



Fritz Bohnsack

Personales Lernen – ernst genommen

Verlag Barbara Budrich



Fritz Bohnsack

Personales Lernen – ernst genommen

Fritz Bohnsack

Personales Lernen –
ernst genommen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2019 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2355-3 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1511-4 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: Kordi & Uwe, www.piqs.de

Typographisches Lektorat: R + S, Redaktion + Satz Beate Glaubitz, Leverkusen

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhalt

Einführung	9
1 Das Konzept der Person	15
1.1 Konturen des Konzeptes der Person	15
1.1.1 Person oder Objekt?	15
1.1.2 Einmaligkeit, Veränderung und Stabilität der Person	16
1.1.3 Selbsterziehung	19
1.1.4 Sinnerfahrung	21
1.2 Zur Beziehung zwischen Person und Welt	22
1.2.1 Das Staunen	22
1.2.2 Die Berührung des Ganzen	23
1.2.3 Bildung als Weg vom Konkreten zum Allgemeinen?	24
1.2.4 „Umwelt“ oder „Mitwelt“?	28
1.3 Zum personalen Menschenbild	29
1.4 Zur religiösen Dimension der Personalität	31

2	Informelles Lernen und Personalität	37
2.1	Einführung	37
2.2	Strukturen des „informellen“ Lernens	38
2.2.1	Anfänge bei John Dewey und Abgrenzung gegen „formales“ Lernen	38
2.2.2	Wege und Wirkungen des informellen Lernens	41
2.2.3	Anwendungsfelder des informellen Lernens	41
	2.2.3.1 Berufliches Lernen	42
	2.2.3.2 Politisches Lernen	42
	2.2.3.3 Religiöses Lernen	44
	2.2.3.4 Informelles Lernen in der Familie	45
	2.2.3.5 Lernen unter Gleichaltrigen	45
	2.2.3.6 Freiwillige Engagements	47
	2.2.3.7 Lernen durch digitale Medien	48
	2.2.3.8 Informelles Lernen in der Schule	50
2.2.4	Informelles Lernen oder Sozialisation?	53
3	Formales Lernen und Personalität	57
3.1	Entstehung und Auftrag der Schule	57
3.2	Der Ansatz der Reformschulen	58
3.3	Die Problematik des Leitbildes	62
3.4	Lehr-Lern-Inhalte und Vielfalt	72
3.5	Zum Problem der Leistung in der Schule	76
3.6	Autonomie und Selbstbestimmung der Person	80
3.6.1	Personale Stärkung	80
3.6.2	Perspektiven der Selbstbestimmung in der Schule	81
3.6.3	Ist Schule eine demokratische Einrichtung?	83
3.6.4	Wege zur Partizipation	87
3.6.5	Zur Autonomie der Schule als Institution	90

3.7	Der Lehrer als Person in der Institution Schule	93
3.7.1	Zur Autorität des Lehrers	93
3.7.2	Zur Personalität des Lehrers.....	95
3.7.3	Lehrerkompetenz und Eigenschaften des Lehrers	96
3.7.4	Lehrer-Belastung und „Hygiene“	97
3.7.5	Zum Lehrer-Schüler-Verhältnis	101
	3.7.5.1 Zur Kritik des Lehrerverhaltens	101
	3.7.5.2 Wege zur Personalisierung der Lehrer-Schüler- Beziehung	103
3.7.6	Zur veränderten Lehrerrolle	106
3.8	Lernen in der Schule	107
3.8.1	Vorbemerkungen	107
3.8.2	Welt-Zugänge nach Horst Rumpf	108
3.8.3	Unzulänglichkeiten gegenwärtigen Lernens in der Schule	109
3.8.4	Persongemäßere Lernansätze	110
3.8.5	Das Lernen lernen	113
4	Lehrer-Werden als Person	115
4.1	Einführung: Lehrer-Werden und Lehrer-Wissen in Belastungssituationen	115
4.2	Kritik der bisherigen Lehrerbildung	120
4.2.1	Kritik an der universitären Phase	121
	4.2.1.1 Mängel der universitären Phase der Lehrerbildung ...	121
	4.2.1.2 Das Theorie-Praxis-Problem	123
	4.2.1.3 Das Verhältnis von Fach- und Berufsbezug	126
4.2.2	Kritik der Referendarausbildung	131
4.2.3	Kritik der 3. Phase des Lehrer-Werdens im Beruf	133
4.3	Neuere Ansätze und Reformen in der Lehrerbildung	137
4.4	Zielsetzungen und Probleme des Lehrer-Werdens: Eine Zusammenfassung	143

