

**Seminar: Vom Lehren zum Lernen -  
Analyse einer didaktischen Hoffnung**



**Prof. Dr. Rose Boenicke**  
**Do. 16.15 – 17.45**  
**EWS**

**WS 2005/06**  
**R 007**  
**Universität Heidelberg**

„Der Schule der Jetztzeit ist etwas gelungen, das nach den Naturgesetzen unmöglich sein soll: die Vernichtung eines einmal vorhanden gewesenen Stoffes. Der Kenntnisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe, die die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluss der Schulzeit in der Regel verschwunden, ohne sich in Kenntnisse oder Interessen umgesetzt zu haben. Das ist das Resultat, wenn die Kinder ungefähr vom sechsten bis zum achtzehnten Jahre ihr Leben auf Schulbänken damit zugebracht haben, Stunde für Stunde, Monat für Monat, Semester für Semester, Kenntnisse zuerst in Teelöffel-, dann in Dessertlöffel- und schließlich in Esslöffelportionen einzunehmen, Mixturen, die der Lehrer oft aus Darstellungen aus vierter oder fünfter Hand zusammengebraut hat.“

Ellen Key (1900), Das Jahrhundert des Kindes. Berlin, 13.Aufl. 1905, 221/2

# Inhaltsverzeichnis

1. Hinweise zu Arbeitsformen des Seminars	
1.1 Zur Einführung.....	4
1.2 Semesterplanung: Seminar „Vom Lehren zum Lernen“ WS 2005/06 .....	5
1.3 Räume .....	6
1.4 Hinweise zum Erwerb von Leistungsnachweisen.....	6
2. Materialien .....	8
2.1 Einführung in das Thema.....	8
2.2 Weshalb eine „neue Lernkultur“? Die aktuelle Diskussion.....	11
2.3 Vom Lehren zum Lernen – Paradigmenwechsel oder pädagogische Illusion? 19	
2.3.1 Einführender Text: Klaus Holzcamp, Lehren als Lernbehinderung? .....	19
2.3.2 Eigenständiges Lernen in der Schule – Eine pädagogische Illusion? Die Thesen von K. Holzcamp.....	33
Textauszug 1: „Alle Wünschbarkeiten dieser Welt“ – Lehrpläne und ihre Auswirkungen auf den Unterricht.....	33
Textauszug 2: Was ist ein „Lehrlernkurzschluss“? .....	35
Textauszug 3: Selbstgesteuertes Lernen – Ein Etikettenschwindel? .....	38
Textauszug 4: „Entdeckendes Lernen“ – nur eine Spielart lehrerzentrierten Unterrichts?.....	40
Textauszug 5: Schule als Institution zur Verhinderung expansiven Lernens .....	43
Textauszug 6: Produktion von Lernunlust – Was die Schule alles dafür tut .....	45
Textauszug 8: Der am Thema interessierte Schüler – ein Störfaktor?.....	48
2.4 Texte und Hinweise zur Projektphase.....	51
2.4.1 „Hilf mir, es selbst zu tun“: Der Ansatz der klassischen Reformpädagogik .....	52
2.4.2 Das Lehren abschaffen: Forderungen der Humanistischen Pädagogik ....	55
2.4.3 Lernbedürfnisse und Lernfähigkeit: Der Ansatz der Hirnforschung .....	58
2.4.4 Formwandel schulischen Lernens: Ziele und Methoden des Offenen Unterrichts .....	61
2.4.5 Eigenständigkeit durch Methodenkompetenz: Erwerb von Schlüsselqualifikationen .....	65
2.4.6 „Der Fehler als Tor zum Lernen“: Neue Formen der Leistungsbewertung.....	69
3. Tipps zur Arbeit während der Gruppenphasen .....	72
3.1 Arbeit in Gruppen: Bedingungen für das Gelingen .....	72
3.2 Planungshilfen für die Projektarbeit .....	73
3.3 Informationen zu Präsentationstechniken .....	74
3.4 Materialien zur Selbstevaluation/Selbstreflexion .....	77
3.5 Feedbackregeln .....	79

## 1.1 Zur Einführung

Lange Zeit waren Unterrichtsformen von dem „Lehrlern-Kurzschluss“ (Holzkamp) bestimmt, dass das, was Lehrer lehren, von Schülern auch gelernt werde. Andererseits bestätigen empirische Untersuchungen immer wieder den Verlust von Neugier und Lernmotivation bei Schülern. Als Ausweg erscheint eine stärkere Schülerorientierung des Unterrichts, d.h. eine stärkere Berücksichtigung ihrer Interessen, mehr Eigenständigkeit, mehr Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme.

In dieselbe Richtung weist der von der UNESCO propagierte „shift from teaching to learning“, der sich vor allem auf Methoden der Erwachsenenbildung bezieht. Alle diese Stichwörter sind nicht neu, sie prägten schon die pädagogischen Reformdiskussionen des frühen 20. Jahrhunderts. In diesem Seminar sollen einerseits die Gründe für den geforderten Wandel von Lehren und Lernen analysiert werden, zum anderen aber nach der Bedeutung der Lehrperson für Lernprozesse gefragt werden, die von Lerntheorien häufig nicht ausreichend berücksichtigt wird.

Eine Frage, die sich in allen Phasen des Seminars stellen wird, ist deshalb: Handelt es sich bei diesem propagierten Wandel um eine pädagogische Illusion – gerade angesichts der Realisierungsbedingungen in staatlichen Schulsystemen und vor dem Hintergrund der entwicklungspsychologischen Bedeutung der Lehrperson für Kinder und Jugendliche? Ziel ist es, allen Teilnehmern dieses Seminars eine kritische, eigenständige Meinungsbildung überall da zu ermöglichen, wo sie mit dem Widerstreit traditioneller und neuer, „offener“ Lernformen konfrontiert sind.

Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, werden wir uns nicht nur mit einer Reihe von Texten auseinandersetzen, sondern auch eigene Erfahrungen mit unterschiedlichen Organisationsformen des Lehrens und Lernens machen. In der ersten Hälfte des Semesters wird eine eher traditionelle Form der Texterarbeitung im Vordergrund stehen, um auf diese Weise eine theoretische Grundlage für die kritische Beurteilung neuer Lehr-Lern-Formen zu schaffen. In der zweiten Semesterhälfte sollen projektorientierte Herangehensweisen dabei helfen, sich rasch in der Fülle alternativer Konzeptionen neuer Lernwege zu orientieren. Zugleich machen Sie als Teilnehmerin oder Teilnehmer damit Erfahrungen, worin die Vorzüge solcher vergleichsweise offenen Lernformen liegen und mit welchen Schwierigkeiten man dabei zu rechnen hat. Auf dieser Basis haben wir eine gute Chance, zu einer begründeten Einschätzung der Hoffnungen zu kommen, die mit neuen Lernformen verbunden sind.

Rose Boenicke

## 1.2 Semesterplanung: Seminar „Vom Lehren zum Lernen“ WS 2005/06

	Thema	Texte/Medien	Arbeitsform
<b>I. Einführung</b>			
20.10.	Einführung in das Thema Semesterplanung/Reader	Vortrag, Film: „Treibhäuser der Zukunft“	1. Plenum
27.10.	Einführung i. d. Arbeitsformen u. Themenschwerpunkte	Vortrag	2. Plenum Bildung von Arbeitsgruppen
03.11.	„Weshalb eine neue Lernkultur?“ Die aktuelle Diskussion	Texte Arbeitsaufgaben	Arbeitsgruppen
<b>II. Vom Lehren zum Lernen – Paradigmenwechsel oder pädagogische Illusion?</b>			
10.11.	„Lehr-Lern-Kurzschluss“: Holzkamps Kritik am Lernen in der Schule	Vortrag Vorstellung der Themen der Projektphase	3. Plenum
17.11.	Aspekte der Schulkritik (Holzkamp) I	Textauszüge	Arbeitsgruppen Erarbeitung
24.11.	Aspekte der Schulkritik (Holzkamp) II	Textauszüge	Arbeitsgruppen Entwicklung von Thesen
01.12.	Schule als Lernbehinderung?	Thesen der Gruppen Themenwahl der Gruppen	Plenum Präsentation, Diskussion
<b>III. Neue Lernformen: Begründungen und Strategien (Projektphase)</b>			
<b>Projektarbeit zu folgenden Themen*:</b>			
1. „Hilf mir, es selbst zu tun“: Der Ansatz der klassischen Reformpädagogik			
2. Das Lehren abschaffen: Forderungen der Humanistischen Pädagogik			
3. Lernbedürfnisse und Lernfähigkeit: Der Ansatz der Hirnforschung			
4. Formwandel schulischen Lernens: Ziele und Methoden des Offenen Unterrichts			
5. Eigenständigkeit durch Methodenkompetenz? Die Diskussion um Schlüsselqualifikationen			
6. „Lob des Fehlers“: Neue Formen der Leistungsbewertung			
<b>Projektphase: Arbeit in den Gruppen zu jeweils einem Thema,</b>			
08.12.			
15.12.			
22.12.			
12.01.			
<b>IV: Präsentationsphase</b>			
19.01.	Präsentationen	Gruppe 1 und 2	Plenum
26.01.	Präsentationen	Gruppe 3 und 4	Plenum
02.02.	Präsentationen	Gruppe 5 und 6	Plenum
09.02.	Diskussion mit Experten	Eva Diel, IQ Wiesbaden	Plenum
16.02.	Nachbesprechung/Evaluation	Statements der Gruppen	Plenum

\* Die Themen 1 bis 3 sollten verbindlich behandelt werden. Die Themen 4 – 6 sind Vorschläge und können durch andere Themen ergänzt/ersetzt werden, z.B.:

- Lernberater anstatt Lehrer: ein verändertes Rollenverständnis und seine Konsequenzen
- Reform des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts

## 1.3 Räume

Die Plenums-Veranstaltungen finden je nach Teilnehmerzahl im Hörsaal oder im gegenüberliegenden Raum 007 statt. Die Arbeitsgruppenräume werden erst in der 2. Semesterwoche feststehen. Neben Raum 131 im 1. Stock des EWS gibt es dann auch einen Aushang mit den Arbeitsgruppen-Räumen.

## 1.4 Hinweise zum Erwerb von Leistungsnachweisen

### **Leistungsnachweise (Bericht, Hausarbeit, Fehlquote)**

Um einen (Teilnahme- oder Leistungs-) Schein zu bekommen, dürfen Sie nicht öfter als drei Mal im Verlauf des Semesters gefehlt haben.

Ein benoteter Leistungsnachweis wird dadurch erworben, dass sie

- entweder an der Moderation einer Seminarsitzung (03.11., 17.11., 24.11.05) teilnehmen und einen Bericht dazu schreiben (ca. 5 Seiten). Moderation heißt: Sie sind verantwortlich für die Umsetzung des Arbeitsblattes, das Schritte zur Erarbeitung der Texte vorgibt, und leiten die Diskussion.
- oder an der Präsentation Ihres Projekts teilnehmen (19.01., 26.01., 02.02.06) und eine kurze Darstellung des von Ihnen bearbeiteten Teilbereichs schreiben (ca. 5 Seiten)
- oder eine Hausarbeit zu einem der Themenschwerpunkte des Seminars verfassen (ca. 12 - 15 Seiten). Die genaue Themenstellung muss mit der Seminarleiterin abgesprochen werden
- oder die Diskussion mit der eingeladenen Expertin (09.02.06) moderieren, indem Sie vorher die Fragen der Studierenden sammeln, diese Fragen an die Expertin weitergeben und die Diskussion leiten. Auch hier muss ein kurzer Bericht (5 – 10 Seiten) angefertigt werden, der die wichtigsten Ergebnisse der Diskussion zusammenfasst.
- oder eine kritische Auswertung Ihrer Erfahrungen mit dem Vorgehen in diesem Seminar verfassen, indem Sie über Schwierigkeiten, Vorteile, gute und schlechte Erfahrungen, Verbesserungsmöglichkeiten schreiben. Diese Hausarbeit sollte eine Evaluation des Seminars einschließen. Bei der Entwicklung eines Evaluationsbogens ist Ihnen die Seminarleitung gerne behilflich.

### ***Wie komme ich zu meinem Leistungsnachweis?***

Nachdem Sie eine der Formen eines Leistungsnachweises erbracht haben:

- Moderation + Bericht
- Präsentation + Bericht
- Moderation einer Expertendiskussion + Protokoll
- Hausarbeit

geben Sie Ihren Text bei mir ab – entweder bei mir persönlich oder bei Frau Langkopf (Zi. 133, tägl. 9.00-13.00 Uhr) oder Sie werfen ihn in mein Fach (1.Stock, Ende des Ganges). Bitte legen Sie auf jeden Fall ein ausgefülltes Scheinformular bei und benutzen

Sie bitte nach Möglichkeit keine aufwändigen Plastikmappen – sie nehmen zu viel Platz weg. Eine einfache Prospekthülle reicht aus.

Nach ca. einem Monat sollte Ihr benoteter, abgestempelter Schein im Kasten bei der Bibliothekswache zum Abholen bereit liegen. Leider geht es nicht schneller, da ich sehr viele Arbeiten lesen muss. Ihre Arbeit können Sie bei Frau Langkopf (s.o.) abholen, was ich Sie sehr bitte tatsächlich auch zu tun. Denn ich habe Ihre Arbeit aufmerksam gelesen und einen Kommentar dazu geschrieben.

Wenn Sie wollen, können Sie gerne zu einer Nachbesprechung Ihrer Arbeit in meine Sprechstunde kommen.

## 2. Materialien

### 2.1 Einführung in das Thema

**Aus:**

**PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern (Stand: 07. 10. 2002)**

**Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18. 10. 2002**

[www.kmk.org/schul/pisa/massnahmen.pdf](http://www.kmk.org/schul/pisa/massnahmen.pdf)

#### **2. Zentrale Befunde von PISA und PISA-E**

Die Ergebnisse des ersten Zyklus der OECD-Schulleistungsstudie PISA wurden am 04.12.2001 veröffentlicht. Zentrale übergreifende Befunde aus deutscher Sicht sind:

- In allen untersuchten Kompetenzbereichen (Lesekompetenz, mathematische Grundbildung, naturwissenschaftliche Grundbildung) liegen die mittleren Ergebnisse für die 15-Jährigen in Deutschland deutlich unter dem OECD-Durchschnitt. Schwächen zeigen sich in allen untersuchten Bereichen insbesondere bei Aufgaben, die ein qualitatives Verständnis der Sachverhalte verlangen und nicht im Rückgriff auf reproduzierbares Routinewissen gelöst werden können. Nicht hinreichend ausgeprägt ist die Fähigkeit, erlerntes Wissen und Kompetenzen auf neue Sachverhalte anzuwenden.
- Die Streuung der Leistungen ist in Deutschland breiter als in den meisten OECD-Staaten im Bereich Lesekompetenz sogar am größten überhaupt. Besondere Probleme liegen im unteren Leistungsbereich. Die Probleme, die sich im oberen Leistungsbereich zeigen, sind weniger stark ausgeprägt.
- Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenz-Erwerb ist in Deutschland in allen drei untersuchten Bereichen statistisch besonders eng. Im Bereich der Lesekompetenz ist er im Vergleich zu allen anderen OECD-Staaten am engsten.
- Der internationale Vergleich zeigt, dass die Sicherung eines insgesamt hohen Leistungsniveaus und die Verringerung der Leistungsabstände unter angemessener Förderung aller Leistungsgruppen miteinander vereinbare Ziele sind.
- Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund - insbesondere solchen Familien, die als tägliche Umgangssprache eine andere Sprache als Deutsch verwenden - bleiben im Durchschnitt deutlich unter den Kompetenzniveaus, die 15-Jährige erreichen, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. Das gilt nicht nur für die Lesekompetenz, sondern -teilweise verstärkt - auch für die anderen Lernbereiche. Die Förderung von Schülerinnen und Schü-



lern aus Familien vergleichbarer Zuwanderungsgruppen gelingt in anderen Staaten teilweise besser als in Deutschland.

Die am 25.06.2002 veröffentlichten Ergebnisse von PISA-E bestätigen die bereits bei PISA 2000 festgestellten Befunde mit unterschiedlicher (länderspezifischer) Ausprägung. In allen drei untersuchten Kompetenzbereichen (Lesekompetenz, mathematische Grundbildung, naturwissenschaftliche Grundbildung) erreichen nur zwei Länder (Baden-Württemberg, Bayern) durchgängig Werte oberhalb des OECD-Durchschnitts. Dies gilt für den Vergleich sowohl auf Ebene der 15-Jährigen als auch der Neuntklässler. Innerhalb der Bundesrepublik Deutschland sind im allgemeinen drei Gruppen von Ländern zu identifizieren: Eine Gruppe, die über dem OECD-Durchschnitt liegt (relativ klein), eine Gruppe, die um den Mittelwert Deutschlands bei PISA liegt (die jeweils größte Gruppe), und eine Ländergruppe, die unter dem Durchschnitt von Deutschland insgesamt liegt (ca. 3 - 4 Länder). Die Abstände zwischen den Ländern im Mittelfeld sind zum Teil nur gering und statistisch nicht signifikant, die Unterschiede zwischen den Ländern der Spitzengruppe und den Ländern unterhalb des deutschen Durchschnitts sind jedoch substantiell und praktisch bedeutsam.

Die Streuung der Leistungen, der Anteil an Risikoschülern sowie der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzniveau sind in allen Ländern im internationalen Vergleich hoch. Die Kompetenzmittelwerte der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien liegen in allen Ländern erwartungsgemäß über dem OECD-Durchschnitt; dies führt jedoch nicht generell zu einer Anhebung des Gesamtniveaus in den Ländern. Für alle Länder in der Bundesrepublik Deutschland sind somit Modernisierungsanstrengungen im Bildungswesen erforderlich.

Des Weiteren ist ein zusätzlicher, vertiefender Bericht zu PISA-E vorgesehen. Er umfasst u.a. einen zusammenfassenden Überblick über die Länderergebnisse, länderinterne Schulformvergleiche, länderspezifische Darstellungen der Befunde für die 9. Jahrgangsstufe, Aussagen zur länderspezifischen und länderübergreifenden Sicherung von Standards und ihre Bedeutung für die Qualitätsentwicklung sowie zum Beitrag von internationalen und intranationalen Vergleichen für das Qualitätsmonitoring.

### ***3. Vorrangige Handlungsfelder im Nachgang zu PISA und PISA-E***

Nach einer ersten Einschätzung der für die Bundesrepublik Deutschland berichteten Ergebnisse hat sich die Kultusministerkonferenz auf ihrer Sitzung am 05./06.12.2001 auf sieben Handlungsfelder verständigt, in denen die Länder und die Kultusministerkonferenz vorrangig tätig werden.

1. Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich;
2. Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung;

3. Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge;
4. Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund;
5. Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation;
6. Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere in Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung;
7. Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.

