was er meint, wenn eine Lehrende nicht das lebt, was sie vorgibt und fördert, wenn Kreativität gefordert, aber nur Langeweile geboten wird.

Lernen ist immer eine soziale Situation und ein zwischenmenschliches kommunikatives Ereignis. Wenn die Inhalte einseitig in den Vordergrund geschoben werden, dann wird zugleich ein Mangel an Beziehungen erkennbar. Rationalisierungen, formale Denksysteme und Beurteilungen, einseitige Bevorzugung bestimmter Denk- und Lernmuster sind dann die Folge. Ein solches rationalisierendes System verwehrt vielen Lernern hinein- und hinaustritt. Obwohl dies manchen Lehrenden als bequem erscheinen mag, weil es Distanz zu den Lernern und damit eine scheinbare Objektivität des Urteils wahrt, ist es nichts anderes als eine Flucht in eine pädagogische Inkompetenz, die den gewählten Beruf verfehlt, weil sie Kontaktschwäche, Mangel an fördernder Begegnung und vor allem eingeschränkte Dialogfähigkeit zeigt. Solche Fehlhaltungen führen zu negativen Vorbildern nicht nur in der Sozial- und Methodenkompetenz, sondern auch in der Fachkompetenz: Hier ist heute mehr denn je Teamfähigkeit und wechselseitig bereicherndes Zusammenarbeiten aufeinander gefragt. Eine rein inhaltsdominante Schule oder ein inhaltsbezogenes Lernen ohne Beziehungen ist nicht nur eine Illusion, sondern führt auch zu einer qualitativ schlechten und ineffektiven Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse.

Für Lerner ist es wichtig, den Sinn und Verwendungszusammenhang ihres Lernens zu erkennen. Auch Hauptschüler vertrauen ihren Lehrerinnen und Lehrern. Sie erwarten, dass sie nichts Sinnloses lernen, auch wenn sie noch nicht immer verstehen können, warum sie etwas Bestimmtes lernen sollen. Auch wenn die Lerner erwachsen werden, so bleibt die Sinnfrage kommunikativ vermittelt. Zu oft durchschauen wir als Lerner nicht, wohnen uns das Lernen führen wird. Deshalb benötigen wir Beziehungen, in denen wir Fragen hierzu wie auch Fragen über die eingesetzten Methoden des Lernens offen und vertrauensvoll besprechen können.

Auf diesen Einsichten aufbauend ist die Vermittlung von Fachkompetenz immer an die Anschlussfähigkeit der Lerner zu koppeln und mit Methoden- und Sozialkompetenz zu verbinden. An der Hauptschule wird dies dadurch erschwert, dass die Lehrenden sehr viel Erziehungsarbeit zu leisten haben. Diese kann ihnen nur dann erfolgreich gelingen, wenn sie diese mit der Beziehungsarbeit verbinden.

Ausgehend von diesen Einsichten hat Doris Wirth ihre Arbeit entwickelt und sie versucht exemplarisch zu zeigen, wie trotz aller Schwierigkeiten die Beziehungsarbeit gelingen könnte und wo sie auch an Grenzen stößt.

Doris Wirth hat einen pädagogischen Essay in einem klassischen und heute unzeitgemäßen Sinne erstellt. Sie weiß ob der Kompliziertheit und Verwickeltheit pädagogischer Verhältnisse und sie hat sie deshalb nicht in einer empirischen Studie auf bestimmte genau untersuchte Aspekte verkürzen wollen, sondern durch eine narrative Methode versucht, eher ganzheitliche Bilder zu schaffen und ein ganzheitliches Verständnis zu entwickeln. Das entspricht ihren langjährigen Berufserfahrungen und stellt zugleich eine