4.4.1	Ein Rückblick	143
4.4.2	Kompetenzen und Standards für das Lehrer-Werden?	147
	4.4.2.1 Kompetenzen und Person	148
	4.4.2.2 Standards und Person	152
4.4.3	Wirkungsprobleme der Lehrerbildung	155
4.4.4	Zum Umgang mit Lehrer-Belastung: Das Ziel ist der „heile“ Lehrer	159
 Literatur		 163

Einführung

Dieses Buch will Stellung nehmen zu wichtigen gegenwärtigen Entwicklungen im pädagogischen Denken und Handeln, insbesondere in der Schule und Lehrerbildung, mit dem Ausblick auf einige grundsätzliche notwendige Veränderungen. Diese Perspektive ist nicht ganz neu, die folgenden Parteien dieser Arbeit gehen ausführlich auf die vorliegende Kritik, vor allem an der Lehrerbildung ein. Doch der letzte Ernst – gleichsam im Aufprall der Titanic auf den Eisberg – wird in der üblichen schulpädagogischen und Lehrerbildungsdiskussion seltener erreicht. Insofern kann man dieses Buch – obwohl es so friedlich daherkommt – fast als eine Streitschrift betrachten.

Und der Streitpunkt ist die Person. Ernst genommen fordert sie deutlich mehr als das verbreitete Konzept der „Persönlichkeit“, klammert auch die Konsequenzen aus der Notwendigkeit von Nachhaltigkeit, um unsere Erde bewohnbar zu halten, nicht aus und zieht manche Verengungen der spätmodernen empirischen Wissenschaft in Frage, vor allem aber die bedrohlichen Phantasien der Mächtigen der Digitalisierung und Informationstechnologie in Richtung einer Auflösung des Subjektes und künstlichen Intelligenz.

Dabei wird personales Denken und Lernen zur Gegenposition, die getragen und gestützt wird durch internationale Bewegungen wie die Bedeutungsverschiebung vom Lehren zum Lernen und Lehrenden zum Lernenden, vom „formalen“ (schulisch-institutionalisierten) zum „informellen“ Lernen (im Alltag bzw. Beruf) und von individualisierten zu „personalisierten“ Ansätzen der Schulreform. Das Konzept der Person, das bei alledem für den Verfasser den Drehpunkt hergibt, ist also keine bloße Wunschvorstellung, sondern gründet in realen historischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Bedürfnissen, die im Verlauf der Arbeit wieder aufgenommen werden. Die zentrale Frage: wo kommen die Reformimpulse her? wird mehrfach gestellt. Fulberth Steffensky hat einmal gesagt, zur Umkehr könne man nicht zwingen, sondern

nur verführen. Vielleicht entdecken wir das Verlockende eines Lebens als Person, bevor andere Verlockungen diese verdrängt haben?

Das Konzept der Person zu verdeutlichen, ist Aufgabe dieser Arbeit insgesamt. Als erste Orientierung mag die Abgrenzung vom Begriff der „Persönlichkeit“ dienen. Diese meint

„die ausgeprägte Individualität eines Menschen; Mensch, der eine bes. überzeugende Identität besitzt; jemand, der eine besondere Rolle im öffentl. Leben spielt“ (Meyers 2003, Bd. 17: 5637).