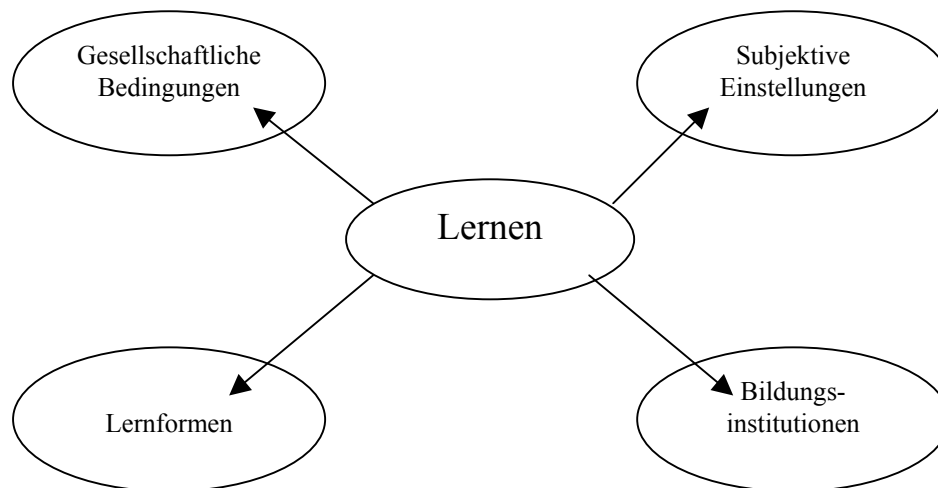
Die Befunde von PISA-E haben den Vorrang von Maßnahmen auf diesen Feldern bestätigt. Diese differenzierten Ergebnisse erfordern, dass die Länder unterschiedliche Schwerpunkte und Prioritäten setzen, die ihre landesspezifischen Gegebenheiten besonders berücksichtigen.

## 2.2 Weshalb eine „neue Lernkultur“? Die aktuelle Diskussion

Zum Vorgehen in den Gruppen:

1. Bitte bestimmen Sie eine Person, die die Verantwortung für die Umsetzung der Arbeitsschritte übernimmt und die Einhaltung der Zeitangaben kontrolliert
2. Bitte lesen Sie jeder einen der drei Texte und machen Sie sich Notizen zu den vier Fragen (s.u.)
3. Bitte sammeln Sie nach Abschluss der Lektürephase gemeinsam zentrale Begriffe und strukturieren Sie diese in Form einer Concept-Map

Schema für Concept Map hier einfügen



Arbeitsfragen:

- Gesellschaftliche Begründungen: Wie begründet der Text, dass Lernen eine neue und andere Bedeutung erhält?
- Subjektive Einstellungen der Lernenden: Welche neuen Haltungen sollen Menschen dem Lernen gegenüber entwickeln?
- Lernformen: In diesen Texten ist viel von Lernenden, nicht aber von Lehrern die Rede. Gibt es Hinweise im Text, die dies erklären?
- Bildungsinstitutionen: Wo und wann soll Lernen stattfinden? Wie soll es institutionalisiert werden?
- Kritische Bewertung: Was halten Sie von dem Text, den Sie gelesen haben? Wo stimmen Sie ihm zu, was sehen Sie eher kritisch?

Text 1:

**Aus: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2001), Eine neue Lernkultur: Tor zur Wissensgesellschaft. Soest, S. 9-10**

OTTO GEORG WACK

## **1. WESHALB EINE NEUE LERNKULTUR?**

*Der Text ist den Informationen Weiterbildung I: W4/00, S. 3, entnommen.*

Das Thema „Lernkultur“ hat Konjunktur. Es verwundert nicht, dass diese Diskussion im Zusammenhang mit der Frage des lebensbegleitenden Lernens besonders intensiviert wurde.

Meines Erachtens machen vier Grundtendenzen die Notwendigkeit einer neuen Lernkultur aus:

1. Die rasche Veränderung der gesellschaftlichen Umwelt erfordert die Aktivierung eines möglichst großen Teils des Lernpotenzials einer Gesellschaft, und zwar bei allen Bürgerinnen und Bürgern.
2. Die Globalisierung der Wirtschaft und die allmähliche Erschöpfung der natürlichen Ressourcen lässt die Ressource „Lernen“ aller Menschen immer wichtiger für eine zukunftsfähige Entwicklung der Menschheit werden.
3. Die modernen Informations- und Kommunikationsmedien verändern die Verfügbarkeit und die Verarbeitung von Wissen und die Form der Kommunikation der Menschen untereinander. Dies bedeutet eine erhebliche Ausweitung der Angebotspalette für Lernen, aber auch erhöhte Anforderungen an die Entscheidungsbereitschaft und Entscheidungsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger.
4. Die dynamische gesellschaftliche Entwicklung berührt die demokratischen Grundlagen unserer Gesellschaft. So hängt gesellschaftliche Partizipation zunehmend vom Zugang zu den luK-Medien und ihrer Nutzung ab. Für Menschen ohne diesen Zugang kann dies zum Ausschluss von der kulturellen, sozialen und politischen Teilhabe und damit von der Ausübung demokratischer Grundrechte führen.

In diesen Grundtendenzen zeichnen sich einige charakteristische Merkmale einer neuen Lernkultur ab:

1. Traditionelles Lernen in einer Gruppe, an einem festen Ort, zu einer festen Zeit, im gleichen Tempo wird nur Teil des gesamten Lernens sein. Flexibilität, Offenheit, Individualisierung, Selbststeuerung, intensiverer Einsatz der modernen Medien sind Aspekte der neuen Lernkultur.
2. Zunehmend individualisierte Lernbiografien und Lernanforderungen und die erweiterte Palette von Lernangeboten, wie auch die neue Flexibilität von Lernprozessen durch die modernen luk-Medien verlangen ein höheres Maß an Selbstverantwortung, selbständiger Entscheidung und Selbstgestaltung. Weiterbildung muss diese Möglichkeit selbst geplanter Lernprozesse und ihrer individuellen Vernetzung genauso berücksichtigen wie den Wunsch nach Unterstützung und Beratung bei den notwendigen Entscheidungen.

3. Die neue Lernkultur wird geprägt von einer stärkeren Verlagerung der Lernverantwortlichkeit auf die Lernenden selbst. Diese Entwicklung impliziert auch ein verändertes Rollenverständnis der Weiterbildungsmitarbeiter/innen, die mit Begriffen wie Lernberater/in, Lernbegleiter/in, Lernmoderator/in, Lernnavigator/in oder, leider unübersetzbar, als facilitator fürs Lernen umrissen werden kann.

4. Die neue Lernkultur wird durch einen hohen Anteil an virtuellem Lernen geprägt werden. Daher muss eine der zentralen Aufgaben der Weiterbildung die Vermittlung von Medienkompetenz sein, d. h. die Stärkung und Entwicklung der selbständigen Steuerungs- und Verarbeitungskompetenz der virtuell vermittelten Informationen.

Wir müssen also als Weiterbildner/innen eine neue Lernkultur entwickeln, wenn wir unseren Beitrag zu den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts leisten wollen. Ich würde mir deshalb eine breitere Diskussion über diese neue Lernkultur und eine Praxis wünschen, die ihr eigenes Tun daraufhin überdenkt und engagierter verändert.

Text 2:

**Aus: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2001), Eine neue Lernkultur: Tor zur Wissensgesellschaft. Soest, S. 24-25**

## **BMBF FORDERPROGRAMM „LERNENDE REGIONEN • FÖRDERUNG VON NETZWERKEN“**

*Der Text ist den Förderrichtlinien entnommen.*

Lebenslanges Lernen, Qualifikationserwerb und Kompetenzentwicklung gewinnen immer größere Bedeutung sowohl für die Zukunft unserer Gesellschaft als auch für die persönliche Lebensgestaltung in Arbeit und Beruf, in der Familie, in Freizeit, Kultur und Politik. Für den Einzelnen bedeutet dies, Lernfähigkeit zu entwickeln, selbständig lernen zu lernen sowie Lernen als Weg zum Erwerb und Ausbau personaler, sozialer, fachlicher und methodischer Kompetenzen kontinuierlich zu praktizieren. Für Wirtschaft und Gesellschaft werden diese Kompetenzen zugleich zu entscheidenden Standortfaktoren für Innovationen und gesellschaftliche Gestaltungsfähigkeit, um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können und den Anschluss an die sozialen und kulturellen Entwicklungen in der Welt nicht zu verlieren.

Eine neue breite Bewegung zur Förderung des lebenslangen Lernens aller Menschen ist daher heute notwendig sowohl für die Entwicklung und Wahrung der Lebenschancen der Menschen als auch für die Zukunftsfähigkeit der sozialen Demokratie in ihren wirtschaftlichen, ökologischen, kulturellen und sozialen Entwicklungsperspektiven. Das Bildungssystem muss in seinen Zielen, Inhalten, Arbeitsformen und Strukturen die Grundlage dazu legen.

Lernen ein Leben lang bedeutet nicht nur eine höhere Bildungsbeteiligung möglichst vieler Menschen in allen Lebensphasen. Es hat darüber hinaus qualitative Auswirkungen für die Bildungspolitik. Lebenslanges Lernen bedeutet, einen Einstellungswandel zum Lernen herbeizuführen, Lernen als einen stetigen Prozess zu begreifen, der über das gesamte Leben hinweg eigenverantwortlich gestaltet werden muss. Da die Geschwindigkeit der Gesellschaftsveränderung und Innovationen der Wirtschaft ständig steigt, ist gleichzeitig eine selbst gesteuerte Anpassung der Qualifikationen erforderlich.

Zudem geht es um die Entwicklung einer neuen kulturellen Haltung, die Lernen im Lebensvollzug einbezieht, anerkennt und angemessen bewertet. Die klassischen Lernformen in Schule, beruflicher Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung verlieren dabei nicht ihre Bedeutung, die Schlüsselrolle spielt aber ein stärker selbst gesteuertes, in der „Schule des Lebens“ sich vollziehendes informelles Lernen im Alltag, am Arbeitsplatz, in der Familie und in der Freizeit. Dies bedeutet, ein neues Lernprinzip zu entwickeln, Eigenverantwortung und Selbststeuerung zum Grundprinzip des Lernens zu machen.

Gerade ein solches Leitkonzept darf die Motivation und Förderung bislang benachteiligter Gruppen nicht vernachlässigen. Bildungspolitik und Bildungspraxis haben vielmehr dafür Sorge zu tragen, dass niemand von Bildungs- und Karrierechancen ausgegrenzt und abgekoppelt wird. Bisher aus gesellschaftlichen Bereichen ausgegrenzte Gruppen gilt es daher zu integrieren und neue Benachteiligungen beim Zugang zu den Bildungsangeboten zu vermeiden. Mit einer vorausschauenden Orientierung des Bildungsangebotes am wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Wandel und zugleich einer stärkeren Orientierung der

Angebote an den Bedürfnissen jedes Individuums kann das Ausmaß der Ausgliederung und Ausgrenzung von Gruppen künftig verringert werden.

Wenn Lernen ein Leben lang zum Paradigma von Bildung wird, müssen sich auch die Aufgaben und Strukturen der klassischen Bildungsträger verändern. Eine zeitgemäße Lernkultur erfordert u. a. neue und mehr Beratungs- und Serviceangebote, aber auch mehr Flexibilität, Eigenverantwortung und Kommunikation aller Akteure, die auch neue Formen partnerschaftlicher Zusammenarbeit, insbesondere mit den Nachfragern und Nutzern selbst, erfordern. Bildungs- und Kulturinstitutionen, Sozial- und Jugendeinrichtungen, Vereine und Betriebe, Personen und deren Aktivitäten müssen deshalb angeregt werden, mit neuen Formen der Zusammenarbeit neue Wege des Lernens zu entwickeln und zu erproben.

Für die Organisation einer solchen neuen Lernkultur ist vor allem die regionale Ebene geeignet. Mit der räumlichen Nähe der Akteure und Institutionen ist es möglich, einen umfassenden lebensbegleitenden Lernprozess zu realisieren, die Verzahnung der Bildungsangebote zu organisieren und Bildungsprozesse im Hinblick auf gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklungen besser zwischen den Akteuren abzustimmen, den schnellen und effektiven Austausch der Akteure zu nutzen, die Vorzüge des virtuellen Lernens mit der weiterhin unerlässlichen Kommunikation im Klassenraum, an der Werkbank und im Hörsaal zu verknüpfen und bisher bildungsferne Gruppen zu erreichen. „Lernende Regionen“ können so auch zur regionalen Identität beitragen.

Text 3:

**Aus: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2001), Eine neue Lernkultur: Tor zur Wissensgesellschaft. Soest, S. 26-29**

## **BERLINER ERKLÄRUNG: INNOVATION UND LERNEN LERNEN MIT DEM WANDEL**

*Die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) e. V. Berlin hat in den vergangenen Jahren im Rahmen der Programme „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel - Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung“ und „Lernen im sozialen Umfeld“ zur Entwicklung einer neuen Lernkultur beigetragen. Die Berliner Erklärung gibt das Verständnis einer neuen Lernkultur wieder. Der Text ist dem QUEM-Bulletin 7'2000, S. 2 - 3, entnommen.*

### **FÜR EINE NEUE GESELLSCHAFTLICHE LERNKULTUR**

Das deutsche Bildungswesen hat in der Vergangenheit ein hohes Niveau institutionalisierter und professionalisierter Lehr- und Lernkultur hervorgebracht, das der Bevölkerung ein breites Angebot an Bildung präsentieren und sichern konnte. Diese Bildungskultur steht vor grundlegenden Herausforderungen angesichts

- der demographischen Entwicklung,
- einer Neuorganisation von Arbeit und Arbeitsmarkt,
- des Innovationsdrucks einer international organisierten Wirtschaft,
- der rasanten Ausbreitung elektronischer Informations- und Kommunikationstechnologien und
- veränderter Ansprüche der Individuen.

Wegen der zunehmenden Bedeutung kontinuierlichen Lernens für die persönliche Entwicklung wie auch für wirtschaftliche und gesellschaftliche Innovation müssen sich Aus- und Weiterbildungsprozesse in Deutschland öffnen und die Pluralität von Lernwegen und

- Möglichkeiten akzeptieren und vorantreiben, ohne dabei das Bewährte, wie z. B. das Prinzip der beruflichen Bildung, zu gefährden.

### **1. VERÄNDERUNGEN GESELLSCHAFTLICHER LERNKULTUR**

Ein erweitertes Lehr- und Lernverständnis und eine neue Kultur des Lernens, die das Lernen im ganzen Lebensverlauf auch außerhalb von Bildungsinstitutionen besonders beachtet, sind unumgänglich, wenn den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen, die lernend zu bewältigen und aktiv mitzugestalten sind, entsprochen werden soll.

### **2. GRUNDZÜGE EINER NEUEN LERNKULTUR**

Die neue Lernkultur ist durch Selbstbestimmung, Selbstorganisation, Reflexivität und Eigenverantwortung souveräner Bürger für ihr Lernen und durch weitgehende Autonomie, aber auch Verantwortung gesellschaftlicher Organisationen für Lernprozesse charakterisiert; dafür müssen entsprechende Rahmenbedingungen gewährleistet werden. Ausgangs- und Zielpunkt aller Überlegungen zur Förderung des Lernens muss das lernende Subjekt sein, das seine Handlungsfä-



higkeit und seine Handlungsmöglichkeiten erweitern will. Damit werden Voraussetzungen für den Übergang zu einer offenen, flexiblen Lernkultur des Dialogs und der partnerschaftlichen Kommunikation geschaffen. Daher ist die Rolle des Staates und der Bildungsinstitutionen unter den Aspekten einer neuen Lernkultur für diese Prozesse neu zu definieren. Dem Individuum müssen in einer neuen Lernkultur unterschiedliche Formen des Lernens ermöglicht werden: Das Lernen im Prozess der Arbeit, das Lernen im sozialen Umfeld, das Lernen im Netz und das Lernen in Bildungsinstitutionen sollen gleichwertig nebeneinander stehen und müssen zunehmend miteinander verknüpft werden. Das erfordert eine Validierung der in informellen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen und gegebenenfalls ihre Aufwertung zu vollständigen Berufsprofilen, was die Möglichkeit ihrer Ergänzung einschließt.

### **3. VERÄNDERTE ARBEITSWELT UND NEUE LERNKULTUR**

Moderne innovative Arbeit setzt permanentes Lernen voraus und muss auch dafür die Voraussetzungen schaffen. Kompetente und für kontinuierliche Verbesserungsprozesse motivierte Mitarbeiter sind als Innovationsträger der wichtigste Wettbewerbsfaktor. Die überkommene Trennung zwischen Arbeiten und Lernen löst sich in modernen Wirtschaftsprozessen mehr und mehr auf. Beschleunigte Innovation, schnell wechselnde Marktanforderungen und stärker individualisierte Bedürfnisse schlagen auf die Produktions- und Dienstleistungsprozesse durch. Sie verlangen den Beschäftigten ein hohes Maß an Umstellungsfähigkeit sowie problemorientiertes Denken ab. Dies stützt die Wichtigkeit situationsbezogenen und selbstorganisierten Lernens.

### **4. GESTALTUNG DES SOZIALEN UMFELDS ALS ASPEKT EINER NEUEN LERNKULTUR**

Tätigkeiten und Lernen im sozialen Umfeld gewinnen zunehmend an Bedeutung. Insbesondere auch für nicht oder nicht mehr Erwerbstätige tragen Tätigkeiten und Lernen im sozialen Umfeld zur individuellen Kompetenzentwicklung bei - vor allem zur Anreicherung sozialer Kompetenz. Sie sollten als Familienarbeit, Selbsthilfe, Freiwilligentätigkeit, Bürgerarbeit in einer lernenden Gesellschaft stärker anerkannt sowie dort, wo nötig, materiell und ideell gefördert werden.

### **5. LERNKULTUR UND NEUE MEDIEN**

Der Umgang mit den neuen Medien, das Schritthalten mit ihren rasch wachsenden Möglichkeiten gehören zu den grundlegenden Kulturtechniken. Zugang zu diesen Informations- und Kommunikationstechnologien, Lernen an und mit ihnen ist Teil des selbstorganisierten Lernens, das gesellschaftlicher Anerkennung - so wie beim organisationalen Lernen - bedarf.

### **6. VERÄNDERUNGEN DER INSTITUTIONELLEN BILDUNGSTRÄGER**

In einer neuen Lernkultur spielen Weiterbildungseinrichtungen eine bedeutsame Rolle, aber sie müssen ein neues Selbstverständnis im Geflecht unterschiedlicher Lernstrategien und Lernformen entwickeln. Sie werden von Bildungsanbietern zu Dienstleistern, die unterschiedliche Lernangebote erarbeiten. Die Individuen, die unterschiedliche Lernwege und Lernstrategien einschlagen, brauchen solche differenzierten Lernangebote und -impulse, die den modernen Entwicklungen von Wissenschaft, Technik, Wirtschaft und Kultur folgen.