Reflexion dieser Erfahrungen dar. Man könnte ihr vorwerfen, dass in ihrem exemplarischen Vorgehen eine entscheidende Systematik fehlt, weil sie die Beziehungsarbeit nicht als System mit eindeutiger Zuordnung von eindeutigen Merkmalen zu bezeichnen versteht. Aber genau hier folgt sie dem Ansatz der konstruktivistischen Didaktik, die ein solches Vorgehen in diesem Beobachtungsfeld ebenfalls problematisiert. Beziehungsarbeit ist ein viel zu offenes Feld auch wissenschaftlicher Analyse, als dass wir es auf eine eindeutige Merkmalsliste oder vollständige Systematik zurückführen könnten. Zwar gibt es Mindestanforderungen an zu benennende Felder und Probleme, und diese hat die Autorin beachtet, aber wir sind stets in Annäherungen an eine komplexe Praxis, die wir mit hoher Einfühlung, Sensibilität, mit einem Gespür für Situationen und in ihnen liegende Konflikte bearbeiten müssen. Dazu ist es notwendig beiderlei Studien durchzuführen: Öffnende und eher ganzheitlich ausgerichtete, die Praxis möglichst komplex und konkret reflektieren, andererseits aber auch eindeutige und empirisch abgesicherte Verfahren, die dann einzelne wichtige Punkte genauer untersuchen. Frau Wirth hat sich dem ersten Themenfeld gewidmet. Die ganzheitliche, auch subjektive, qualitative Reflexion erlebter und gelebter Beziehungsarbeit an einer Hauptschule, die exemplarische Analyse, die zugleich eine Annäherung an eine Systemanalyse ist, die ist Doris Wirth als praktizierende Pädagogin in diesem Feld in besonderer und sprachlich auch schöner Form gelungen.

Inhalt

| | |
|--|----|
| Einleitung..... | 13 |
| 1 Grundlagen..... | 15 |
| 1.1 Problemstellung: Beziehungsaufbau im Schulalltag..... | 15 |
| 1.2 Beziehungsaufbau und Interaktionistischer Konstruktivismus..... | 16 |
| 1.3 Notwendige Wandlungsprozesse im System Hauptschule..... | 21 |
| 1.4 Methode Fallstudie..... | 23 |
| 2 Leitbild für eigenes Handeln..... | 26 |
| 2.1 Raum-Gestaltung..... | 27 |
| 2.2 Gewaltfreier Umgang..... | 29 |
| Fallstudie: Grenzsetzung..... | 33 |
| Fallstudie: Schülerspiel Abhärtung..... | 34 |
| 3 Beziehungsalltag mit Schüler/inn/e/n: Liebe, Anteilnahme, Achtung..... | 41 |
| Fallstudie: Zusammenstoß..... | 46 |
| Fallstudie: Fehlende Achtung..... | 48 |
| Fallstudie: Beziehungsaufbau gescheitert..... | 49 |
| 4 Einzelpersonen und ihr Einfluss auf das System Schule..... | 52 |
| 4.1 Beziehungsarbeit und Hausmeister..... | 52 |
| 4.2 Der Einfluss der Schulverwaltung..... | 56 |
| Fallstudie: Verwicklungen..... | 57 |
| 5 Die Arbeit mit den Eltern..... | 64 |
| Fallstudie: Hilflos, verzweifelt, gewalttätig..... | 66 |
| Fallstudie: Kampf der Eltern um Förderung..... | 68 |
| Fallstudie: Elternpräsenz gefordert..... | 70 |
| Fallstudie: Zur Unterstützung überfordert..... | 71 |
| Fallstudie: Eine ganz normale Familie..... | 74 |
| 6 Unterschiedliche Blickwinkel..... | 80 |
| 6.1 Hinein ins Getriebe..... | 80 |
| Fallstudie: Heterogenität einer Klasse..... | 81 |
| 6.2 Beziehungsaufbau: Basis für schulische Arbeit..... | 85 |
| Fallstudie: „Er, sie, es Q“..... | 86 |