Dem gegenüber nimmt die zeitgemäße Begriffsbestimmung der „Person“ von Gottfried Bitter (2015) zwar die klassischen Aspekte „Identität“, „Selbstbestimmung, Vernunft und Freiheit“ auf, betont jedoch: In einer „dreifachen Beziehungsstruktur des Mit-Seins spricht sich das spezifisch Personhafte des Menschen aus“, nämlich in der gelebten Beziehung „zur *umgebenden Welt*, zu *anderen Personen* und zu *sich selbst*“. Die Person ist wesentlich „im Gespräch“: „Im Gespräch mit dem Du kommt die Person zu sich selbst“. Bitter verweist auf den religiösen Hintergrund dieses Ansatzes und auf Buber, Guardini, Levinas.

Da die folgende Arbeit mehrfach auf Martin Buber rekurriert und dieser das hier vertretene Konzept der Person in seinen dialogischen Schriften maßgeblich entwickelt hat, soll eine kurze Skizze seines Ansatzes eine gewisse Grundlage für das Verständnis späterer Aussagen anbieten (Näheres in Bohnsack 2008a; dort auch die Begründung für das Zitieren aus der Ausgabe der „Werke“ Bubers von 1962-1964).

Bubers dialogische Anthropologie unterscheidet zwei Weisen des menschlichen Umgangs mit Welt, die er „Du“-Beziehung und „Es“-Beziehung nennt. Die „Es“-Beziehung sieht die Welt als bestehend aus Gegenständen, Objekten, die der Mensch distanziert betrachten, erkennen und benutzen kann. Dadurch gewinnt er eine „Es“-Welt, welche nach Kausalität, Naturgesetzen und stetigen Abläufen relativ planbar und zuverlässig ist. Ohne diese „Es“-Welt kann der Mensch nicht leben. Doch u.a. die Ergebnisse der Naturwissenschaft und Technik haben in den letzten Jahrhunderten die andere, die „Du“-Beziehung, zurückgedrängt und die „Es“-Beziehung immer mehr dominieren lassen, was deren Versuchung zum maßlosen Wachstum und zur Ausbeutung des jeweiligen „Es“, etwa der Natur, aber auch des Menschen, hat deutlich werden lassen.

Die Person nun ist für Buber wesentlich bestimmt durch die „Du“-Beziehung, nicht nur zu Menschen (und zu Gott), sondern auch zu Tieren, Pflanzen und „geistigen Wesenheiten“. Für Buber kann der Mensch einen Baum wahr-

nehmen als eine bestimmte Menge an verkaufbaren Festmetern Holz oder gleichsam als ein Lebewesen eigener Art. Dieses jeweilige „Du“ wird nicht analysiert als Exemplar einer Gattung (z.B. Buche), sondern erfahren als dieses einmalige Gegenüber jetzt und hier, ausschließlich und zweckfrei und als solches in seinem Selbst- und Anderssein akzeptiert. Ich und Du bedürfen dieser Bestätigung, um sie selbst zu werden. Die Person entsteht aus der Beziehung: „Ich werde am Du“ (Buber 1962: 85).

Die Begegnungen von Ich und Du ereignen sich für Buber situativ, also hier und jetzt, und das heißt sie vergehen, man kann sie nicht festhalten wie eine „Es“-Beziehung zu Objekten. Sie sind insofern unsicher und im gewissen Sinn auch ein Wagnis. Denn man weiß nicht, wie verwandelt man aus ihnen herauskommt. Seit Kierkegaard nennt man das wohl auch „existentiell“. Der Mensch als Person lebt „existentiell“. Der „große Charakter“ ist für Buber nicht derjenige, der die gewohnten Regeln und Normen einhält, sondern derjenige, der jede Situation ihrer Einmaligkeit entsprechend beantwortet (Buber 1962: 828), weil eben diese offenbart, was in der jeweiligen Situation geboten ist. Das schließt nicht aus, dass z.B. in einer Schulklasse Regeln gemeinsam vereinbart werden, an die jeder sich halten muss. Spätere Parteien dieser Arbeit werden darstellen, welche Konsequenzen das Person-Sein für Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler und in der Lehrerbildung hat. Es entscheidet z.B. darüber, ob die Lernenden sich als Belehrungs-Objekte erleben oder als dieser Besondere angenommen und berücksichtigt erfahren, und ob sie ihren Lehrer als Unterrichtstechniker kritisieren oder als „Menschen“ wahrnehmen.