Eine allein angebotsorientierte Weiterbildung kann hier den sich ständig wandelnden Anforderungen nicht mehr folgen. Vor diesem Hintergrund kann nur die Selbstorganisation des lernenden Individuums oder der lernenden Unternehmung die nahtlose Weiterentwicklung benötigter Qualifikationen sicherstellen. Ihre Grenzen findet die Selbstorganisation des Lernens bei gesellschaftlichen Gruppen mit schwächeren Ressourcen an Vorbildung, zeitlichen Freiräumen und Geld.

Eine aus dem Blickwinkel kontinuierlichen Lernens veränderte Lernkultur hat Rückwirkungen auf die Lehr- und Lernkultur in der Ausbildung und allgemeinen Bildung. Dies muss sich auf die Lerninhalte ebenso beziehen wie auf die Lehr- und Lernformen. Die stärkere Öffnung von Schu-

len und Hochschulen zu ihrem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeld gehört ebenfalls dazu. Kinder, Jugendliche und Studenten müssen darauf vorbereitet werden, kontinuierliches Lernen selbstorganisiert zu vollziehen/ohne dass der Staat, die Unternehmen und die Bildungseinrichtungen aus ihrer Verantwortung entlassen werden.

### **7. LERNEN IN TEMPORÄREN NETZWERKEN**

Lernen vollzieht sich zunehmend auch in temporären, „fließenden“ Netzwerken zu speziellen Inhalten und jenseits starrer Organisationsformen entlang unternehmensübergreifender Prozessketten. Hierfür müssen entsprechende Unterstützungsformen, zum Beispiel durch eine Mischung von Erfahrungsaustausch und Kommunikation im Netz, entwickelt werden, die dieses sehr bedarfsorientierte „just in time“ - Lernen fördern und unterstützen.

### **8. VERÄNDERTES LERNBEWUSSTSEIN**

Die Notwendigkeit der Selbstorganisation kontinuierlichen Lernens verlangt eine Veränderung des Weiterbildungsbewusstseins, das heute in breiten Bevölkerungskreisen noch durch schulisches Lernen geprägt ist. Es muss durch ein Bewusstsein von der Pluralität der Lernformen, Lernstrategien und Lernmöglichkeiten abgelöst werden, das dem lernenden Individuum Wahlfreiheit bietet.

### **9. NEUE BEWERTUNGSVERFAHREN**

Zu den dringlichen Aufgaben gehört es, Anerkennungs- und Bewertungsverfahren für in neuen Lernformen erworbene berufsrelevante Kompetenzen, wie zum Beispiel Problemlösefähigkeit, Kommunikations- und Teamfähigkeit zu entwickeln. Neue Bewertungsverfahren erhöhen die Transparenz und Akzeptanz besonders von fachübergreifenden Kompetenzen. Ohne Bewertungsverfahren für Kompetenzentwicklung dürfte eine Änderung der Lernkultur kaum möglich sein.

### **10. LERNKULTURENTWICKLUNG ALS FORSCHUNGSaufTRAG**

Die Gestaltung einer zukunftsweisenden Lernkultur kann nicht Aufgabe einer Wissenschaftsdisziplin allein sein. Vielmehr sind interdisziplinäre Forschungs- und Gestaltungsansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praktikern aus Wirtschaft, Sozialwesen, Kultur, Verwaltung u. a. zu organisieren und zu fördern.

## 2.3 Vom Lehren zum Lernen – Paradigmenwechsel oder pädagogische Illusion?

Arbeitsfragen:

- Wie unterscheidet sich Lernen im „normalen Leben“ vom Lernen in der Schule? Wie begründet Holzkamp, dass Schüler bereit sind, in die Lernprozesse der Schule einzuwilligen?
- Worin bestehen seiner Meinung nach die Aufgaben des Lehrers in der herkömmlichen Schule?
- Welche Punkte der Schulkritik Holzkamps erscheinen Ihnen als besonders wichtig, welche halten Sie für weniger plausibel?
- Meinen Sie, dass man die von ihm kritisierten Verhältnisse ändern kann? Und ändern sollte?

### 2.3.1 Einführender Text: Klaus Holzkamp, Lehren als Lernbehinderung?

#### ***Klaus Holzkamp, Lehren als Lernbehinderung?***

*Vortrag, gehalten auf dem schulpolitischen Kongreß der GEW Hessen, »Erziehung und Lernen im Widerspruch«, am 3.11.1990 in Kassel. Veröffentlicht in: Forum Kritische Psychologie 27 (1991): Argument-Verlag, Seite 5-22.*

[Editorischer Hinweis: Die Angabe ||x| verweist auf einen Seitenumbruch mit Angabe der Seitenzahl x der jeweils beginnenden Seite.]

I.

Das »Lernen« in der Schule wird - dem allgemeinen Vorverständnis nach - in erster Linie vom Lehrer oder der Lehrerin vollzogen. Sie »lehren«, was die Schüler »lernen«. Auch in den meisten Theorien über den schulischen Lernprozeß geht man davon aus, daß Lernen wesentlich als Lehren vor sich geht. Lernen ohne Lehren wird häufig nur als Vorform, Wildwuchs anerkannt, der - wenn etwas Sinnvolles daraus werden soll - alsbald durch Lehren aufgegriffen werden muß. So sind auch die Lerninhalte in der Schule erst einmal mit Lehrinhalten gleichgesetzt. Was da gelernt = gelehrt werden soll, ist durch Richtlinien der ehrwürdigen Institution Schule auf verschiedenen Ebenen geregelt. Wie dies geschehen soll, darüber gibt es einen riesigen Pool von erziehungswissenschaftlichen, soziologischen, psychologischen Theorien und daraus abgeleiteten Handlungsanweisungen für den Lehrer. Beides, die Lehrinhalte wie die Lehrverfahren, sind Gegenstand permanenter Auseinandersetzungen auf politischer bzw. pädagogischer Ebene.

Und wo bleiben dabei die Schülerinnen und Schüler? Nun, einerseits ist dies alles ja eigens für sie veranstaltet: Sie sollen durch die Schule lebensstüchtige, verantwortungsbewußte, kreative, glückliche Erwachsene werden. So gesehen wäre das Lernen in der Schule also im unmittelbaren vitalen Interesse der Schülerinnen und Schüler. Andererseits aber spielen diese in

dem vorgesehenen Arrangement offensichtlich nicht so richtig mit, müßten zum Lernen gezwungen werden, aber lassen sich irgendwie nicht recht zwingen, leisten Widerstand, entziehen sich, mogeln sich durch; selbst denen gegenüber, die sich anpassen und mitmachen, scheint häufig Mißtrauen angebracht. Wenn man von außen (quasi mit dem ethnologischen Blick) auf das Ganze schaut, hat man den Eindruck, daß Schülerinnen und Schüler in der Schule eher stören. Die Schule würde besser funktionieren und das Ergebnis wäre für alle befriedigender, wenn sie nicht da wären. Weil ihre Anwesenheit in der Schule ja nun aber unumgänglich ist, muß man diesen Störeffekt möglichst kleinhalten. Also etablierte man zur Schadensbegrenzung das umfassende Kontrollsystem, wie wir es heute in verschiedenen Varianten vorfinden: Anfangen von der Anwesenheitskontrolle, dem Verbot, seinen Platz oder den Raum zu verlassen, über das Versetzungssystem und die Zensurengebung bis zu den mannigfachen in den Unterricht selbst eingebauten Kontrollmaßnahmen. So gesehen wäre die Schule also eine ||6| Einrichtung, um die Schülerinnen und Schüler zu dem zu zwingen, was sie doch eigentlich selber wollen müßten, nämlich in ihrem eigenen Interesse zu lernen.

Dem mag man nun entgegenhalten, dieses Bild sei doch überzeichnet: In mindestens manchen Ausprägungsformen der modernen Schule seien die genannten Kontrollmaßnahmen weitgehend gemildert und der Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt, so etwa in verschiedenen Formen des »offenen Unterrichts«, etc. Dabei hätte das Fehlschlagen früherer Versuche einer radikalen, etwa antiautoritären bis antipädagogischen Schulreform gezeigt, daß ein bestimmtes Maß an Kontrolle in der Schule unvermeidlich sei: Man könne von den Schülerinnen und Schülern angesichts ihres noch geringen Entwicklungsstandes eben nicht erwarten, daß sie immer aus eigener Einsicht lernen. Außerdem müsse man doch auch deren teilweise schwierige Sozialisationsbedingungen berücksichtigen, wodurch eine gewisse Selektion unvermeidlich sei. Da hätten dann eben spezielle Fördermaßnahmen einzuspringen. Und schließlich gebe es, falls so die Probleme mit solchen Schülerinnen oder Schülern immer noch nicht behebbar seien, doch die Psychologie mit ihren speziellen therapeutischen Verfahren.

Ich kann die Berechtigung solcher Einwände natürlich nicht rundweg ableugnen. Und dennoch scheinen mir derartige ja verbreitete Sichtweisen am Kern des Problems vorbeizugehen. Dies wird m.E. insbesondere da deutlich, wo man - scheinbar entgegen meiner Eingangsdiagnose - die Subjektivität des Schülers, sei es im Unterricht selbst, sei es durch Fördermaßnahmen oder psychologische Interventionen - in besonderem Maße berücksichtigt zu haben meint. Hier zeigt sich nämlich, daß damit die Grundvorstellung, der (verallgemeinerte) Lehrer sei das eigentliche Subjekt schulischer Lernprozesse, keineswegs verlassen ist. Es geht hier vielmehr nur darum, vom Standpunkt der Lehrinstanz das Schülersubjekt in seiner Eigenart soweit und in der Art in die Lehrstrategien einzubeziehen, daß die jeweiligen Lehrziele reibungsloser und effektiver umzusetzen sind. Und in diesem Kontext sind dann auch entsprechende schulpsychologische Konzepte und Maßnahmen zu sehen. Entsprechend hat Ute Osterkamp die Zielsetzung der traditionellen Motivationspsychologie so umschrieben: Es gehe hier darum, die Individuen dazu zu bringen, freiwillig zu tun, was sie tun sollen.

Der Umstand, daß in dieser Art der Berücksichtigung des Subjekts dieses letztlich wieder zum Objekt gemacht wird, läßt sich nur dadurch hinreichend deutlich machen, daß man - wie wir in unserem subjektwissenschaftlichen Ansatz - das Subjekt nicht als Gegenstand, sondern als Standpunkt der Analyse wählt, also etwa eine Lerntheorie vom (verallgemeinerten) Standpunkt des Lernsubjekts zu entwickeln versucht (vgl. etwa Holzkamp 1987). Ich will unter diesen Vorzeichen im folgenden den Lehr-Lernprozeß in der Schule vom Standpunkt des »Schülers« als des eigentlichen, primären Lernsubjekts diskutieren, also den Standpunkt des Lehrers hier einmal in den Hintergrund treten lassen, bzw. nur ||7| in der Spiegelung aus der Sicht des Schülers einbeziehen. Ebenso soll die förderliche oder behindernde Funktion der Mitschüler im schulischen Lehr-Lernprozeß hier weitgehend beiseite bleiben: Dies nicht des-

wegen, weil dies allgemein gesehen weniger wichtig wäre. An dieser Stelle will ich aber nur zu zeigen versuchen, daß mit der Zentrierung auf den Schülerstandpunkt in gewisser Hinsicht deutlicher wird, was im Lehr-Lernprozeß zwischen Lehrer und Schüler eigentlich abläuft. Vielleicht gelingt es auf diesem Wege, bei der Erklärung der geschilderten systematischen Lernunwilligkeit der Schülerinnen und Schüler über die benannten personalisierenden Hilfsannahmen hinauszukommen.

## II.

Die Analyse des Lehr-/Lernverhältnisses vom Standpunkt des Lernsubjekts heißt nicht einfach, sich in den Lernenden hineinversetzen: Dies ist bekanntlich kaum so richtig möglich; ich bleibe letztlich immer auf meinem Standpunkt. Jedoch berücksichtige ich von meinem Standpunkt aus notwendig auch den Standpunkt des anderen, wenn ich nach dessen in seinen Lebensinteressen fundierten Handlungsgründen frage. Handlungsgründe sind nämlich immer erster Person, »je meine« Gründe (vgl. etwa Holzkamp 1986). Lerntheorie vom Standpunkt des Lernsubjekts ist also Lerntheorie im Begründungsdiskurs. Dabei kommt der andere, hier der Schüler, als anderer dadurch zur Geltung, daß allein seine Lebensverhältnisse, also auch die Schulrealität, wie sie ihm gegeben ist, zu Prämissen für seine Lerngründe werden (können). Es gilt hier also, die Prämissen aufzuklären, unter denen die Schülerin oder der Schüler interessenfundierte Gründe hat, den schulischen Lernanforderungen durch angemessene Lernhandlungen nachzukommen.

Dies schließt natürlich die Frage nach den Prämissen ein, unter denen für den Schüler solche Gründe nicht bestehen.

Die Schule stellt den Schüler ja vor eine Reihe von Problemen, durch die er Gründe hat, in seinem Interesse irgendwie tätig zu werden: Angemessene Zensuren bekommen, Versetzt-Werden, Ärger mit dem Lehrer und den Eltern vermeiden, der Blamage vor Lehrer, Eltern und Mitschülern entgehen, etc. Das alles hat zwar mit der schulischen Lernanforderung zu tun. Dies heißt aber nicht, daß der Schüler die jeweilige Problematik, mit der er durch die Lernanforderung konfrontiert ist, nun auch tatsächlich mit den geforderten Lernhandlungen beantworten, also als Lernproblematik übernehmen muß. Da intentionales Lernen ja im normalen Handlungsablauf immer eine Komplikation darstellt, sozusagen einen Umweg oder eine Schleife, um irgendwie mangelnde Handlungsvoraussetzungen einzuholen, muß man nämlich besondere Gründe haben, um auf eine Handlungsproblematik, und sei es in Form einer Lernanforderung, gerade mit Lernen antworten zu wollen. Unter bestimmten Prämissen kann es dagegen für mich besser begründet, quasi »vernünftiger« sein, die Lernanforderung auf eine bloße, in ||8| einer aktuellen Situation sich stellende Bewältigungsproblematik zu reduzieren, die ich -entgegen der gestellten Lernanforderung - mit weniger aufwendigen Mitteln als gerade durch Lernen zu überwinden versuche - so durch die ja bekannten vielfältigen Formen der bloßen Vortäuschung von Lernresultaten. Damit konstituiert sich hier das, was wir als »verdecktes Verhältnis« zwischen Lehrenden und Lernenden bezeichnen (und auf das ich noch zurückkomme).

Mit der Alternative: Lernen oder bloße Situationsbewältigung ist allerdings die Begründungskonstellation hier noch nicht differenziert genug gekennzeichnet: Wenn man in der Schule lernt, so heißt dies nämlich keineswegs notwendig, daß man damit positiv Gründe sieht, der Lernanforderung im eigenen Interesse - weil man das Zu-Lernende als inhaltlich für sich selbst nützlich oder wissenswert betrachtet - nachzukommen. Außer in solchen (wie wir uns ausdrücken) »expansiven« Lerngründen kann das Lernen vielmehr auch darin begründet sein, daß ich nur durch Lernen bestimmte Nachteile oder Bedrohungen, denen ich sonst ausgesetzt wäre, abwenden zu können meine. Für diesen Fall sprechen wir von »defensiven Lerngründen«. Ein solches defensiv begründetes Lernen wäre also quasi die geschilderte Situationsbewältigung mit den Mitteln des Lernens: Es ist für mich unter bestimmten Prämissen am ver-

nünftigsten, mögliche Nachteile oder Bedrohungen nicht nur durch bloß aktuelle Bewältigungsversuche, sondern auch durch ein gewisses Maß an Lernen abwenden zu wollen. Ganz ohne Lernen die Schule zu überstehen ist offenbar schwierig. Dabei sind Ausmaß und Art eines solchen defensiven Lernens nicht primär am Lerngegenstand orientiert, sondern werden letztlich daran bemessen, wieweit sie für die Vermeidung der antizipierten Nachteile und Bedrohungen taugen. Das Lernen ist hier also quasi bewältigungszentriert, wobei man, soweit möglich, sich der Situationsbewältigung ohne Lernen anzunähern versuchen wird. Da hier zwar irgendwie und irgendwas gelernt, aber darin den gestellten Lernanforderungen nach wie vor ausgewichen wird, bleibt das geschilderte »verdeckte Verhältnis« zwischen Lernenden und Lehrenden im Prinzip bestehen, nur wird dabei nicht Lernen überhaupt, sondern interessiert-anforderungsgemäßes Lernen vorgetäuscht - dies nicht notwendigerweise bewußt, sondern quasi aufgrund der Dynamik der Situation (s.u.). Defensiv begründetes Lernen ist somit - indem die Lernanforderung hier sowohl übernommen wie zurückgewiesen wird - auf charakteristische Weise widersprüchlich, in sich gebrochen, halbherzig, ineffektiv und wird deswegen von uns auch als »widerständiges Lernen« bezeichnet.

Damit habe ich versucht, die eingangs erwähnten Probleme der Schule mit den Schülerinnen und Schülern sowie umgekehrt bis zu einem gewissen Grade begrifflich aufzuschlüsseln. Von da aus wäre zu fragen, wie weit man kommt, wenn man für die Lernunwilligkeiten und - unfähigkeiten nicht einfach den Lehrer oder den Schüler verantwortlich macht, sondern nachsieht, wieweit die heute (unbeschadet aller Reformversuche) gängige Organisation der Lehre bzw. (allgemeiner) des Unterrichts gerade jene Lernbehinderungen verkörpert, die ||9| dadurch überwunden werden sollen: Indem nämlich damit vom Standpunkt der Schülerinnen und Schüler Prämissen vorliegen, durch welche nicht inhaltlich interessiertes, expansives Lernen, sondern bloße Situationsbewältigung bzw. bewältigungszentriertes defensives Lernen subjektiv begründet sind und so das benannte »verdeckte Verhältnis« gewissermaßen institutionalisiert ist.