| | |
|---|-----|
| Fallstudie: Die Sonderklasse | 90 |
| 6.3 Neuaufbau | 94 |
| Fallstudie: Erschwerte Kontaktaufnahme | 94 |
| 6.4 Veränderter Blickwinkel | 94 |
| Problemkinder | 100 |
| Fallstudie: Der langsame Aufbau einer Schülerpersönlichkeit | 104 |
| Fallstudie: Zugewiesene Kinder, die keine Schule will | 105 |
| Fallstudie: Absturz ohne Stopp | 113 |
| Fallstudie: Hilfe gescheitert? | 114 |
| 7 Beziehungswirklichkeiten und pädagogisches Personal | 115 |
| 7.1 Die Arbeit am pädagogischen Konzept | 116 |
| Fallstudie: Fortbildung, eine zusätzliche Belastung? | 116 |
| Fallstudie: Befremdendes Auftreten / Einbruch des Realen | 118 |
| 7.2 Die Arbeit am eigenen Ich | 120 |
| Fallstudie: Der provozierende russische Junge | 122 |
| Fallstudie: Unterricht und Beziehung in Klasse sieben | 125 |
| 7.3 Supervision | 127 |
| Fallstudie: Sachebene vor Beziehungsebene | 135 |
| 7.4 Kooperation und Kommunikation | 137 |
| Fallstudie: Europäisches Projekt – eine Chance | 141 |
| Fallstudie: Gemeinsam zum Ziel | 144 |
| 7.5 Fördern und fördern als Basis | 149 |
| Fallstudie: Der falsche Weg | 154 |
| Fallstudie: Ks Wirklichkeit | 155 |
| 7.6 Kooperatives Lernen | 157 |
| Fallstudie: Klassenübergreifender WP-Unterricht | 161 |
| 8 Schluss und Ausblick | 165 |
| Literaturverzeichnis | 171 |

Einleitung

Die Arbeit zeigt anhand von Fallstudien Probleme im Beziehungsalltag von Schule auf, beispielhaft aus Hauptschulen. Schüler/innen, nichtpädagogisches Personal, Schuträger, Eltern, Schulleitung und Lehrer/innen werden in ihren Interaktionen dargestellt und ihre Verwicklungen aufgezeigt. Dabei geht es nicht darum, die Schwachstellen im System aufzudecken, sondern mit Hilfe der Fälle eine kritische Distanz zu erhalten. Diese distanzierte Sichtweise soll den im System Schule Arbeitenden aus einem anderen Blickwinkel Einblick geben. Dies könnte zu mehr Verständnis füreinander führen.

Als Teilnehmer im Prozess einer konstruierten Welt können wir uns auf Prozesse einlassen, an ihnen teilnehmen und sie zu verändern suchen. „Aber es wäre Größenwahn wollen wir vermuten, daß dies die Welt in Vollständigkeit verändern könnte. Dennoch verändert sie sich nur durch solches Tun“ (Reich 1998, Bd. 2, 402).¹ Einerseits zeigt dieses Zitat des interaktionistischen Konstruktivisten Reich die Grenzen unseres Wirkens auf, andererseits gibt es Hoffnung, dass gerade durch unser Wirken ein Wandel eintreten kann. Dieser Funke Hoffnung gibt mir Kraft, Energien für Veränderungsprozesse freizusetzen.

Im Sinne des Interaktionistischen Konstruktivismus versuche ich, meinen Blick zu öffnen, um Prozesse anzustoßen, die festgefahrene, behindernde oder überkommene Strukturen verändern sollen. „Denn wenn ich mich in meiner blickenden Analyse nicht mehr zwingen, für jedes Verhalten bereits eine Ursache im Voraus mit zu bedenken, dann bin ich freier, das Verhalten offener zu beobachten und entdecke dann durchaus Neues“ (Reich 2005a, 55). Dem will ich mich stellen.

Um einen positiven schulischen Beziehungsalltag aufzubauen und zu leben, bedarf es der Stütze eines leitenden Rahmens, der im Schulprogramm in Form von Leitbildern verankert und vom Kollegium getragen sein muss. Er ist neben dem gewaltfreien Umgang Fundament für die Arbeit in den Klassen. Treffen dann Schüler/innen auf Menschen, die sie mit Liebe, Anteilnahme und Achtung fördern und fördern, können sie ihre vorhandenen Potentiale nutzen, ausbauen und ihren je eigenen Lebensweg finden. Dieses Vorgehen erfordert vor allem das Arbeiten der Beteiligten an sich selbst. Hier sind Lehrer/innen in besonderem Maße gefordert, nicht nur um ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag zu entsprechen, sondern auch, um gesund die Pensionsgrenze zu erreichen.

In den Beziehungsalltag der Schule sind, in oft nicht sichtbarem Maße, außer Schüler/innen und Lehrer/innen auch andere Personen verwickelt, die die pädagogische Ar-

¹ Die Schreibweise der Zitate wird nicht verändert, sodass alte und neue Rechtschreibung wie ‚daß‘ und ‚dass‘ nahe beieinander stehen können.