Die Schule hat mit der Person besondere Probleme. Denn sie ist ja u.a. entstanden als Herausnahme von Lernprozessen, welche im „Leben“, d.h. in der Familie und in der Werkstatt, nicht mehr in der unmittelbaren Kooperation weitergegeben werden konnten, weil sie im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung zu komplex geworden waren. Die Schule erhielt daher den Auftrag, die Heranwachsenden vom Besonderen (vgl. oben Bubers Einmaligkeit des „Du“) zum Allgemeinen weiterzuführen, zu allgemeinen Erkenntnissen und Gesetzmäßigkeiten (Bubers „Es“), wie in späteren Abschnitten (1.2.3 und 3.1) näher ausgeführt wird. Zugleich mussten Heranwachsende manche Besonderheiten ablegen und sich in die Schülerrolle einfügen; und Lehrerinnen und Lehrer wurden zum erwähnten Belehrungsbeamten, der gezwungen war, den „Stoff“ durchzuziehen. Die Wirkung dieser Entfernung schulischen Lernens vom „Leben“ war u.a. die bekannte „Schulmüdigkeit“ (vgl. Bohnsack 1984) und Sinnleere. Alle Schulreform bemüht sich um eine Wieder-Verlebendigung des prinzipiell aus dem „Leben“ Entfernten.

Dazu liefert der Abschnitt 3.2 eine nähere Darstellung der traditionellen schulischen Reformansätze, denen es primär um die stärkere Berücksichtigung der individuellen Besonderheiten der Lernenden, und damit um deren Selbstbestimmung und entsprechende didaktische Differenzierungen ging. Unter diesem Vorzeichen entwickelt sich zur Zeit vor allem in den englischsprachigen Ländern eine breite Diskussion, über die Kirsten Rabenstein, Matthias Proske und Till-Sebastian Idel in einem entsprechenden Themenheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ (März-April 2018) einleitend berichten. Sie verweisen auf den anthropologischen Hintergrund dieser Entwicklung, etwa in Andreas Reckwitz: „Gesellschaft der Singularitäten“ (2017), wo es heißt,

„dass in der Spätmoderne die Logik des Besonderen mit ihrer Betonung des Einzelnen und Außergewöhnlichen zur Vordergrundstruktur geworden ist, hinter der die Logik des Allgemeinen mit ihren Merkmalen der Rationalisierung, Formalisierung, Standardisierung und Generalisierung, die in der klassischen Moderne die dominante soziale Logik darstellte, zurückgetreten ist“ (Reckwitz 2017: 27; so zitiert bei Rabenstein u.a. 2018a:152).

Die internationale Reformbewegung ist durchaus vor diesem Hintergrund zu verstehen und hat mit ihrer Betonung des Individuellen und Besonderen einige zentrale Aspekte der Person im Blick. Doch die traditionelle „Logik der Generalisierung“ regiert in der Regelschule nach wie vor durch ihren „Leistungsuniversalismus“ und ihre „Standardisierung von wissensbezogenen Kompetenzerwartungen“ (Rabenstein u.a. 2018a: 154). Und obwohl jene Reformansätze sich als „Personalisierung“ verstehen, erreichen sie nicht die Ansprüche der Person, wie sie im 1. Teil dieser Arbeit entwickelt werden. Diesen Ansprüchen näher sind heute Autoren wie z.B. Michael Schratz, auf die am Ende der Arbeit eingegangen wird.