### III.

Als naiver Beobachter sollte man meinen, daß die Schule - da es in ihr ja trotz allem objektiv viel Nützliches und Wissenswertes zu erfahren gibt - dem Schüler global als ein entsprechendes freundliches Angebot entgentreten würde. Statt dessen tritt (wie gesagt) die Schule dem Schüler vordergründig als eine (von keiner Schulreform wirklich angetastete) umfassende und differenzierte Kontrollinstanz entgegen. Ich will hier und heute nicht nach den gesellschaftlich-historischen Bedingungen dafür fragen, sondern lediglich nach der damit für den Schüler gesetzten Prämissenstruktur für seine Lernbegründungen. Wenn ich Gründe habe, bestimmte Handlungen, also auch Lernhandlungen, in meinem Interesse auszuführen, so muß die Realisierung solcher Handlungen - dies ist begründungslogisch eindeutig - nicht von außen kontrolliert und deren Nichtrealisierung auch nicht mit Strafen irgendwelcher Art belegt werden. Wenn also - dies der begründungslogisch stringente Umkehrschluß - alles, was ich in der Schule tue, aber besonders das Lernen bzw. Gelernte (in wie »verständnisvoller« und »kindgerechter« Weise auch immer) vorgegeben, aufgegeben, angemahnt, abgefragt, zensiert, etc. wird, so geht man offensichtlich davon aus, daß es für mich nicht auf eine einsehbare Weise nützlich ist, so daß ich auch keinen Grund dafür haben kann, es »von mir aus«, freiwillig zu übernehmen. Dieser Widerspruch, mit Anforderungen konfrontiert zu sein, deren Nützlichkeit für mich gleichzeitig durch permanente Ausführungskontrolle in Frage gestellt ist, tritt keineswegs nur auf, falls dabei schlechte Leistungen abgemahnt, sondern auch und besonders, falls gute Leistungen (durch Lob, Zensuren etc.) honoriert werden. Wenn - so muß man sich dabei nämlich fragen - das Gelernte für mich nützlich und wissenswert ist, warum muß ich dann dafür noch zusätzlich belohnt werden? Begründungslogische Konsequenz: Da man mich in dieser Weise bestechen muß, wird es mit der Nützlichkeit für mich schon nicht so weit her

sein. Diese Konstellation wurde mehrfach empirisch aufgewiesen (Überblick bei McGraw 1978) und mit einer »overjustification hypothesis« (also »Überrechtfertigungs-Hypothese«) erklärt. So ergab sich in einem Experiment von Lepper, Greene & Nisbett (1973), daß Kinder, die beim Malen mit besonderen Buntstiften großen Spaß hatten, die Arbeit (entgegen der gängigen behavioristischen Verstärkungstheorie) weniger häufig wieder aufgriffen und weniger lange fortsetzten, wenn sie inzwischen dafür belohnt worden waren. Offensichtlich hatten die Kinder aufgrund der Belohnung Zweifel daran bekommen, ob ||10| ihnen das Zeichnen als solches wirklich so viel Spaß macht. - Aus der Schule als globaler Kontrollanordnung muß sich - mindestens modal - für die Schülerinnen und Schüler eine ebenso globale Grundhaltung ergeben, die sich mit der Umkehrung eines alten Wahrspruchs kennzeichnen läßt: Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir. Es liegt für die Schülerinnen und Schüler unmittelbar nahe, sich primär auf die Bewältigung der jeweiligen Zwangslagen, mit denen die Schule sie konfrontiert, zu zentrieren, also einigermmaßen ungeschoren die gegenwärtige Unterrichtsstunde, den heutigen Schultag, das laufende Schuljahr zu überstehen und auf defensive Weise dabei nur soviel und in der Art zu lernen bzw. Lernen vorzutauschen, wie es im Interesse des Überlebens in der Schule begründet ist. Das Bestehen dieser Grundhaltung bei den Schülerinnen und Schülern ist dabei in der Schule offenbar stiller Konsens und wird auf allen organisatorischen Ebenen implizit vorausgesetzt. Entsprechend sind die verschiedenen unterrichtlichen Problemsituationen und Anforderungsstrukturen so arrangiert, daß darin für den Schüler weniger expansiv-sachinteressiertes als defensiv-bewältigungsorientiertes Lernen als zweckmäßig und funktional nahegelegt ist.

Aufrechterhalten und immer wieder neu reproduziert wird diese Konstellation dadurch, daß in ihr auch der Lehrer die an ihn gestellten Anforderungen am glattesten bewältigen kann, wenn er dabei »mitspielt«, d.h. als Signalgeber dafür fungiert, wieweit die Schüler eine bestimmte Anforderung als bewältigt betrachten dürfen. Dies nicht erst durch die Zensurengebung, sondern bereits durch die Art der Steuerung der Schüleraktivitäten im laufenden Unterrichtsprozeß. Meine Kollegin Gisela Ulmann hat, als sie von der Tatsache und dem Thema meines Vortrags in Kassel erfuhr, auf der Grundlage von Protokollen über eigene Unterrichtsbeobachtungen für mich einige Notizen gemacht, an denen sich dies illustrieren läßt. Darin zeigt sich nämlich, daß es offenbar häufig in verschiedenen unterrichtlichen Konstellationen für die Schüler primär um nichts weiter geht, als den Lehrer »zufrieden« zu stellen:

»Wenn der Lehrer zufrieden ist, zeigt er das nächste Bild, gibt den nächsten Satz vor oder stellt die nächste Rechenaufgabe. Und zwar völlig unabhängig davon, ob ihn nur ein Schüler zufriedengestellt hat oder viele. Wenn es (objektiv/K.H.) eine richtige Antwort gibt und die sofort gegeben wird, holt er noch weitere Antworten ein, sonst kommt er ja zu schnell an das Ende der Stunde. Wenn es eine richtige Antwort gibt, und viele halbfalsehe Antworten kommen, hört er erst auf mit aufrufen, wenn die richtige Antwort endlich kommt. Kommt die richtige Antwort im von ihm einkalkulierten Zeitraum nicht, gibt er sie selbst. Wenn es keine (objektiv/K.H.) richtige Antwort gibt, holt er eben viele ein, bis es (ihm) 'genug' sind«. So rät man »halt (als Schüler) solange drauf los, bis der Lehrer zufrieden ist ... Daß der Lehrer mit der Antwort eines Schülers endlich zufrieden ist, bedeutet keineswegs, daß die anderen (oder dieser Schüler) wissen, worum es überhaupt ging«. ||11|

Solche Beobachtungen werden von Gisela Ulmann so verallgemeinert und zugespitzt: »Es wird nicht 'gelehrt', sondern es 'findet Unterricht statt'. 'Unterricht' darf man nicht mit 'Unterrichtung' gleichsetzen. Es geht nicht darum, zu Lehren und zu Lernen, sondern darum, die Form einzuhalten. 45 Minuten Dividieren durch eine zweistellige Zahl. 45 Minuten altes römisches Reich. 45 Minuten Linoldruck. Fabelwesen«.

In derartigen Unterrichtskonstellationen ist impliziert, daß der Lehrer eigentlich gar nicht so genau wissen will, was in den Köpfen der Schüler vorgeht. Richtiger: Selbst, wenn er es wüßte, er könnte damit in dem ihm vorgesetzten Unterrichtsrahmen kaum etwas anfangen. So

muß er zufrieden sein, wenn die Schüler sich nach den im Unterricht »machbaren« Kriterien erwartungsgemäß verhalten. Was sie dabei wirklich gelernt haben, liegt außerhalb seiner Einblicksmöglichkeiten, ja vielleicht sogar jenseits seiner Zuständigkeit.

Welch verschiedenartige Erscheinungsformen der damit benannte Widerspruch annehmen kann, läßt sich an Unterrichtsbeobachtungen demonstrieren, über die die kalifornische Sozialanthropologin Jean Lave und ihr Mitarbeiter Michael Hass (1988b, S. 14ff) berichten: Hier wurde die mathematische Praxis von 11 bilingualen spanischen Mädchen während einer dreiwöchigen Unterrichtseinheit über Multiplikation und Division eingehend dokumentiert. Die genauere Fragestellung ergab sich dabei aus dem Umstand, daß die Kinder nach den drei Wochen zwar die Erwartungen der Lehrerin voll erfüllten, aber - wie eine unabhängige Prüfung ergab - am Ende genau so wenig oder viel multiplizieren und dividieren konnten wie vorher. Die Erklärung für diese Diskrepanz lieferte die Beobachtung, daß die Kinder (denen Zusammenarbeit erlaubt war) während der drei Wochen mit Hilfe ihres bisherigen Repertoires Abzähl- und Umgruppierungsstrategien (auf der Ebene des Hinzutuns, Wegnehmens und Aufteilens) entwickelten, die zwar das Niveau des Multiplizierens und Dividierens im von der Lehrerin eingebrachten Sinne unterschritten, aber dennoch die Lösung der Aufgaben ermöglichten. Die Schülerinnen übernahmen also, wie Lave und Hass feststellen, nicht die von der Lehrerin angebotenen Multiplikations- und Divisionstechniken, sondern engagierten sich - um das Risiko falscher Antworten zu vermeiden - statt dessen in vertraute, improvisierte, kooperative Prozesse des Problemlösens. Dabei erweckten sie so vollkommen den Anschein, die Verfahrensweisen der Lehrerin benutzt zu haben, daß diese die richtigen Antworten als Beleg dafür betrachtete, also - wie gesonderte Interviews ergaben - gar nicht gemerkt hatte, wie diese Antworten tatsächlich zustande gekommen waren. Lave und Hass fassen ihre Beobachtungen so zusammen (Zitat, Übers. K.H.): Die Praxis der Kinder »hatte den Erfolg oder mindestens das Überleben im Klassenraum zum Ziel - d.h. war auf daran ausgerichtete spezielle Lösungsaktivitäten, nicht aber auf ein tieferes Verständnis der Mathematik bezogen. Die Kinder erarbeiteten so zunächst ihre eigenen Lösungstechniken und übersetzten sie sodann in eine akzeptable 'classroom form' ... ||12| Die Dilemmata, die diese Art von Praxis zu motivieren schienen, bezogen sich auf Problembewältigung zur Vermeidung von Blamage (blame avoidance), also - in unseren Worten - die Überwindung einer bestimmten Bewältigungsproblematik unter Umgehung der damit gestellten Lernanforderung.

Sicher ist dieses Beispiel (wie alle Beispiele) nicht einfach auf andere Konstellationen zu übertragen: Jedoch kann daran m.E. veranschaulicht werden, wie die durch die Schul- und Unterrichtsorganisation nahegelegte Intention der Schülerinnen und Schüler zur Vermeidung von Nachteilen und Bedrohungen, also in defensiver Weise, Lernerfolge vorzeigbar zu machen, je nach den konkreten schulischen Bedingungen auf unterschiedliche Weise in Erscheinung treten wird.

Das Zusammenspiel zwischen Unterrichtskonstellation, Lehrerverhalten und bewältigungszentriertem, defensiv-sachentbundenem Lernen der Schüler, wie es in Gisela Ulmanns Beobachtungen veranschaulicht wurde, läßt sich auch aus systematischen Analysen schultypischer Umgangsformen ablesen, so aus den Untersuchungen von Hugh Mehan (1985) über die Struktur des »classroom discourse«. Mehan stellt in seinen Diskursanalysen auf verschiedenen Ebenen Vergleiche zwischen Alltags- und Klassenraumdiskursen an. Besonders aufschlußreich und für unsere Überlegungen weiterführend scheint mir dabei die Gegenüberstellung der folgenden beiden Frage-Antwort-Sequenzen (S. 126f):

1) Sprecher A: Wie spät ist es, Denise?

Sprecher B: Halb Drei.

Sprecher A: Vielen Dank. -

2) Sprecher A: Wie spät ist es, Denise?

Sprecher B: Halb Drei.



Sprecher A: Sehr gut, Denise! -

Für mich ist an diesem Beispiel besonders eindrucksvoll, wie hier allein schon aus der manifesten Formulierung, ohne jede Kontextinformation, einem der »erziehungsförmige« Charakter der zweiten Frage-Antwort-Sequenz quasi entgegenspringt.

Damit sind wir auf ein Problem gestoßen, daß in unserem Darstellungszusammenhang - wie mir scheint - von zentraler Bedeutung ist: Der Funktion von Fragen und Antworten im schulischen Unterrichtsprozeß. Darüber gibt es natürlich eine Unzahl von Beobachtungen und Theorien. Ich will hier nur einige für meine Argumentation relevante Aspekte herausgreifen und betrachte dabei zunächst die Lehrerfrage: Mehan hat im Anschluß an das geschilderte »Denise«-Beispiel zwei Arten von Fragen unterschieden: »answer-seeking questions« und »known-information questions« (also etwa antwortsuchende und vorauswissende Fragen). Er sagt dazu (Übers. K.H.): »Die Gebräuchlichkeit von »known-information questions« im »educational discourse« ist eine Funktion der sozialen Verteilung des Wissens zwischen Lehrern und Schülern; Lehrer wissen Dinge, die Schüler nicht wissen. Es ist ebenso eine Funktion der Rolle des Lehrers; Lehrer sind verantwortlich für die Beurteilung der Qualität von Schüleräußerungen« (S. 127, Übers. K.H.). Vom Schülerstandpunkt aus zugespitzt bedeutet dies: Der Lehrer fragt mich grundsätzlich nur Dinge, die er schon weiß. Warum soll ich dann aber überhaupt antworten? Deswegen, weil der Lehrer ||13| wissen will, ob ich die Antwort weiß. Oder - im günstigeren Falle - weil er mich durch eine Sequenz von Fragen dahin bringen will, schließlich die Antwort zu geben, die er für die richtige oder angemessene hält, die er also »hören« will (dies die Schülerversion der angeblich »mäeutischen«, »sokratischen« etc. Frageweise des Lehrers).

Solche Art von Lehrerfragen (wie selbstverständlich sie in Ansehung der vorfindlichen Schul- und Unterrichtsorganisation auch sein mag) hat vom Schülerstandpunkt Implikationen, durch welche jeder Versuch expansiv-sachinteressierten Lernens sich als in der Schule fehl am Platz darstellen muß. Hier ist nämlich vorausgesetzt, daß man es in der Schule nur mit »abgeschlossenen Problemen« (in der Definition von Rainer Seidel, 1976, S. 125ff) zu tun hat: Problemen, für die es eine eindeutige, endgültige Lösung gibt, die dem Lehrer bekannt ist. Dies schließt aber ein, daß der fragende Lehrer sich für das, was ich als Schüler über das zur Frage stehende Problem weiß, meine, mir gedacht habe, prinzipiell überhaupt nicht interessieren kann: Entweder kennt er dies ohnehin, oder es stimmt nicht mit der »richtigen« Lösung überein, wird also als falsch beurteilt bzw., u.U. durch pädagogisch geschicktes Weiterfragen, auf die richtige Lösung hin korrigiert. Ich kann also mit meiner Antwort dem Lehrer grundsätzlich nichts sagen, was für ihn irgendwie neu und wichtig sein könnte, indem es zur Klärung des Problems auch für den Lehrer beiträgt. Damit ist es mir auch unmöglich, durch meine Antwort die Berechtigung der Lehrerfrage anzuzweifeln, also etwa eine »widersprechende Antwort« (im Sinne von Michael Jäger 1985, S. 56ff) zu geben, aus der deutlich werden könnte, daß die Frage des Lehrers unpräzise oder falsch gestellt ist. So habe ich keinen vernünftigen Grund, mich unabhängig dem Problem, der Sache zuzuwenden, die der Lehrer angesprochen hat. Vielmehr ist es für mich allein funktional, mich dem Lehrer zuzuwenden, um herauszufinden, welche Antwort er jeweils »hören« will. Ist mir dies gelungen, so ist damit für mich auch das Problem »erledigt«: Er gibt keine offenen Fragen mehr. Das Ganze ist ein für die Schüler u.U. riskantes, aber für alle Beteiligten letztlich langweiliges Spiel, aus dem nicht nur ich als Schüler möglichst komplikationslos entkommen möchte: Darüber hinaus ist mir evident, daß es dem fragenden Lehrer, den ich mit meinen Antworten ja nur entweder langweilen oder ärgern kann, ebenso gehen muß. Aus einer solchen unterrichtlichen Anordnung von Lehrerfragen und Schülerantworten ergibt sich zwangsläufig eine entsprechende restriktive Funktion von Schülerfragen: Gisela Ulmann schrieb mir dazu: »Ich habe übrigens nie erlebt, daß ein Schüler wirklich was wissen wollte. Wenn ...« Schüler »... eine Frage stellen, dann ist es immer eine Rückfrage gewesen (was ist noch mal ein 'Stammwort'? oder:

wann findet die Abschlußfeier gleich noch mal statt?). Lehrer geben derartige Fragen entweder weiter an die anderen Schüler - oder betonen erst mal lang und breit, daß der Schüler das hätte wissen müssen. Ein einziges Mal habe ich erlebt, daß der Lehrer eine solche Frage einfach beantwortet hat ...« ||14|

Daran illustriert sich zunächst die benannte unterrichtliche Funktionsteilung: Der Lehrer ist nicht dazu da, Fragen zu beantworten, sondern Fragen zu stellen. Dies mag paradox erscheinen, sofern man naiver Weise meint, Schüler müßten, wenn sie etwas lernen wollen, doch viele Fragen haben, deren Beantwortung oder Klärung Sache des Lehrers sei. Wenn man indessen das bisher über die Funktion von Lehrerfragen Gesagte berücksichtigt, so wird klar, daß Schülerfragen hier tatsächlich nur im durch die Lehrerfragen gesteckten Rahmen, eben als »Rückfragen« o.ä., halbwegs geduldet sein können. Aber selbst dabei liegt in jeder Schülerfrage immer ein Risiko für den Fragenden. Es geht ja - wie gesagt - für den Schüler im Unterricht weniger darum, etwas zu lernen, als Gelerntes oder Gewußtes vorzuspiegeln. Wenn ich in diesem Kontext eine Frage stelle, so dokumentiere ich aber damit, daß ich etwas nicht weiß, wobei es von den jeweiligen Kriterien des Lehrers abhängt, wieweit er dieses Nichtwissen noch für entschuldigbar halten will. So laufe ich mit jeder Frage Gefahr, vom Lehrer blamiert und bloßgestellt zu werden. Und es scheint mir nicht nur aufgrund der Beobachtungen von Gisela Ulmann evident, daß Lehrerinnen und Lehrer im Banne der Unterrichtsorganisation - offenbar teilweise direkt als pädagogisches Prinzip - die Schwäche des Fragenden öffentlich vorzuführen pflegen: Seht hin, er weiß das nicht! So würde also durch den Unterricht den Schülerinnen und Schülern systematisch das Fragen ausgetrieben: Daran wird wo möglich in besonders zugespitzter Weise deutlich, worauf ich hinauswollte, als ich im Titel dieses Vortrags Lehren (genauer: Unterricht) als mögliche Lernbehinderung ins Gespräch brachte.