Die Gegner der Personalität sind dabei nicht nur die erwähnten maßlos gewordenen Mächte der Digitalisierung und Informationstechnologie, auf die im Abschnitt 3.3. näher verwiesen wird, sondern namhafte Theoretiker wie Michel Foucault und Judith Butler, welche eine Autonomie, Kohärenz und Authentizität des Subjekts grundsätzlich ablehnen (vgl. Thon 2016) – vielleicht teilweise, weil sie am aristotelischen (und buddhistischen) Begriff der „Substanz“ als unveränderlich festhalten und eine „Substanz“, welche wie bei Buber auf Situativität beruht, nicht kennen bzw. anerkennen. Ein solcher Begriff von „Substanz“ hat wohl letztlich biblische Wurzeln, die zurückgehen auf einen Gott, der sich nicht einmal auf einen Namen festlegen lässt, sondern angibt (2. Mose 3, 14): „Ich werde sein, der ich sein werde“, d.h. er offenbart sich der menschlichen Person situativ.

Der 1. Teil dieser Arbeit entwickelt die Konturen des Konzeptes der Person, das für die weiteren Überlegungen den Maßstab hergibt. Der 2. Teil greift die nun auch in Deutschland begonnene Diskussion des „informellen Lernens“ auf, welches zu einer Verschiebung der Gewichtung des Lehrer-Werdens geführt hat, von der universitären Ausbildungsphase zu den beruflichen Lernprozessen im eigentlichen Schuldienst, damit zugleich vom institutionalisierten zum situativ und intrinsisch motivierten Lernen. Dabei wird eingegangen auf die diversen Felder des informellen Lernens, etwa in der Berufsarbeit, der Familie und unter den Gleichaltrigen. Eine besondere Beachtung finden die Momente des informellen Lernens in der „formalen“ Bildungsinstitution Schule, die wechselseitige Beeinflussung beider Lernstrukturen und deren Bedeutung für eine Reform schulischen Lernens.

Der 3. Teil der Arbeit behandelt die Probleme des Verhältnisses von formalem Lernen in der Schule und Personalität. Dabei wird auf die Lösungswege der Reformschulen näher eingegangen, die Perspektive der Nachhaltigkeit und ihre Konsequenzen für die Änderung unserer Lebenshaltung unter der Perspektive der „Leitbilder“ ernst genommen und auf die Schriften von Yvonne Hofstetter, Harald Welzer und Luciano Floridi eingegangen. Auch die Funktionalisierung der Lerninhalte und der „Leistung“ in der Schule durch das Zensurensystem wird aus dem Blick der Personalität und der Selbstbestimmung der Person kritisch analysiert.

Auf die Frage, ob die Schule eine demokratische Einrichtung sei, wird eine andere Antwort gefunden als erwartet. Und mit Gedanken zum Problem der Autonomie der Schule als Institution, zur Lehrerin und zum Lehrer als Person, zur Lehrer-Schüler-Beziehung und veränderten Lehrerrolle werden kritische Feststellungen und positive Perspektiven vorgelegt. Eine Lehrerin bekam von einem ihrer Schüler zu hören: „Sie gehören zu den wenigen, die in der Schule Mensch geblieben sind“. Das gilt als Maß für alles Geschehen in der Institution, für Lehrer wie Schüler: „Mensch“ bleiben bzw. die Chance haben, „eine Person zu werden“ (John Dewey), ein Ziel, das für alle Menschen in *gleicher* Weise gilt und das die berühmten Kriterien der Qualifikation und Selektion für diese Gesellschaft und der Integration in sie transzendiert und relativiert.