#### IV.

Mit diesen Darlegungen soll natürlich nicht gesagt sein, daß alle Lehrer und alle Schüler sich stets in der geschilderten Weise verhalten. Wohl aber sollte aufgewiesen werden, daß die Struktur der Schul- und Unterrichtsorganisation dieses Verhalten für Schüler wie für Lehrer als im Interesse reibungsloser Situationsbewältigung funktional, d.h. begründet, nahelegt. Sofern Schüler und Lehrer in der Schule auf andere Weise mit sich und dem Lehrstoff umgehen, so müssen sie dies also quasi gegen die Dynamik der institutionellen Schulsituation durchsetzen. Und dies gibt mir nun die Gelegenheit, zum letzten Teil meines Vortrags überzuleiten, nämlich die Frage zu diskutieren, wie denn in Konsequenz meiner Argumentation eine Schul- und Unterrichtsorganisation beschaffen sein müßte, durch welche das geschilderte defensiv-widerständige, damit sowohl quälende wie ineffektive und unökonomische Bewältigungslernen nicht dominant ist und damit auch das genannte »verdeckte Verhältnis« vorgepiegelten Wissens oder Meinens der Schüler und deren stillschweigender Akzeptanz durch den Lehrer überwunden werden kann. Dabei will ich nämlich eben an dem Umstand anknüpfen, daß die lernbehindernden Strukturen der Schul- und ||15| Unterrichtsorganisation, wie ich sie herausheben wollte, offensichtlich nicht überall und durchgehend greifen. In der Schule passiert zwischen Lehrern und Schülern, quasi in den Falten der Institution, in unterschiedlichster Weise mehr und anderes als offiziell vorgesehen und zur Kenntnis genommen ist. Und gerade auf diesem Wege kann es, wie ich behaupte, zu Lernprozessen bei Schülern und Lehrern kommen, in denen jenseits der abgeklapperten Beeinflussungs- und Kontrollmechanismen wirkliche, für mein Leben folgenreiche Erfahrungen und Einsichten gewinnbar sind.

Ich will dies an Erfahrungen demonstrieren, die - wie ich in vielen Gesprächen bestätigt fand - fast jeder und jede in der Schule gemacht hat (und deren systematische Erforschung ich mir vorgenommen habe): Jenen plötzlichen und spontanen Lern- und Einsichtsprozessen, die man schulische »Sternstunden« nennen könnte, und die manchmal in höherem Grade bestimmend für das weitere Leben der Schülerin oder des Schülers geworden sind als der gesamte sonstige

Schulbetrieb. Als gemeinsames Merkmal solcher Sternstunden möchte ich (vorläufig) herausheben, daß hier sowohl der Lehrer wie der Schüler unter dem Eindruck wichtiger und bedrängender Erfahrungsmöglichkeiten sozusagen »aus der Rolle fallen«: Der Lehrer widmet sich dabei nämlich (vorübergehend) nicht professionell restringiert der Beeinflussung und Kontrolle des Schülers, sondern wendet sich primär der Sache bzw. dem Gegenstand, soweit und in der Weise, wie sie ihm selbst wichtig sind, zu. Er spricht also etwa plötzlich davon, was er darüber denkt, welche Probleme er damit hat, etc. oder - noch unmittelbarer - er tut plötzlich selbst, wovon sonst nur die Rede ist. So sind dem Schüler die Stichworte genommen, an denen er seine defensiven Bewältigungsaktivitäten sonst zu orientieren pflegt: Er erfährt den Lehrer als jemanden, der sich selbst für das engagiert, was er mir als Schüler sonst nur von der Warte der Unangreifbarkeit andient, und so drängen sich mir (im Sternstunden-Fall) ausnahmsweise wirkliche inhaltliche Fragen auf, indem ich etwa wissen möchte, warum der Lehrer dies meint, warum ihm etwas so wichtig ist, warum er davon ergriffen ist, wie er das macht, was er da tut, etc.; d.h. ich sehe hier die Gelegenheit, über die Aufschlüsselung des Lehrer-Engagements mich selbst kritisch oder mitvollziehend der Sache anzunähern, um die es uns gemeinsam geht. Der Lehrer seinerseits sieht sich auf einmal Schülerfragen konfrontiert, aus denen Interesse an etwas spricht, das auch dem Lehrer wichtig ist, und deren Klärung ihm deswegen ein Bedürfnis ist. Damit erfährt er sich plötzlich (und vorübergehend) von der Rollenzuschreibung des »Paukers« befreit und als Mensch angenommen. So kommt es zwischen Schülern und Lehrer unprogrammgemäß zu einem wirklichen Gespräch. - Bevor ich von da aus einige Verallgemeinerungen versuche, möchte ich das Gemeinte an einer während meiner Schülerzeit selbst miterlebten »Sternstunde« dieser Art veranschaulichen.

In unserer Internatsschule im Harz hatten wir bis zu einem bestimmten Tag ||16| (als 11. Klasse) den üblichen Musikunterricht mit der üblichen Mischung aus Langeweile und Renitenz gehabt, wobei unsere Haltung zum Musiklehrer durch die Variante mitleidiger Belustigung geprägt war. An diesem Tage nun hörten wir, als wir die Aula, in der der Unterricht stattfand, schon verlassen hatten, vom Flur her Klavierspiel, das offensichtlich von unserem Lehrer stammte. Wir gingen in die (im Nachkriegswinter 1946) eiskalte Aula zurück, setzten uns leise in die letzte Reihe und hörten zu. Der Musiklehrer spielte im Wintermantel in überzeugender Weise alle vier Balladen von Chopin. Als er geendet hatte, und wir - diesmal nicht höhnisch, sondern eher zaghaft-verlegen - Beifall klatschten, blickte er erstaunt hoch: Ach, Ihr seid ja noch da. - In der nächsten Musikstunde sagten wir zu ihm, wir hätten ja keine Ahnung gehabt, daß er so Klavier spielen könne, das sei schön gewesen, und er solle doch wieder was spielen. Er spielte, und wir kamen darüber ins Gespräch. Von da an hatten wir keinen Musikunterricht mehr, erfuhren dafür aber viel Wichtiges und Eindrucksvolles über Musik. Für mich kann ich sagen, daß dadurch mein Verhältnis zur Musik bis heute wesentlich mitbestimmt wurde.

Aufgrund solcher Überlegungen und Erfahrungen liegt nun die Konsequenz nahe: Um in der Schule das defensive Bewältigungslernen zu überwinden und sachinteressiert-expansives Lernen zu ermöglichen, müßten die Schule und der Unterricht so organisiert werden, daß das, was ich hier als »Sternstunden« charakterisiert habe, zum Normalfall wird. Ich halte diese Konsequenz für im Prinzip richtig. Allerdings gehört sicherlich beträchtlicher analytischer Aufwand dazu, um herauszufinden, was dies tatsächlich heißt. Einer der Versuche in dieser Richtung stammt von unserer schon erwähnten kalifornischen Kollegin Jean Lave und ihren Mitarbeitern und firmiert unter der Bezeichnung: Lernen durch »apprenticeship« bzw. »partizipatives Lernen«.

Anregungen zu ihrem Lernkonzept gewann Lave durch vielfältige ethnographische Beobachtungen über die Art und Weise, auf welche in bestimmten Ethnien gewisse, etwa handwerkliche Fähigkeiten oder Fertigkeiten per »apprenticeship« (also etwa »Lehrzeit«, »Volontariat«, »Praktikum«) von den »Masters« an die »Novizen« weitergegeben werden: Durch organisier-

te Sequenzen des »Hospitierend«, in welchen der Novize dem Master zunächst zuschaut, dann allmählich immer ausgeprägter mitmacht, seinen Beitrag einbringt, Fragen stellt, dabei immer kompetenter wird, bis am Ende - indem der ehemalige Novize die jeweilige Fertigkeit genauso gut oder besser ausübt wie/als der Master, die Asymmetrie des Verhältnisses zwischen Master und Novize in einem gleichberechtigten Verhältnis zwischen älterem und jüngerem Master aufgehoben ist. Dabei kann also der jüngere Master prinzipiell den Platz des älteren Masters einnehmen und wird dies nach Maßgabe des Generationswechsels irgendwann auch tun. Von da aus verdeutlichen sich für Lave entscheidende Verkürzungen des heutigen schulischen Lehr-Lernverhältnisses. In einer Arbeit von Lave, Smith & Butler (1987, S. 29) findet sich dazu folgende Gegenüberstellung: Schule: ||17| Detaillierte Handlungsvorschriften; apprenticeship: Gelegenheiten zum Handeln (»opportunities for activity«). Schule: gestellte Aufgaben; apprenticeship: Aus dem wirklichen Handlungsprozeß entstehende Dilemmata. Schule: Die Kinder sind das Ziel, der Gegenstand der Unterrichtung. Apprenticeship: Kinder sind (zunächst) periphere Teilhaber an den Aktivitäten des Masters.

Dieses Konzept des »Apprenticeship«, oder (wie Lave, etwa 1990, sich später ausdrückt) des partizipativen Lernens (Lernen als »legitimate peripheral participation«) wird nun von Lave et al. u.a. für den frühen Mathematikunterricht in der Schule fruchtbar zu machen versucht. Daraus ergibt sich, daß es nicht nur auf »Projektunterricht« o.ä. anwendbar ist, sondern damit eine Neubestimmung auch des »Unterrichts« im engeren Sinne zur Diskussion gestellt ist. Dazu muß man, wie Lave aufweist, vor allem von der gängigen Vorstellung Abschied nehmen, Schulmathematik bereite zuvorzuerst auf eine alltägliche Lebenspraxis außerhalb der Schule vor, während der Unterricht selbst eine quasi kontextfreie Situation mit einer derartigen Vorbereitungsfunktion sei (J.L.: Schule als »privileged noncontext«, 1987, S. 18). Lave hat in einer ausführlichen Untersuchung, 1988a, gezeigt, daß die Schule eine solche Vorbereitungsfunktion ohnehin kaum erfüllt. Vielmehr sei die Schule, also auch die Schulmathematik, selbst als ein konkreter, kontextgebundener Bestandteil der Lebenspraxis der Schüler zu verstehen. Das, worum es eigentlich geht, finde also nicht irgendwo »draußen« statt, sondern müsse im Schulunterricht selbst tatsächlich passieren: Im Mathematikunterricht Mathematik (und, wie ich mit Bezug auf mein Sternstunden-Beispiel hinzufügen möchte, im Musikunterricht Musik).

Von da aus muß - so die, wie ich finde, besonders spannende Überlegung von Jean Lave - der Mathematikunterricht auf eine Weise organisiert werden, daß dort nicht »problems of performance« (also, wie wir uns ausdrücken würden: bloße Bewältigungsprobleme), sondern mathematische Probleme selbst dominant werden: Es ginge also darum, die »Dilemmata im Klassenraum, die nicht selbst mathematischer Art sind, weitgehend zu reduzieren« (1987, S. 26, Übers. K.H.), d.h. alle Arrangements des Aufrufens, Abfragens, Kontrollierens, Zensierens, als das zu erkennen, was sie wirklich sind: das Aufbauen von unthematischen Schwierigkeiten, damit die Ablenkung der Schüler von dem, worum es doch eigentlich gehen soll, dem Lerngegenstand und seinen Möglichkeiten: »Die Lehrer können nicht erreichen, daß Mathematik wirklich zur zentralen Aktivität der Schüler wird, wenn sie nicht in der Lage sind, sich mit den Schülern zusammen in mathematische Argumentationen über mathematische Probleme zu engagieren« (S. 29, Übers. K.H.).

Dies bedeutet nun aber, so Lave, daß die Lehrer in der Klasse nicht mehr als »Lehrer« fungieren, die den Kindern etwas über den Lerngegenstand beibringen wollen, sondern als »Masters«, die selbst das tun, worum es geht, nämlich hier mathematisch denken und argumentieren (in dem geschilderten Fall: selbst musizieren) und die Kinder sukzessiv immer mehr daran teilhaben ||18| lassen. Es gehe darum, eine Art von »Mikrokosmos mathematischer Kultur« im Klassenraum zu realisieren, also den Gegenstand nicht zu Instruktionzwecken auseinanderzunehmen, sondern als Gelegenheit zu eigener teilnehmender Praxis für die Schüler zur Entfaltung zu bringen. So könnten die Kinder, indem sie an dem partizipieren, was Mathematiker

tun, erfahren, was diese an der Mathematik begeistert, und darüber, was Mathematik als Aspekt menschlicher Kultur eigentlich bedeutet, mithin zu einer Bereicherung ihrer Verfügungs- und Erlebnismöglichkeiten kommen, die sich nicht darin erschöpft, beim Einkauf im Supermarkt richtig kalkulieren zu können. Dieser Ansatz wurde etwa in einer Farm School in UCI erprobt, deren Direktor Jean Laves Mitarbeiter Michael Butler ist: Dort wurden die Kinder (im Alter zwischen 5 und 12 Jahren) gemäß dem Konzept des partizipierenden Lernens mit vielfältigen mathematischen Dilemmata konfrontiert, um dadurch ein tieferes Verständnis mathematischer Prinzipien und mathematischer Praxis zu erreichen. Dabei stießen die Kinder zunehmend auch selbst auf mathematische Strukturprobleme (so: »es ist spaßig, daß  $4 + 6$  das gleiche ist wie  $5 + 5$ , aber  $4 \times 6$  nicht das gleiche wie  $5 \times 5$ «, S. 35, Übers. K.H.). Solchen Fragen konnten die Kinder dann im Gespräch mit dem Lehrer jenseits des üblichen Schultaktes über Stunden oder Tage nachgehen, etc. Leider steht eine angekündigte ausführliche Publikation von Butler, durch welche nähere Einzelheiten über diesen Farmschul-Unterricht zu erfahren wären, noch aus.

Gerade aufgrund des Umstands, daß derartige eingehendere Informationen hier noch fehlen, mag man nun anzweifeln, wieweit ein solches partizipatives Lehr/Lernprinzip (über so etwas wie Musikunterricht hinaus) verallgemeinerbar ist und etwa ironisch fragen, ob der Lehrer wohl auch adverbiale Bestimmungen als »Master« vorleben und die Schüler daran teilhaben lassen sollte. Klammern wir diese Frage zunächst ein und versuchen uns vorzustellen, wie es wäre, wenn zu dem obligaten Aufsatzthema »Mein schönstes Ferienerlebnis« auch der Lehrer seine Version beisteuern, sie den Schülern zugänglich machen und gemeinsam mit den verschiedenen Schüler-Versionen zur Diskussion stellen würde. So könnte der Lehrer etwa begründen, nach welchen Kriterien er sein Sujet ausgewählt hat, welche Sprachebene er bei der Realisierung für angemessen hielt, welche Gliederungsgesichtspunkte seines Aufsatzes sich daraus ergeben haben, etc. Die Schüler könnten dann ihre Versionen damit vergleichen, ihre Vorgehensweise verteidigen, die des Lehrers zu kritisieren versuchen, dabei ggf. die Vorteile der Lehrerversion erkennen lernen, wo möglich ihren Text korrigieren wollen, wobei der Lehrer u.U. nicht umhin könnte, auch gute Einfälle und Passagen der Schüler anzuerkennen und vielleicht sogar seinen eigenen Aufsatz nach der Diskussion noch etwas zu überarbeiten. So käme es zu einem gemeinsamen Bemühen und möglichst große Präzision und Sinnfälligkeit, Kontroversen über die angemessene Wortwahl, Debatten über die Funktion grammatisch richtiger Formulierungen, wobei der Lehrer günstigenfalls ||19| seine Sachautorität dadurch zur Geltung bringen könnte, daß er im Regelfall für alle einsehbar die sinnvollsten Vorschläge macht und zu den besten Lösungen gelangt. Möglicherweise ließen sich in solchen Gesprächen dann auch die adverbialen Bestimmungen irgendwie unterbringen - und falls nicht, wäre erst einmal zu klären, wie groß der Verlust ist, der dadurch entstünde.

Sicherlich sind solche Konzepte partizipativen Lernens kaum einfach im normalen Schulunterricht unterzubringen, sondern würde letztlich eine andere Gesamtorganisation der Schule voraussetzen. Immerhin sind aber daraus vielleicht Anregungen zu entnehmen, in welche Richtung man dabei weiterdenken könnte.

## V.

Vielleicht ist deutlich geworden, daß der Ansatz des partizipativen Lernens in gewisser Weise eine Konkretisierung unserer Konzeption der Überwindung defensiven Bewältigungslernens durch expansiv-sachorientiertes Lernen darstellt. Damit verdeutlichte sich wohl auch, daß unsere Vorstellungen hier in gewissem Sinne gerade in die entgegengesetzte Richtung weisen wie gängige Reformkonzepte der Autonomie und des Wachsenlassens. Während nämlich dort der Lehrer, indem er die Schüler sich selbst überläßt, sich in wo möglich noch höherem Grade

als im konventionellen Unterricht bedeckt halten und aus der Affäre ziehen kann, bringt er in der Funktion des »Masters« sich selbst, seine eigenen Meinungen, Denkweisen, sein eigenes Können, voll in den schulischen Lernprozeß ein. Damit macht er sich angreifbar und kritisierbar, muß durch die Schülerfragen auch sein eigenes Tun in Frage stellen lassen, wobei aber die Schüler, da sie so nicht mehr mit Aufgaben unter Druck gesetzt werden, sondern Gelegenheit zu produktiver Teilhabe erhalten, von potentiellen oder manifesten Gegnern des Lehrers zu dessen gleichinteressierten Kooperationspartnern werden könnten. Dies schließt ein, daß der Lehrer, da er die Beiträge der Schüler nicht mehr prophylaktisch kanalisieren kann, selbst in den gemeinsamen Lernprozeß einbezogen ist, also bereit sein muß, eigene Auffassungen zu revidieren, dabei die Notwendigkeit eigenen weiteren Lernens, aber auch unüberwindbare Schranken seiner Möglichkeiten und Fähigkeiten einzuräumen. Auf diese Weise stehen nicht mehr die Schüler als notorisch Unwissende dem Lehrer als dem professionellen Alleswisser gegenüber, sondern wird die Erfahrung der Begrenztheit jedes individuellen Wissens, darüberhinaus aber auch der Begrenztheit menschlichen Wissens überhaupt, ein integraler Bestandteil des schulischen Lernens.

Allein aus dem Umstand, daß das Zulassen wirklicher Fragen und sachinteressierter Teilhabe der Schülerinnen und Schüler mit den konventionellen Lehrplänen unvereinbar sind, verdeutlicht sich, in welchem Ausmaß die Realisierung eines Konzeptes wie dem des expansiv begründeten bzw. partizipativen Lernens grundlegende schulorganisatorische und didaktische Umgestaltungen ||20| erbringen müßte, wobei auch die Wissenschaft in neuer Weise gefordert wäre. Hier werden sicherlich zunächst mehr Probleme aufgeworfen als gelöst, wobei vielleicht aber schon die Problemstellungen Perspektiven über die gegenwärtige Schule des allseitigen Überdrusses hinausweisen mögen. Beim Versuch der Umsetzung solcher Perspektiven sind natürlich mannigfache Widerstände und Schwierigkeiten in Rechnung zu stellen. Das Haupthindernis scheint mir dabei jedoch eine fundamentale Selbstverständlichkeit und der damit verbundene Bewußtseinsstand zu sein, die Voraussetzung einer Unverzichtbarkeit politisch-administrativer Kontrolle über die Lernenden und den Lernprozeß - womit ich wieder beim Ausgangs- und Kernpunkt meiner Überlegungen angelangt bin.

Von da aus sieht man sich nämlich, sofern man (wie wir) einer Lernpsychologie vom Subjektstandpunkt des Lernenden das Wort redet, fast durchgehend mit der (teilweise quasi augenzwinkernden) Unterstellung konfrontiert, so etwas könne doch nur taktisch gemeint sein. Tatsächlich gehe es doch notwendigerweise auch uns lediglich darum, das Lernsubjekt in höherem Grade zu berücksichtigen, seine Kognitionen und Motivation einzuplanen, ihm die Erfahrung seiner Selbsttätigkeit zu vermitteln, es also quasi »an der langen Leine« zu lassen, wobei aber die letzte Kontrolle über das, was und wie da gelernt werden soll, »natürlich« bei den verantwortlichen politisch-administrativen Instanzen und dem diese vertretenden Lehrer zu verbleiben habe. Wenn wir uns verständlich machen wollen, so müssen wir überzeugend und glaubhaft machen können, daß unseres Erachtens eben jenes (wie man es nennen könnte) Postulat der letzten Kontrolle in gewisser Weise selbst die Krankheit ist, die man damit heilen möchte. Indem hier die Selbsttätigkeit der Lernsubjekte, deren selbstorganisiertes Lernen etc., nur mit dem (vielleicht stillen) Vorbehalt letztinstanzlicher Fremdkontrolle zugestanden ist, wird nämlich von administrativer Seite genau jenes »verdeckte Verhältnis« zwischen Lehrenden und Lernenden reproduziert, dessen Resultat nicht wirkliche Ordnung, sondern gerade die Widerständigkeit, Unlust, Sperrigkeit, Täuschungs- und Ausweichtendenz der Lernenden ist, also genau das organisierte Chaos, das man dadurch beseitigen zu können glaubt.

Denjenigen, die meinen, man könne doch die Kontrolle über den Lernprozeß nicht aus der Hand geben, müsse den Lernenden doch Ziele setzen und deren Realisierung überprüfen etc. wäre also zunächst einmal entgegenzuhalten, daß es nicht funktioniert. Entsprechend sagen alle Konzepte der »Erziehung zu« - sei es nun zu Disziplin, aber auch zur Kooperation oder zur Selbständigkeit - zwar etwas über die Absichten der Lehrinstanzen aus, haben aber fak-

tisch immer das Resultat der Erzeugung von Widerständigkeit irgendwelcher Art bei den davon Betroffenen. Diese Widerständigkeit mag implizit bleiben und nur als Kleinkrieg, Überdruß, vielfältiges Leiden, wechselseitige Behinderung und Selbstbehinderung in Erscheinung treten, kann aber bei Gelegenheit auch in manifester Weise auf die Kontrollierenden zurückwirken. ||21|

Damit sah sich ja die DDR als »Erziehungsgesellschaft« par excellence konfrontiert: Dort war ein vermeintlich lückenloses System der »Erziehung« zum Sozialismus, zur Treue gegenüber dem Staat, zum Antikapitalismus etc. installiert worden, womit zunächst nur ein »verdecktes Verhältnis« in gesamtgesellschaftlicher Größenordnung mit vielfältigen privaten Widerständigkeiten und Rückzugstendenzen entstand: Als die Gelegenheit günstig war, gingen die Leute bekanntlich dann aber auf die Straße und riefen: »Wir sind das Volk«. Wer die Kontrolle nicht »aus der Hand geben will«, dem wird sie womöglich eines Tages aus der Hand geschlagen.

Abgesehen von seiner strukturellen Vergeblichkeit hat das geschilderte Kontrollpostulat, indem es systematisch Widerständigkeit erzeugt, auch selbst einen genuin defensiven Charakter. Daraus spricht nämlich ein tiefes Mißtrauen in die Triftigkeit, Legitimität und Überzeugungskraft der eigenen Argumente. Warum sollten eigentlich die Schülerinnen und Schüler sich dem, was ich als Lehrerin oder Lehrer ihnen anbiete, wenn es tatsächlich wichtig und wissenswert ist, permanent verweigern, so daß Kontrolle hier a priori angezeigt und unvermeidlich ist? Naheliegender ist doch die Schlußfolgerung, daß der diffuse Eindruck der Schüler, ihnen würde in der Schule über ihre Köpfe hinweg etwas angedient, das mit ihren Lebensinteressen nicht notwendig etwas zu tun hat, von den Lehrern im Grunde geteilt wird. Dies wiederum würde darauf verweisen, daß Kontrolle in der Schule kein pädagogisch oder psychologisch begründbares Erfordernis ist, sondern sich aus deren gesellschaftlicher Funktionsbestimmung ergibt: Die Schule soll auf vorhersagbare Weise im herrschenden Interesse gewünschte Resultate hervorbringen. So werden hier die Grenzen unseres Versuchs deutlich, die Diskussion der verschiedenen schulischen Kontrollinstanzen auf die Offenlegung der durch sie nahegelegten defensiven Lernbegründungen etc. zu beschränken. Was als ein bloß psychologisches Problem erscheinen könnte, erweist sich, wenn man es konsequent weiterverfolgt, letztendlich als ein Entwicklungsproblem demokratischer Verhältnisse. Dies aber ist ein anderes Kapitel.

### *Literaturverzeichnis*

Holzkamp, K. (1986). Die Verkennung von Handlungsbegründungen als empirische Zusammenhangsannahmen in sozialpsychologischen Theorien: Methodologische Fehlorientierung infolge von Begriffsverwirrung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 16, 216-238

Holzkamp, K. (1987). Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. *Forum Kritische Psychologie* 20, 5-36

Jäger, M. (1985). *Die Methode der wissenschaftlichen Revolution*. Berlin (West): Argument-Verlag

Lave, J. (1988a). Word problems: A microcosm of theories of learning. Institute for Research an Learning (vorläufiges, unveröffentlichtes Manuskript), 1-33

Lave, J. (1988b). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press||22|

Lave, J., Smith, St., & Butler, M. (1987). Problem solving as an everyday practice. University of California, Irvin. In Randy, Ch. (ed.), *National Research Agenda in Math learning*

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press
- Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interests with extrinsic rewards: A test of the »overjustification« hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology* 28, 129-137
- McGraw, K. O. (1978). The detrimental effects of reward on performance: A literature review and a prediction model. In M.R. Lepper und D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward*. Hillsdale N.J.: Erlbaum
- Mehan, H. (1985). The structure of classroom discourse. In van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis, Vol. 3, Discourse and Dialogue* (119-131). London: Academic Press
- Seidel, R. (1976). *Psychologische Analyse der Entstehung und Lösung von Problemen*. Frankfurt/M.: Campus



### 2.3.2 Eigenständiges Lernen in der Schule – Eine pädagogische Illusion? Die Thesen von K. Holzkamp

***K. Holzkamp (1993), Lernen. Frankfurt et al. 1995. Textauszüge für die Arbeitsgruppensitzungen am 17. und 24.11. 2005***

#### ***Textauszug 1: „Alle Wünschbarkeiten dieser Welt“ – Lehrpläne und ihre Auswirkungen auf den Unterricht***

Arbeitsfragen:

- Sammeln Sie die unterschiedlichen Kritikpunkte, die Holzkamp bezüglich staatlicher Erziehungsziele vorbringt.
- Holzkamp geht von einem Interessenwiderspruch zwischen den Planungsinteressen des Staates und den Lerninteressen der Schüler/-innen aus. Worin besteht er?
- Welche Konsequenzen hat dieser (unausgetragene) Konflikt für den Lehrer und seine Einstellung zum Lernen der Schüler?
- Was halten Sie von Holzkamps Kritik?

„*»Erziehung-Zu«* [ist] eine beliebte Formel bei der Bestimmung von allgemeinsten Erziehungszielen: So wird etwa, in einer *»Erklärung der Kultusminister-Konferenz (KMK)«*, *»zur Stellung des Schülers in der Schule«*, die *»Zielsetzung für Unterricht und Erziehung«* als in den einzelnen Landesverfassungen weitgehend überein stimmend u.a. nach folgenden Punkten differenziert: *»... zu selbständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen«*, *... zu Freiheit und Demokratie erziehen«*, *»... zu Toleranz, Achtung vor der Würde des Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen«* (220-2). Ähnliche Formeln, wie *Erziehung zum Frieden*, zur Respektierung der Gleichberechtigung der Geschlechter, zur Toleranz gegenüber Ausländern, zur Multikulturalität, sind eine verbreitete Denkfigur in der Öffentlichkeit, die von der Schule übernommen wird: Alle Wünschbarkeiten dieser Welt werden aufgezählt, und ihre Realisierung soll dadurch erreichbar sein, daß die *»Schule«* eben dazu *»erzieht«*. Wäre nur zu fragen, warum es denn trotz einschlägiger *»Erziehungsziele«* und darauf bezogener Unterrichtsaktivitäten der Schule mit den dort angezielten erstrebenswerten Haltungen und Eigenschaften bei uns allen immer noch so sehr hapert. (...) Die zitierten Auslassungen über die *»Aufgaben der Schule«* o.a. können sicherlich nur in all ihrer Vollmundigkeit und Leerformelhaftigkeit vorgebracht werden, weil der Bereich, in dem die proklamierten Schulziele umgesetzt werden müßten, die subjektiv begründeten Lernhandlungen der Schülerinnen/Schüler, dabei offiziell nicht mitgesehen und mitgedacht werden. Nur so kann die Täuschung entstehen und verbreitet werden, daß die gleiche administrative Instanz, die die benannten Ziele proklamiert, diese prinzipiell (abzüglich störender Umstände, s.u.) auch zu realisieren vermag.“ (388/9)

„Schule ... hat ... die verschiedenen gesellschaftlich präformierten Berufslaufbahnen mit entsprechend qualifizierten bzw. *»berechtigten«* Individuen zu bedienen. Dazu muß aber im Ganzen *planbar sein*, wie viele jeweils unterschiedlich berechnete, mit entsprechenden Qualifikationsnachweisen ausgestattete Individuen am Ende der Beschulung *»herauskommen«*: Die

Schule muß also in der Lage sein, den so gefaßten Output jeweils bedarfsgerecht zu produzieren. Deswegen kann sie eine Problematisierung von Lernzielen durch die Schülerinnen/Schüler am Maßstab von deren subjektiven Lebens- und Verfügungsinteressen keineswegs in relevantem Ausmaß zulassen, vielmehr muß die Verfügung über den Schulprozeß (bei Strafe der Verfehlung ihrer gesellschaftlichen Legitimität) im ganzen von der Schule als staatlicher Institution bzw. ihrem Funktionär, dem »Lehrer« ... beansprucht werden.“ (389)

„Bei allen in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft angestrebten und zugestandenen Mitwirkungsrechten von Lehrern, Eltern und Schülerinnen/Schülern stehen diese Lehrpläne *nicht* zur Disposition (der Umstand, daß dem Lehrer, und u.U. auch einer »Schulkonferenz«, bei ihrer Realisierung bestimmte Spielräume verbleiben, ist keine Relativierung, sondern eher eine Bestätigung dieser Aussage); und sie *können* gemäß der geschilderten, staatlicherseits der Schule abverlangten Planbarkeit des Output an Qualifikationsnachweisen o.a. nicht zur Disposition gestellt werden. Daraus versteht sich auch auf dieser Ebene, *warum* der Standpunkt der Schülerinnen/Schüler als realer Lernsubjekte in der Schule offiziell nicht *zur* Kenntnis genommen werden kann: Es gibt ja keinerlei Garantie dafür, daß die Lerngegenstände, zu denen die Schülerinnen/Schüler aufgrund ihrer Lebens-/Verfügungsinteressen begründetermaßen Zugang finden wollen/ können, ausgerechnet mit den Lerngegenständen übereinstimmen, die jeweils im Lehrplan benannt sind. Die Zulassung bzw. (richtiger) das offizielle Zur-Kennntnis-Nehmen entsprechender Lernproblematiken vom Standpunkt der Schülerinnen/Schüler würde dementsprechend zu Dauerkonflikten führen, die die Reproduktion des schulischen Lebens unmöglich machen: eine klassische Konstellation der Konfliktverdrängung, hier durch administrative Ablehnung der Existenz bzw. der »Zulässigkeit« möglicher Eigeninteressen der Schülerinnen/Schüler an der lernenden Aufschlüsselung *für sie* problematischer Lerngegenstände. - So gesehen haben die Lehrpläne eine unmittelbar repressive Funktion zunächst einmal für den Lehrer, da er - weil administrativ daran gebunden - entgegen seinem pädagogischen Auftrag die inhaltlichen Lerninteressen der Schülerinnen/Schüler nicht in erheblichem Maße berücksichtigen *darf*“ (390/1).

„Aus diesen Darlegungen ergibt sich auf allgemeinerer konzeptioneller Ebene, warum schuloffiziell das Lernen sowohl praktisch wie begrifflich als notwendig an *Lehren* gebunden gefaßt werden muß (wobei »Lehren« im weitesten Sinne zu verstehen ist, also damit nicht nur direkte persönliche Belehrung, sondern etwa auch die Bereitstellung von Materialien und Unterrichts-anordnungen verschiedener Art zu dem Zweck, bei den Schülerinnen/Schülern vom Lehrer intendierte Lernprozesse zu initiieren, mitgemeint sind, s.u.): Man kann es nicht praktisch zulassen und deswegen auch nicht offiziell »denken«, daß die Schülerinnen/Schüler *von sich aus*, aufgrund ihrer *eigenen* Interessenlage und Zielsetzung lernen können, weil derartige Lernprozesse ja von der Schule nicht kontrollierbar und planbar sind und damit die gesamte machtökonomische Anordnung des Lernens als abhängiger Größe der Schul-Organisation/ Lehrereinwirkung ins Wanken geraten müßte. Die Leugnung der Vermittlung von Lernaktivitäten durch subjektive Lerngründe ist schon durch die begriffliche Kurzschließung von »Lehren« und »Lernen«, also Gleichsetzung von Lernen mit *Lehrlernen*, bewerkstelligt“. Auf diese Weise wird „der Widerspruch zwischen der offiziellen Vorstellung, Lehren erzeuge bei optimaler Unterrichtung durch den Lehrer aufgrund seiner beruflichen Kompetenz ... notwendig die vorgesehenen Lernprozesse, und der »dazwischen kommenden« Schul- und Lernrealität vom Standpunkt der Schülerinnen/Schüler durch mannigfache sprachlich-praktische Bedeutungsverschiebungen »gemanaged““. (391)

## ***Textauszug 2: Was ist ein „Lehrlernkurzschluss“?***

Erläuterungen:

„Subjekt“ – wörtlich: Zu Grunde liegendes. Hier im Sinne von „verursachende Instanz“  
„Lehrlernen“ – Lernen durch Lehren bzw. Lernen genau dessen, was gelehrt wird

Arbeitsfragen:

- Holzkamp problematisiert etwas scheinbar Selbstverständliches: dass über Lehrpläne nicht öffentlich diskutiert wird. Verschaffen Sie sich einen Überblick über die von ihm angeführten Gründe für seine Kritik: Worin sieht er ein Problem?
- Was meint Holzkamp mit „Lehrlernkurzschluss“?
- Welche Konsequenzen hat dieser Sachverhalt für die Arbeit des Lehrers?

„Da niemand daran zweifeln wird, daß in der Schule »gelernt« werden muß, »Lernen« aber vorgeblich nur durch »Lehren« zustandekommt, steht die Verfügung über die Lerninhalte allein dem »Lehrer« (nach Anweisung der Schuladministration) zu, da er ja in dieser Logik als Subjekt des Lehrens gleichzeitig »Subjekt« der Lernprozesse der Schülerinnen/Schüler ist. - Da die Gleichsetzung von Lernen mit Lehrlernen weitgehend dem öffentlichen Verständnis entspricht (...), kann die Schule mit allgemeiner Akzeptanz dieser Lesart rechnen. So stößt sich offenbar kaum jemand daran, daß die »Lehrpläne« in der Schule keineswegs in eindeutiger Weise öffentlich präsent sind. Zwar mag der Lehrer in Elternversammlungen oder sogar in der Klasse den Verweis auf Lehrpläne gelegentlich zur Rechtfertigung seiner professionellen Zwänge bei der Gestaltung des Unterrichts benutzen. Eine Einführung der Lehrpläne als Unterrichtsmaterial und deren systematische Behandlung im Unterricht ist jedoch - obwohl doch darin steht, was die Schülerinnen/Schüler lernen sollen - keineswegs üblich. Dies geht soweit, daß die Lehrpläne den Schülerinnen/Schülern nicht einmal bekannt sein müssen. Dabei kommen weder Schülerinnen/Schüler noch Eltern auf den Gedanken, eine öffentliche Diskussion der Lehrpläne vom Lehrer zu verlangen. Offenbar ist allen Beteiligten irgendwie klar, daß - da die Lehrpläne nicht zur Disposition stehen - deren Diskussion überflüssig ist, und daß der Lehrer - wenn er zu weit gehende Gelegenheiten schüfe und zuließe, die Lehrpläne in Frage zu stellen - damit seine Autorität als offiziell bestellte Lehrlernperson selbst untergraben und damit gleichzeitig die Loyalität gegenüber seinem »öffentlichen Arbeitgeber«, der ihm diese Autorität übertragen hat, verletzen würde.“ (392)

### ***Zwei Beispiele aus Lehrplänen:***

*Zunächst „ein ... Beispiel aus dem vorläufigen Rahmenplan für die Sekundarstufe I, Fach Musik (1983): Klassenstufe 9*

Lernziele

„Struktureller Aspekt

Die Schüler können

- Diastematische, rhythmische und harmonische Verläufe analysieren und darstellen

Lerninhalte

Diastematik: Pentatonik, Diatonik, Chromatik, Ganztonreihe;  
Rhythmik: Komplexe Rhythmen, Triole;

- |  |   |
|--|---|
|  | Harmonik: Haupt- und Nebendreiklänge, Dominantseptimenakkord, Kadenz;<br>Tonalität – Atonalität                           |
| - musikalische Strukturen weiter verarbeiten und verfremden  | Organisation von Klangeigenschaften;<br>Verwendung verschiedener Spieltechniken: legato, staccato, flageolet, con sordino |
| - Melodien harmonisieren und arrangieren, Musikstücke singen und spielen<br>Erweiterte Kadenz;<br>Vor-, Zwischen-, Nachspiel;<br>verschiedene Besetzungen“ |   |
- 

*Als weiteres „ein Beispiel aus dem Rahmenplan für die gymnasiale Oberstufe, Fach Latein (1977/1990):*

Drittes Kurshalbjahr

### **CICERO**

Verbindliche Lernziele:

1. Einblick in die römische Philosophie in ihrem Verhältnis zur Pragmatik,
2. Einblick in die Aneignung griechischer Kultur durch die Römer,
3. Kenntnis wesentlicher Merkmale der Verarbeitung der philosophischen Tradition durch Cicero ...,
4. Fähigkeit, Philosophie als Mittel zur Lebensbewältigung zu sehen,
5. Einblick in die römische Plastik (Voll- und Reliefplastik, Portraitkunst).