Der 4. Teil dieser Schrift, zur Lehrerbildung bzw. in der Sprache dieser Arbeit: zum Lehrer-Werden, geht ein auf die vorliegende Kritik an der bisherigen Ausbildung in den drei Phasen, dabei detaillierter auf das Verhältnis von Theorie und Praxis sowie Fachstudium und Berufsbezug und auf neuere Ansätze einer Vermittlung zwischen den getrennten „Logiken“: näher behandelt werden Fallanalysen mit Ernstcharakter und die Teilnahme des werden-

den Lehrers, der Lehrerin an pädagogischer Forschung. Aus den Forschungsergebnissen zum Problem der Lehrerbelastung werden über Helmut Fends Forderung nach einer „Psychohygiene des Lehrerberufs“ hinaus mehrfach weiterführende Konsequenzen für eine gezielte Stabilisierung der Lehrperson angesprochen, die den Bezug zu spirituellen Sinngebungen wie das „umgreifende Ganze“ (Dewey, Jaspers), das „Seins-Vertrauen“ (Bohnsack), oder das Wissen, dass wir jenseits aller „Leistung“ bereits akzeptiert *sind* (Jesus), nicht ausklammert.

1 Das Konzept der Person

Die Einführung hat bereits wesentliche Kennzeichen des in dieser Arbeit angestrebten Konzeptes der Person angegeben: die Differenz zur „Persönlichkeit“; das Leben der Person aus der Beziehung; die spezifische Bedeutung der „Du“-Beziehung; den situativen bzw. „existentiellen“ Charakter dieser Beziehung. Im Folgenden werden die Konturen dieses Konzeptes weiter differenziert.

1.1 Konturen des Konzeptes der Person

1.1.1 Person oder Objekt?

Der Begriff der Person wird in der Diskussion nicht einheitlich benutzt. Übereinstimmung herrscht darüber, dass die „Person“ kein Objekt, kein „etwas“, sondern ein „jemand“ meint (Spaemann), nach der bekannten Devise Kants:

„Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person, als auch in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst“.

Die Frage ist allerdings, ob dieses „zugleich“ so haltbar ist. Klarer ist Martin Bubers Unterscheidung von (personaler) „Du“-Beziehung und „Es“-Beziehung. Letztere bezeichnet wie erwähnt das Gebrauchen bzw. Verbrauchen von Material, Gegenständen, Instrumenten, aber auch Menschen. Dem gegenüber ist Autonomie bzw. Selbstbestimmung ein Kennzeichen der Person. Selbstbestimmung impliziert die Abwehr von ungerechtfertigter Fremdbestimmung (Weigand 2004: 77, 354).

Guiseppe Flores d'Arcais (1991: 87, 143) geht soweit, dass er dem Heranwachsenden das *Recht* zuerkennt, dass er Erziehungsbemühungen zurückweisen darf, welche seiner Person und Bestimmung nicht angemessen sind. Denn für ihn erzieht das Subjekt letztlich sich selbst. „Das führt zum gegenseitigen Respekt und zur Anerkennung der gleichen personalen Würde bei Erzieher und EDUCANDUS“. Ein späterer Abschnitt wird zeigen, dass solche Autonomie der Person nicht monologisch missverstanden werden darf: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber, zitiert bei Fleischer 2016: 25f). Und es sollte nicht vergessen werden, dass die Schule als *Institution* ihre Klientel prinzipiell als Exemplare (Schüler) und nur begrenzt als einmalige Personen behandelt. Darauf wird später eingegangen.

1.1.2 Einmaligkeit, Veränderung und Stabilität der Person

Exemplare bilden zusammen eine „Klasse“. Dieser Begriff ist mehrdeutig und wird – vielleicht nicht zufällig – auch für die Schulklasse genutzt. Guiseppe Flores d'Arcais (1991: 102) betont, dass die Person „einmalig“ und unwiederholbar sei, nicht „eines unter vielen“, daher nicht „einer ‚Klasse‘ zuzuzählen“. Und es sei ihre Lebensaufgabe, sich „in der Einzigkeit und Einmaligkeit ihres Seins“ zu verwirklichen (a.a.O. 130). Der Ausgangs- und Orientierungspunkt dabei sei „diese Person“, d.h. *meine Person*, wie sie sich in der Unmittelbarkeit der Erfahrung ergibt“ (a.a.O. 96). Dem entsprechend gibt es konkret nicht „den“ Sonderschüler oder „den“ Hochbegabten, sondern die „Einzigartigkeit“ des Kindes (Weigand 2004: 361). Auf die Kritik an der üblichen Schule, in ihrem Unterricht mit Gattungen wie „Hund“ oder „Pferd“ umzugehen, nicht aber mit dem von diesem besonderen Schüler gepflegten und geliebten „Hektor“, komme ich zurück.