Zur Erarbeitung der verbindlichen Lernziele können folgende **Lerninhalte** dienen:

- a: Das Individuum auf der Suche nach Verhaltensweisen in der Gesellschaft
- b: Philosophische Grundprobleme (Leben und Tod, Leib und Seele, Macht und Recht)
- c: Das „decorum“ und das „utile“ in ihrer ethischen und ästhetischen Dialektik
- d: Ciceros Leben in autobiographischen Zeugnissen

**Texte:** Auswahl aus dem Gesamtwerk Ciceros entspr. den gewählten Lerninhalten. Eine Auswahl aus einer großen philosophischen Schrift soll im Mittelpunkt stehen, dazu sind neben Briefen Ciceros auch Augustin (civ.) und Seneca (etwa de ira, de brev. vitae, epp. ad Luc.) empfehlenswert.“

„Zunächst ist darauf hinzuweisen, daß sich in den zitierten Rahmenplan-Auszügen (...) der Lehr-  
lernkurzschluß schon terminologisch festgeschrieben findet: Hier ist durchgehend in einem Kontext von »Lernzielen« und »Lerninhalten« die Rede, aus dem eindeutig hervorgeht, daß nur »Lehrziele« bzw. »Lehrinhalte« (oder »Unterrichtsziele« bzw. »Unterrichtsinhalte«) gemeint sein können. Darin dokumentiert sich die dargestellte schuloffizielle Denk- und Praxisform, der gemäß das, was der Lehrer »lehrt« (in Abwesenheit störender Umstände, s.u.) automatisch auch von den Schülerinnen/Schülern »gelernt« wird, so daß eine Unterscheidung von Lehren und Lernen hier eigentlich überflüssig erscheint. - Diese Kurzschlüssigkeit ist keineswegs einfach dadurch zu heilen, daß man in Korrektur des benannten Sprachfehlers jeweils »Lern-« durch »Lehr-« oder »Unterrichts-« ersetzt. Aus der Art der jeweiligen Spezifizierungen der Ziele bzw. Inhalte geht nämlich hervor, daß das, was der Lehrer jeweils zu lehren hat, durchgehend in Ter-

mini von Lerneffekten bei den Schülerinnen/Schülern ausgedrückt ist: »das Kind erfasst ...«, das »Kind kann ...«, das »Kind verfügt ... über«, die »Schüler können ...«. Die Frage, woher man denn weiß, daß diese hier jeweils das vom Lehrer »Gelehrte« als *ihre* Lernproblematik übernommen haben, ist so nicht einmal mehr stellbar: Das *Lernen der Schülerinnen/Schüler ist schuloffiziell allein ein Problem des Lehrers*.

Diese administrativ erzeugte Sichtverkürzung, der gemäß »das Lernen nicht als eine Bewegung der Schüler ...,sondern als ein Resultat der Bewegung des Lehrers« wahrgenommen wird, fand Gerhard Zimmer (1987, S.292f) auch in seinen bei der Analyse der Arbeitserziehung geführten Gesprächen mit Lehrern wieder. So berichtet er mit Bezug auf einen der interviewten Lehrer: »Meine Frage, ob Schüler mit bestimmten Lernmaterialien Schwierigkeiten haben, wurde von ihm nicht verstanden«, und verallgemeinert seine einschlägigen Beobachtungen so: »Schwierigkeiten des Lernens werden also erkannt als Schwierigkeiten des Lehrens« (S.293).“ (395)

### ***Textauszug 3: Selbstgesteuertes Lernen – Ein Etikettenschwindel?***

Erläuterungen:

„spezielle Sanktionierung“ – z.B. schlechte Noten oder Sitzenbleiben

„Durchsetzung des Lehrlernens“ – Versuch, das Ideal zu verwirklichen, dass die Schüler genau das lernen, was der Lehrer lehrt (und nicht das, was sie interessiert)

„normalisierende Leistungsbewertung“ – die sog. „Normalverteilung“ von Noten, d.h. wenige Schüler erhalten gute und schlechte Noten, die meisten eine mittlere, unabhängig vom tatsächlichen Leistungsspektrum („Glockenkurve“)

„natürlich streuende Leistungen“ – genetisch bedingte Begabungsunterschiede

„Umweltkontingenzen“ – mehr oder weniger zufällige Bedingungen des eigenen Lebens

Arbeitsfragen:

- Arbeiten Sie heraus, was Holzkamp über Fördermaßnahmen in Schulen sagt.
- Was kritisiert er am Begabungsbegriff
- Holzkamp steht gängigen Formen offenen Unterrichts und selbstgesteuerten Lernens skeptisch gegenüber. Warum? Was kritisiert er an Konzepten selbstgesteuerten Lernens?
- Überzeugt Sie diese Kritik? Sehen Sie Argumente dafür/dagegen?

Neue Unterrichtsformen („Offener Unterricht“) betonen vor allem die Förderung des einzelnen Schülers und die Entwicklung von Selbstständigkeit. Beiden Versprechungen steht Holzkamp eher skeptisch gegenüber:

Die Schule sieht sich „angesichts von Leistungen außerhalb der normalen Verteilung zur Spezialbehandlung der betreffenden Schülerinnen/Schüler aufgerufen: bei Abweichungen nach oben etwa durch Einrichtung von speziellen Hochleistungskursen, Spezialschulen für »Hochbegabte« o.a. (...), und (dies der schulorganisatorisch erheblichere Fall) bei Abweichungen nach unten durch spezielle Sanktionierung, kompensatorische Förderung, und/oder organisatorische Ausgrenzung der Betroffenen.“ (404)

„All solche besonderen Fördermaßnahmen bzw. -einrichtungen sind (...) in ihrer Funktionalität nur angemessen zu verstehen, wenn man sie als Mittel zur Durchsetzung des Lehrlernens bei normalisierender Leistungsbewertung in den Regelklassen betrachtet: Auf diesem Wege werden die Schülerinnen/Schüler entweder wieder in den Bereich normal verteilter Leistungen/Begabungen eingerückt oder für immer von den auf dieser Grundlage zu vollziehenden Selektionsprozeduren ausgeschlossen. Dabei sollte man sich verdeutlichen, daß die individuelle Förderung von »normalen« Schülerinnen/Schülern zwar dem einzelnen Lehrer innerhalb der verbleibenden Spielräume seiner Verantwortung für die optimale Förderung aller Schülerinnen/Schüler überlassen bzw. auferlegt ist, aber in schuloffiziell organisierter und abgesicherter Weise nur den unterhalb der »Normalität« liegenden Schülerinnen/Schülern zuteil wird: So gehört es zwar zu den offiziellen Aufgaben des (Sonderschul-)Lehrers, jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler etwa bei dem Bemühen pädagogisch zu unterstützen, von der »Beo-Klasse« [d.h. „Beobachtungsklasse für verhaltensgestörte Schüler“ RB] wieder zurück in die Regelklasse zu gelangen. Nirgends aber ist ein Lehrer administrativ angewiesen, innerhalb der Regelklasse alle Schülerinnen/Schüler individuell in ihrem Bemühen zu fördern, jeweils höhere Notenstufen zu erlangen, etwa von einer Drei auf eine Eins zu kommen. Das administrative Konzept einer allgemeinen Individualförderung würde nämlich dem Mo-

dell schulisch organisierter Lehrlernentsprechung bei natürlich streuenden Leistungen widersprechen. So springt hier also das Konstrukt natürlicher Begabungsunterschiede ein, womit die Optimierung aller Schulleistungen durch allgemeine Individualförderung als sachfremd und unrealistisch erscheinen muß.“ (405/6)

Um diese Probleme des traditionellen Unterrichts zu vermeiden, wurden die Methoden des „offenen Unterrichts“ entwickelt. Hier erhält jede Schülerin, jeder Schüler die Möglichkeit, aus verschiedenen Aufgaben auszuwählen und im eigenen Tempo zu arbeiten. Dies soll zugleich das selbstständige Arbeiten der Schüler fördern. Begriffe wie Selbstregulation, Selbstorganisation, Selbststeuerung erleben deshalb zur Zeit eine Konjunktur. Die Betonung des »Selbst« räumt „letztlich nicht mehr an »Freiheiten« einräumt als die Freiheit, die vorgeschriebenen Umweltkontingenzen, von denen das eigene Verhalten abhängig ist, selbst herstellen zu dürfen bzw. zu sollen“. Es handelt sich also im Grunde nur um eine „partielle Delegation der Herstellung geeigneter Lernbedingungen an die Schülerinnen/Schüler durch den Lehrer unter dessen Anleitung und Oberaufsicht, um so auf pädagogisch geschickte und besonders ökonomische Weise die Realisierung der vorgegebenen »Lernziele« zu erreichen. Dies gilt (...) im Prinzip auch für das Konzept des »selbstgesteuerten Lernens« (...). Bezogen auf die Schule bedeutet dies, daß bei »selbstbestimmtem Lernen« den Schülerinnen/Schülern lediglich die Verfügung über die planende Organisation ihrer eigenen Lernaktivitäten übertragen ist, die Verfügung über die Lerninhalte aber (...) selbstverständlich beim Lehrer verbleibt. (...) Die sekundären Ausführungsziele können zwar die der Schülerinnen/ Schüler werden, die primären »Lernziele« bleiben aber die des Lehrers.“ (413/4)

Ausschlaggebend bleibt der „Umstand, daß es sich dabei um ein strategisches Konzept *in der Hand des Lehrers* handelt, der den Schülerinnen/Schülern die Selbststeuerung/Selbstregulierung ihres Lernens zur Optimierung seiner Lehraktivitäten *gewährt* und damit prinzipiell *wieder zurücknimmt*“. (416).

„Die Subjektivität der Kinder tritt hier höchstens als eine Art von Störfaktor hervor, so, wenn angenommen wird, der Übergang von einer Stufe zur nächsten sei für die Kinder in irgendeinem Sinne »krisenhaft«, wobei die »Krise« dadurch ausgelöst werden könne, daß das Kind den neuen Anforderungen nicht sofort gerecht zu werden vermöge, aber auch dadurch, daß der institutionell vollzogene Übergang für ein Kind angesichts seiner Entwicklungsfortschritte auf der früheren Stufe zu spät komme (...).“ (417)

### ***Textauszug 4: „Entdeckendes Lernen“ – nur eine Spielart lehrerzentrierten Unterrichts?***

Erläuterung:

„expansive Lerngründe“ – Motivationen, die eigenen Verfügungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume durch Lernen zu erweitern.

Arbeitsfragen:

- Arbeiten Sie die Ziele des „Entdeckenden Lernens“, so wie Bruner es konzipiert heraus. Stellen Sie dar, worin die Vorzüge dieser Unterrichtsform liegen könnten.
- Fertigen Sie eine Liste der Einwände von Holzkamp an.
- Halten Sie diese Einwände für stichhaltig?

Exemplarisch für Formen des Offenen Unterrichts ist das „Entdeckende Lernen“. „Nach Bruner (1973) ist »Entdeckung ihrem Wesen nach ein Fall des Neuordnens oder Transformierens von Gegebenem ... Dies so, daß man die Möglichkeit hat, über das Gegebene hinauszugehen, das so zu weiteren neuen Einsichten kombiniert wird«. Das entdeckende Lernen führe zu starken Wirkungen, die darin begründet seien, »daß man dem Schüler gestattet, Dinge selbst zusammenzustellen, sein eigener Entdecker zu sein« (S.16). Dem Lehrer komme dabei die Funktion zu, »... dem Schüler nach besten Kräften ein fundiertes Verständnis des Gegenstandes zu vermitteln und ihn so gut wir können zu einem so selbständigen und spontanen Denker zu machen, daß er am Ende der Schulzeit allein weiterkommen wird« (S.17). Dies wird von Bruner durch folgende begriffliche Differenzierung erläutert: »Ich unterscheide zwischen dem Lernen nach der *darbietenden Methode* und nach der *hypothetischen Methode*. Bei der ersteren werden Entscheidungen über Methode, Tempo und Stil der Präsentation in erster Linie durch den Lehrer als den Darbietenden getroffen; der Schüler ist der Zuhörer. Wenn ich das mit Begriffen der strukturalen Linguistik ausdrücken darf, so muß der Sprecher ganz andere Entscheidungen treffen als der Zuhörer: Ersterer hat eine große Auswahl von Alternativen für das Strukturieren. Er nimmt den Satzinhalt vorweg, während der Zuhörer noch auf die einzelnen Worte gespannt ist; durch verschiedene Transformationen gestaltet er den Materialinhalt, doch dem Zuhörer sind diese internen Manipulationen überhaupt nicht bewußt. Bei der hypothetischen Methode [ist der] Schüler ... kein an die Schulbank gefesselter Zuhörer, sondern übernimmt einen Teil der Ausgestaltung und kann ab und zu die Hauptrolle dabei spielen. Ihm sind die Alternativen bewußt, und er kann sogar eine ‚Als-Ob‘-Einstellung diesen gegenüber haben; wenn er Informationen erhält, kann er sie prüfen« (S.17).

Einem solchen Lernen durch eigene Entdeckungen kommen, so Bruner, folgende Vorteile zu: »1. der Zuwachs an intellektueller Potenz, 2. der Übergang von extrinsischen zu intrinsischen Belohnungen, 3. das Lernen der heuristischen Methoden des Entdeckens und 4. die Hilfe für die Verarbeitung im Gedächtnis« (S.17). Durch entdeckendes Lernen sollen - wie Bruner erläutert - die Kinder dazu gebracht werden, »Hypothesen zu entwerfen und zu überprüfen« ... (S.18). Das Entdecken sei, so Bruner, eine »notwendige Bedingung, um die Vielfalt der Problemlösetechniken zum Transformieren von Informationen zu erlernen.« Dies diene dazu, die »Informationen verwendungsfähiger zu machen, zu lernen, wie man die eigentliche Aufgabe des Lernens bewältigt. Die Übung im Selbstentdecken lehrt einen, Informationen so zu erwerben, daß sie für das Problemlösen weitaus fruchtbarer« werden (S.20). Damit sei gleichzeitig der Übergang von der



»extrinsische(n)« zur »intrinsische(n) Motivation« vollziehbar, da das Kind hier »von der unmittelbaren Kontrolle durch Belohnungen und Bestrafungen der Umwelt befreit« werde. »Das heißt, Lernen, das als Reaktion auf die Belohnungen durch Eltern oder Lehrer oder zur Vermeidung von Mißerfolg beginnt, kann schnell zu einem Plan führen, bei dem das Kind Hinweise dafür sucht, wie man sich dem anpaßt, was von ihm erwartet wird«. Bei entdeckendem Lernen dagegen nehme »das Kind die Entdeckung selbst als Belohnung«, es handle sich hier also um eine »autonome Selbstbelohnung« (S.21). (...) Allgemeines Rahmenziel der Förderung des »entdeckenden Lernens« ist für Bruner eine von den jeweils konkreten Lerninhalten abgelöste generelle Problemlösefähigkeit: das »Erlernen der heuristischen Methoden des Entdeckens« (S.25), etc.

Mit dieser (hier nur grob skizzierten) Brunerschen Konzeption des »entdeckenden Lernens« sind (wider den Augenschein) - indem die institutionellen Bedingungen des Schulprozesses dabei nicht mitreflektiert wurden - die schuldisziplinären Formen des Lehrlernkurzschlusses und der Entöffnung des Lernsubjekts keineswegs überwunden. Im Gegenteil: Die darin liegenden Gebrochenheiten und Widersprüche treten gerade durch die Radikalität, mit der solche schulischen Restriktionen überschritten werden sollen (und faktisch ignoriert sind), womöglich besonders deutlich zutage.

Zunächst ist nicht zu übersehen, daß es sich auch beim »entdeckenden Lernen« um eine Lehrmethode handelt, wobei »Lehren« wiederum im weiteren Sinne, als intendierte Einrichtung von Lernbedingungen, zu verstehen ist. Die im Entdeckungsprozeß liegenden Freiheitsgrade werden also auch hier den Schülerinnen/Schülern nach didaktischen Gesichtspunkten gezielt vom Lehrer *zugestanden*: Es wird »dem Schüler *gestattet*, die Dinge selbst zusammenzustellen«. So ist er zu einem »selbständigen und spontanen Denker zu *machen*« (s.o., Hervorh. K.H.). Das bekannte Paradox der geforderten Spontaneität: »sei spontan«, ist Bruner in diesem Kontext offensichtlich nicht bewußt geworden. Statt dessen finden sich eindeutige Hinweise darauf, daß von Bruner die angeführten Vorzüge des entdeckenden Lernens (...) als direkter Effekt der Lehre - Einrichtung von Lernbedingungen - kurzgeschlossen werden: Dies geht schon aus der gerade zitierten Formulierung hervor, daß die Lehrer durch die entdeckende Methode die Schüler zu selbständigen und spontanen Denkern *machen* können, weiterhin aus der Kennzeichnung des »Entdeckens« als »*notwendiger* Bedingung« für das Erlernen der Vielfalt von Problemlösetechniken, wird aber vollends deutlich, wo Bruner die Lehrmethode der Initiierung von Entdeckungen und die damit zu erzielenden Lerneffekte umstandslos ineins setzt: »Zuwachs an intellektueller Potenz«, Übergang von »extrinsischen zu intrinsischen Belohnungen« etc. Der Tatbestand, daß hier Schülerinnen/Schüler als selbständige Lernsubjekte involviert sind, die die vom Lehrer vorgegebenen Entdeckungsanlässe erst einmal zu *ihrer* Lernproblematik machen müssen, ehe mit diesen oder jenen Lehreffekten zu rechnen ist, wird auch von Bruner nicht anerkannt. - Hinzu kommen neue Widersprüchlichkeiten, die nur bei der »entdeckenden«, nicht aber bei der gebräuchlichen »darstellenden« Lehrmethode auftreten und die daraus entstehen, daß das, was die Schülerinnen/Schüler in dem vom Lehrer dafür hergestellten Arrangement *erst noch entdecken* sollen, der Lehrer selbst ja *notwendigerweise schon kennt*: Demnach wird, indem einerseits gerade besonders viel Selbständigkeit der Schülerinnen/Schüler erreicht werden soll, hier andererseits aus didaktischen Gründen gerade ein spezifisches Wissens- bzw. Einsichtsgefälle zwischen Lehrer und Schülerinnen/Schülern erzeugt (...): Die Entdeckungsaktivitäten der Schülerinnen/Schüler basieren auf speziellem Informationsentzug, entweder, indem ihnen vom Lehrer explizit »Rätsel«, deren Lösung er schon kennt, aufgegeben werden, oder indem sie darüber, daß das von ihnen zu Entdeckende dem Lehrer schon bekannt ist, im Unklaren gelassen sind. So gewinnt das Lehren hier u.U. gerade jenen manipulativen Einschlag, den Bruner durch das Konzept des »entdeckenden Lernens« doch gerade vermindern wollte“ (419-421).