Der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey betonte, Personen als solche könne man nicht vergleichen: Sie seien „unique“, einmalig. Deshalb bedeute Gleichheit – eines der Schlagwörter der französischen Revolution – wie erwähnt nicht Uniformität, sondern die für alle gültige „Chance eine Person zu werden“ („chance to become a person“; vgl. Bohnsack 2005, 43f.), d.h. sich *verschieden* zu entwickeln. Die deutsche Klassik sah menschliche Entwicklung als ein Zugleich von zunehmender Verschiedenheit und Verbundenheit, von Individualität und Sozialität. Soweit es zwischen Personen kein Vergleichen gibt, hört das Konkurrieren auf – und damit ein zentrales Moment unserer Gesellschaft und Schule. Die Perspektive der Personalität deutet damit geradezu auf revolutionäre Konsequenzen.

Der Prozess der personalen Selbstverwirklichung weist auf die fortgehende Veränderung und damit auf ein weiteres Problem: Ich bin ein anderer und erlebe mich dennoch als derselbe. Es gibt also offensichtlich Kontinuität im Wandel. Die Philosophie hat zu diesem Problem manche Klimmzüge unternommen. In einer unsicheren Welt ist das Streben des Menschen nach Festem, Unveränderlichem immens. Aristoteles unterschied Substanz, die unveränderlich sein sollte, und Akzidenzien, die die Veränderung bezeichneten. Letztendlich platzierte man traditionell die Unveränderlichkeit in Gott. Doch was „Gott“ ist, wissen wir nicht: „Einen Gott, den es gibt, gibt es nicht“ (Bonhoeffer). Er selbst ist nicht als Erkenntnisgegenstand greifbar. Wir wissen nur, wie er sich uns zeigt („offenbart“). Und das ist, wenn überhaupt, situativ. Es lässt sich also nichts Inhaltliches als unveränderlich festlegen. Das bedeutet nicht, dass wir keinen festen Boden mehr unter den Füßen haben. Wir können auch innerhalb des allgemeinen Werdens und Vergehens Substanzielles hervorheben.

Martin Buber hat wie erwähnt den Begriff des „großen Charakters“ (1962: 828) geprägt. Er versteht darunter denjenigen, der jede Situation ihrem einmaligen Erfordernis entsprechend beantwortet und sich nicht in Gewohnheit, Routinen, das gesellschaftlich Übliche und Erwartete flüchtet. Und Buber bezeichnet eben diese Fähigkeit zur Realisierung einer Einheit des Verantwortungswillens, also die situative Flexibilität selbst, als „Substanz“. Damit wird gerade das Bleibende (Routine) substanzlos und „Substanz“ zum Wesen der Veränderung. Es wird Zeit, den Substanzbegriff des Aristoteles aufzugeben.

Dieses Problem ist aktuell. Denn das Festhalten an „substanzuell“ als „unveränderlich“ führt nicht nur in der heutigen Soziologie (vgl. etwa Keupp u.a. 2006) zur Aufgabe bzw. Ablehnung der Identität und „Substanz“ der Person und zur Deutung des Ich als Ansammlung von Einzelregungen. Wie sollen Heranwachsende mit derartigen Verunsicherungen die Aufgabe ihrer personalen Selbstverwirklichung bewältigen in einer Zeit der Auflösung früher fraglos selbstverständlicher Werte- und Verhaltenstraditionen? Wie sollen sie die nötige personale Stabilität zur Abwehr zunehmender Versuchungen durch Drogen, digitale Entmündigung und Sinn-Leere entwickeln?

Die Ergebnisse internationaler Vergleichs-Untersuchungen (wie PISA) haben manche Selbstzufriedenheit in der deutschen Pädagogik in Frage gezogen. Die Wende vom „Input“ zum „Output“, d.h. die stärkere Kontrolle der Ergebnisse hat sich allerdings relativ einseitig auf das fachlich Messbare konzentriert. Zentrale Kontrolle, Leistungsdruck und Konkurrieren nehmen trotz mancher Zugeständnisse an lokale Selbstbestimmung zu. Das Gewicht

der Zensuren wächst, eine personale Stabilisierung der Heranwachsenden als Ziel von Schule und Unterricht gerät fast nur an Waldorf- und Reformschulen in den Blick und zeigt Konsequenzen.

Die grundlegende Stärkung der Person des Heranwachsenden geschieht im täglichen Lebensvollzug, in der Bewältigung der anfallenden Aufgaben und Probleme. Das wird später in dieser Arbeit als „informelles Lernen“ behandelt, welches die Voraussetzung und Basis auch des schulischen Lernens bildet. Die Literatur nennt diverse spezifische Aspekte der personalen Stabilisierung, z.B. die positive Wirkung des Vertrauens von Erwachsenen in die Potenzen des Heranwachsenden (vgl. Horstkemper/Tillmann 2016: 147); die Anerkennung nicht nur der Leistung, sondern davon unabhängig „existentiell“ der Person (vgl. Honneth 1992: 277-279; Bohnsack 2013: 171-187); das Vorbild der Zivilcourage, d.h. des Mutes, gegen Widerstände und die Mehrheitsmeinung das für richtig Gehaltene anzustreben, zu verteidigen und durchzusetzen, auch wenn das persönliche Nachteile mit sich bringt. Das bedeutet auch, „ohne Angst verschieden zu sein“ (Prengel 2002: 212f).

Das Problem der personalen Stabilität betrifft auch die Lehrerinnen und Lehrer. Kasseler Untersuchungen von Heinrich Dauber und Mitarbeitern ergaben: angesichts der Unsicherheitsfaktoren im Lehrerberuf zeigten Lehrerinnen und Lehrer mit einem statistisch gesehenen niedrigen Krankenstand, also geringer Gefahr der Frühpensionierung, „Ungewissheitstoleranz“ (Dauber/Döring-Seipel 2008): die früh Erkrankten und Pensionierten dagegen litten oft an Kontrollverlust, wenn sie nicht mehr „Herr“ der Situation waren. Situative Flexibilität ertrugen sie nicht.

Und schließlich weist das Ziel einer Stärkung der personalen Stabilität auf religiöse Zusammenhänge. „Religiös“ ist dabei nicht exklusiv als Bindung an eine bestimmte, etwa die christliche Religion oder gar eine Konfession zu verstehen. Der bereits erwähnte amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey forderte – „pragmatisch“ – die möglichst exakte Vorausberechnung der Folgen („consequences“) jeder Entscheidung. Doch er wusste, dass die Zusammenhänge in dieser Welt komplex und daher die Folgen des eigenen Handelns letztlich nicht vorausberechenbar sind. Der Mensch kommt deshalb jeweils an einen Punkt, wo weiteres Vorausdenken zur Verkrampfung führen würde, an dem er stattdessen *Vertrauen* fassen muss, dass die Welt, das „umgreifende Ganze“ („enveloping whole“), seine Bemühungen wohlwollend akzeptieren wird (vgl. Bohnsack 2016: 47-49). Dewey nannte dieses Vertrauen „religiös“. Ich habe in einer früheren Veröffentlichung eine derartige, einzelne Religionen transzendierende Spiritualität als „Seins-Vertrauen“ näher beschrieben (a.a.O.: 43-52). Genau betrachtet lebt jede