„Die pädagogische Zielsetzung, in der Schule solle weniger ein bestimmter Stoff als die generelle Fähigkeit zum Denken/Problemlösen vermittelt werden, findet sich nicht nur bei Bruner. Vielmehr kann darin eine allgemeinere Tendenz pädagogisch-psychologischer Reformvorstel-

lungen gesehen werden, die etwa Neber (1974) als »Abwendung von der Betonung des Erwerbs von Inhalten ... und die neue Akzentuierung auf den Erwerb von Problemlösefähigkeiten selbst« charakterisiert (S. 182). Dem gegenüber betont Holzkamp, „daß »Lernmotivation« nicht durch (wie immer psychologisch aufgemachte) didaktische Vorkehrungen »hergestellt« werden kann, sondern nur aufgrund der Erfahrung des Zusammenhangs zwischen dem antizipierten Lernresultat und der Erweiterung meiner Verfügungs-/ Lebensmöglichkeiten - also durch expansive Lerngründe zustandekommt. (...) Man sollte sich vergegenwärtigen, daß auch Motiviertheit, Freude an der Arbeit, oder gar »Glück« der Schülerinnen/Schüler nicht etwas ist, daß sich vom Lehrer, wenn er nur didaktisch-psychologisch »geschickt« genug ist, beliebig herstellen läßt: Zugestandene, eingeräumte, erlaubte Freizügigkeit unter Ausklammerung des inhaltlichen Welt- und Interessenbezugs der Lernsubjekte kann vielleicht kurzfristig attraktiv sein, wird aber - wenn man dahinter gekommen ist, daß dies alles für mich nichts bedeutet - unausweichlich langweilig.“ (423)

## ***Textauszug 5: Schule als Institution zur Verhinderung expansiven Lernens***

Arbeitsfragen:

- Welche Bedeutung kann Lernen für Heranwachsende im besten Sinne haben?
- Wodurch ist das Lernen in der Schule - Holzkamp zufolge - charakterisiert?
- Inwiefern kann Leistungsbewertung durch andere zum Lernhindernis werden?
- Lernunlust – in Holzkamps Augen wird sie von der Schule systematisch produziert. Inwiefern? Was halten Sie von dieser Argumentation?

„Lernen ist allgemein gesehen ein zentrales Mittel meiner Lebensbewältigung, das immer dann für mich aktuell wird, wenn ich (...) bestimmten Handlungsproblematiken nicht direkt beikommen kann, sondern dazu eine Lernschleife einlegen, also die Handlungsproblematik als Lernproblematik übernehmen muß. Lernen ist so gesehen in meinem unmittelbaren Verfügungs- und Lebensinteresse, ich will und muß durch Lernen meinen Zugang zu relevanten Aspekten meiner Lebenswelt erweitern, da ich nur so mit meinem Dasein zurechtkommen und dabei (als Kind oder Jugendlicher) meine Abhängigkeit von den Erwachsenen samt der damit verbundenen Beschränkungen meiner Lebensmöglichkeiten schrittweise reduzieren kann. In diesem Kontext sind meine Lernhandlungen (...) expansiv begründet, d.h. motiviert aus dem Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluß, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität. Die Schule erscheint in dieser Sicht als ein von der Gemeinschaft gestelltes Angebot, in dessen Wahrnehmung ich bei der Überwindung meiner Lernproblematiken durch erweiterten und vertieften Weltaufschluß systematische Hilfe finde, wobei mir Wissen zur Verfügung gestellt wird und Zusammenhänge erklärt werden, die bisher jenseits meines Horizontes lagen.

Wenn ich nun aber tatsächlich (als Schülerin/Schüler) »in« der Schule bin, so werde ich mit »Lernen« in einem gänzlich anderen Bedeutungszusammenhang konfrontiert: Einerseits gibt es hier - in Realisierung des pädagogischen Selbstverständnisses von Schule - tatsächlich in vielerlei Form für mich Wichtiges zu lernen, wobei mir auch Hilfe verschiedener Art zuteil wird. Andererseits ist dies alles aber überformt und zersetzt durch ein konträres »schuldisziplinäres« Lernverständnis, das mir aus den geschilderten Strategien und Plänen der Schule in bezug auf mich entgegentritt: Aus meiner geschilderten Erfahrung des Eingekreist-Seins ergibt sich nämlich, daß »Lernen« im Verständnis der Schule offensichtlich nicht etwas ist, das in meinem Lebensinteresse liegt und bei dem ich lediglich Unterstützung brauche, sondern etwas, zu dem ich, indem mir Handlungsalternativen systematisch versperrt werden, von der Schulorganisation *gezwungen* werden muß: Man geht hier offenbar davon aus, daß ich aus freien Stücken - also ohne die dargestellten konzentrisch angeordneten schulischen »Maßnahmen« (Schulpflicht, Ordnungsmaßnahmen, Aufsicht, Anwesenheits- und Aufmerksamkeitspflicht, Bewertung/Abwertung etc.) - mich dem »Unterricht« als schulischer Lernbedingung nicht aussetzen würde. Das heißt aber, daß mir die Schule als Disziplinaranordnung ein *eigenes genuines Lerninteresse* zur Erweiterung meines Weltzugangs und meiner Lebensmöglichkeiten nicht zuerkennt. Mehr noch: Aus der Art schulischer Einkreisungsbewegungen geht sogar hervor, daß die Schule (...) mich bei der Einbringung eigener Lernproblematiken und deren Umsetzung in expansiv begründetes Lernen, wenn auch in verdeckter Weise, *strategisch behindert*.“

Die schuldiziplinäre Strategien bewegen sich „zwischen »Stattfinden von ‚Unterricht‘« und »vergleichsorientierte[r] Bewertung des einzelnen Schülers«“. Der Schüler kann Lerngegenstände nicht entsprechend seinem Interesse und „nach Maßgabe ... der jeweils für ihn entstandenen subjektiven Lernproblematik“ wählen; sie werden „durch den »Unterrichtsstoff« ersetzt werden soll, der wiederum an den geschilderten Lernziel-Bestimmungen im administrativ vorgegebenen Lehrplan orientiert ist - womit die Lernziele nicht primär die des »Schülers«, sondern die des Lehrers sind. Auf der anderen Seite geht daraus hervor, daß gemäß den strategischen Vorstellungen der Schule hier die ... Möglichkeit des »Schülers«, seine Lernfortschritte am Grad des Eindringens in den Lerngegenstand zur Überwindung jeweils *seiner* Lernproblematik zu bemessen, durch die Leistungsbewertung als externen Gütemaßstab und (latente) Ausgrenzungsbedrohung ersetzt ist: Damit wird (...) als Grund für die Lernanstrengung des »Schülers« nicht der Zuwachs an Weltaufschluß im eigenen Verfügungsinteresse, sondern die Orientierung an der externen Leistungsbewertung begünstigt. Dies würde aber heißen, daß beim »Schüler«, indem ihm so die Perspektive des ... expansiven Lernens administrativ verbaut ist, gleichzeitig das Lernen dadurch *erzwingen* werden soll, dass er sich dem schuldiziplinären Bewertungssystem mit von ihm erbrachten Lernresultaten aussetzen muß, wenn er schulische Beeinträchtigungen und Bedrohungen seiner Verfügung-/Lebensmöglichkeiten vermeiden will: Damit wäre also den Schülerinnen/Schülern das *defensiv begründete Lernen* als schulische *Normalform* des Lernens nahegelegt. (...) Bei der Zulassung oder gar Förderung expansiver Lernaktivitäten wäre das schulische Unterrichtsgeschehen wesentlich durch die von *Schülerseite* eingebrachten Lernproblematiken initiiert und strukturiert, somit den administrativ vorgeschriebenen Lehrplänen kaum unterzuordnen. Dagegen behält man (...) die durch die Leistungsbewertung extern steuerbaren defensiven Lernaktivitäten der »Schüler« voll im Griff.“ (445-447)

## ***Textauszug 6: Produktion von Lernunlust – Was die Schule alles dafür tut***

Arbeitsfragen:

- Geben Sie mit eigenen Worten wieder, in welcher Klemme der Schüler mit seinen – ja eigentlich vorhandenen – Lerninteressen steckt.
- Auf welche Weise werden Lernmotivationen von Schülern in der Schule erschwert? Wie produziert Schule geringe Lust am Lernen? Skizzieren Sie die „Logik“ dieses Ablaufs.
- Wie konkretisiert Holzkamp dies am Beispiel der Leistungsbewertung?

„Um vom Standpunkt der Schülerinnen/Schüler Zugang zu den damit angedeuteten strategischen Verwicklungen zu finden, ist zu berücksichtigen, daß defensives Lernen als wirkliche Lernaktivität auf der Seite der Schülerinnen/Schüler eine in sich instabile Handlungsweise ist, die sich nach zwei Richtungen hin zu stabilisieren trachtet: In Richtung *expansiven Lernens* und in Richtung der *Reduzierung defensiven Lernens auf unmittelbare Problembewältigung* (ohne Lernschleife):

Die mögliche Tendenz der Schülerinnen/Schüler von defensivem auf *expansives Lernen* hin versteht sich schon daraus, daß die dargestellte subjektive Notwendigkeit, zur Erweiterung von Lebensmöglichkeiten und Überwindung von Abhängigkeiten Lernproblematiken auszugliedern und im eigenen Verfügungsinteresse anzugehen, ja nicht verschwindet, wenn man als Schülerin/ Schüler die Schule betreten hat. Vielmehr werden für mich im normalerweise defensives Lernen nahegelegenen Unterricht immer wieder Lernproblematiken entstehen, die mein eigenes Verfügungs-/Lebensinteresse betreffen und mich deswegen dazu motivieren, sie in expansivem Lernen zu überwinden. Dabei finde ich möglicherweise im Lehrer - da dieser ja selbst den Widerspruch zwischen seinen pädagogischen Intentionen und seiner offiziellen Schulfunktion stets irgendwie »leben« muß - je nach Lage der Dinge mehr oder weniger ausgeprägt einen engagierten und nützlichen Helfer. Bei solchen Anlässen tendiert die Lehrer-Schülerbeziehung zu einem die schulische Machtökonomie unterlaufenden, da über Inhalte vermittelten, kooperativen Verhältnis (s.u.). - Solchen schuldisziplinär unplanmäßigen Tendenzen steht nun auf höchster Verallgemeinerungsebene die geschilderte schulische Bewertungstotalität gegenüber, der in diesem Kontext (...) eine weitere ... Funktion zuwächst: nämlich die Funktion, ausgeprägteren Tendenzen in Richtung auf expansives Lernen entgegenzusteuern und damit gleichzeitig eine zu weitgehende Kooperation bzw. - aus der Sicht der Schuldisziplin - Kollaboration zwischen Lehrern und Schülern zu verhindern. Dies ergibt sich nicht nur aus dem offensichtlichen Umstand, daß der Lehrer durch seine Bewertungsmacht die Schüler in eine sachfremde (nicht aus inhaltlichen Kompetenzen begründbare) Abhängigkeit zwingen muß und damit, ob er will oder nicht, das Kooperationsverhältnis zersetzt, sondern in viel versteckterer und intimerer Weise dadurch, daß für den Schüler aufgrund der permanenten externen Kontrolle und Bewertung seiner »Leistungen« sein *eigenes expansives Lerninteresse*, damit die Basis der inhaltsvermittelten Kooperation mit dem Lehrer, laufend *in Frage gestellt* ist.“

Wenn ich Gründe habe, bestimmte Handlungen, also auch Lernhandlungen, in meinem Interesse auszuführen, so muß die Realisierung solcher Handlungen - dies ist begründungslogisch eindeutig - nicht von außen kontrolliert und deren Nichtrealisierung auch nicht mit Strafen irgendwelcher Art belegt werden. Soweit also (...) alles, was ich in der Schule tue,

aber besonders das Lernen bzw. Gelernte (in wie »verständnisvoller« und »kindgerechter« Weise auch immer) vorgegeben, aufgegeben, angemahnt, abgefragt, zensiert etc. wird, so geht man offensichtlich davon aus, daß es für mich nicht auf eine einsehbare Weise nützlich ist, so daß ich auch keinen Grund dafür haben kann, es »von mir aus«, freiwillig zu übernehmen. Dieser Widerspruch tritt keineswegs nur auf, falls dabei schlechte Leistungen angemahnt, sondern auch und besonders, falls gute Leistungen (durch Lob, Zensuren etc.) honoriert werden. Wenn - so muß ich mich dabei nämlich fragen - das Gelernte für mich nützlich und wissenschaftlich ist, warum muß ich dann dafür noch zusätzlich belohnt werden? Begründungslogische Konsequenz: Da man mich in dieser Weise bestechen muß, wird es mit der Nützlichkeit für mich schon nicht so weit her sein.“ (449/50)

„Aus der widersprüchlichen Konstellation, dass im schultypischen defensiven Lernen als alltäglicher schulischer Aktivität meine Verfügung über den Lerngegenstand entzogen, das Lernen durch dessen externe Bewertung erzwungen und von mir (...) tendenziell durch bloße Vortäuschung von Lernprozessen/-resultaten ersetzt wird, entsteht – sofern diese Verflechtungen nicht bewusst reflektierbar sind ... – jene Lernweise, die ich früher (...) als (...) *widerständiges Lernen* umschrieben habe: Dabei würde also – da angesichts dieser Ungeklärtheit die möglichen Nachteile des Nichtlernens für mich meist nicht absehbar sind – das Lernen nur in Extrem- oder Sonderfällen einfach verweigert, im übrigen aber in unartikulierter und gebrochener Weise quasi partiell wieder zurückgenommen.“ (452)

„Die zentrale Beziehungsfigur dieser Art (...) ist m.E. die (...) schultypisch-dreigliedrige Sequenz »Initiation - Reply - Evaluation«: Dabei gewinnt auch an dieser Stelle eine zunächst als Außenrechtfertigung der schulischen Laufbahnzuweisungen dienende Funktion einen verdeckten strategischen Stellenwert: Die Bewertung ergibt sich keineswegs bloß aus der Aufgabe des Lehrers, die Leistungen der Schüler zu bewerten (dies könnte ja im Rahmen der offiziell vorgesehenen Anlässe zu Bewertungen - Zensierung von Klassenarbeiten, Zeugnisse o.a. - hinreichend geschehen), sondern ist die Interaktionsweise, in welcher der Lehrer als Lehrer durchgehend mit den Schülerinnen/Schülern in Beziehung tritt: Es gibt praktisch keine Lebensäußerung der Schülerinnen/Schüler, die der Lehrer *nicht* - durch »richtig-falsch«, »gut-schlecht« oder auch mannigfache averbale Kundgaben der Zustimmung oder Ablehnung, des Einverständnisses oder der Zurückweisung - bewertet. Sofern eine Schüleräußerung vom Lehrer einfach beantwortet, aufgegriffen, weitergesponnen wird, steht dieser genau gesehen schon etwas neben seiner Lehrerrolle. - Vordergründig dient der permanent bewertungsförmige Umgang des Lehrers mit den Schülerinnen/Schülern dazu, diese (wie mit einer »linken Geraden«) auf Distanz zu halten, darin die schuldisziplinäre Asymmetrie der Lehrer-Schüler-Beziehung immer wieder praktisch zu bestätigen: Der »Schüler« ist legitimer Gegenstand der Bewertung durch den Lehrer, aber nicht umgekehrt. Die Schülerinnen/Schüler sehen sich durch solche Bewertungen immer wieder neu in Frage gestellt, vereinzelt, auf sich selbst zurückverwiesen: Nicht die inhaltlichen Probleme, die es von mir zu bewältigen gilt, stehen hier im Vordergrund, vielmehr bin ich (da ich laufend die Bewertungen des Lehrers auf mich ziehe) offensichtlich *selbst das Problem*.“ (457/8)

„Vor jeder Bewertung von Lehrerseite finde ich mich auf dem Prüfstand: Wird sich nun herausstellen, daß ich dümmer, unfähiger, unbegabter bin als die anderen? Meine Lernfortschritte werden mithin von mir - soweit ich keine Distanz dazu gewinnen kann - als Indiz gesehen, wieweit ich damit der Bedrohung durch meine »endgültige« Abwertung als minderbegabt etwas entgegenzusetzen habe, womit mein Interesse am Lerngegenstand mindestens tendenziell durch individuelle Bedrohungsabwehr, also defensiv begründet und dadurch zersetzt und zurückgestutzt wäre. Damit verdeutlicht sich auch, daß die *Täuschung* als Gegenstrategie der Schülerseite - obwohl als Befreiung vom schulischen Bewertungsterror gemeint - im Kontext der Selbsteinschätzung nach Maßgabe eigener Begabung einen genuin defensiven Charakter gewinnt: Indem ich damit die aktuelle Leistungsbewertung des Lehrers manipulie-

re, beseitige ich ja nicht den Selbstzweifel, ob ich es denn gekonnt *hätte*. Ich täusche hier nicht nur den Lehrer, sondern in gewissem Sinne auch *mich selbst* darüber, wozu ich im Vergleich zu den anderen tatsächlich fähig bin. Dabei ist zu berücksichtigen, daß mein mögliches Versagen (aufgrund der früher dargestellten strategischen Verflochtenheiten in der Schulklasse) für den Lehrer (sofern er aus taktischen Gründen darauf nicht verzichten kann) Anlaß sein mag, mich in irgendeiner Weise »vorzuführen«, zu ironisieren, lächerlich zu machen, mit demonstrativen Ermahnungen zuzudecken. So mag hier in meiner Befindlichkeit eine Art Bodensatz aus Angst vor Bloßstellung, Eingeschüchtertheit, Zaghaftheit entstehen, durch welchen es mir geraten erscheint, mich der Kritik lieber erst gar nicht zu stellen, eigene Schwächen vor mir selbst und anderen zu verhehlen, mich (wo es geht) zu verstecken und unsichtbar zu machen, also keinesfalls mit eigenen Ansichten oder Einsichten zu exponieren - dies als Nebenprodukt des schulischen Begabungskonstruktes als Aspekt umfassenderer Strategien zur Normalisierung auf defensives Lernen hin.“ (460/1)

## ***Textauszug 8: Der am Thema interessierte Schüler – ein Störfaktor?***

Erläuterungen:

„Lehrlernkurzschluss“ – die kurzschlüssige Koppelung von Lehren und Lernen, nämlich dass Schüler genau das lernen, was Lehrer lehren

„Lerndiskrepanz“ – die Differenz zwischen dem, was ich zur Bewältigung einer Aufgabe brauche und was ich bereits kann.

„turn allocation“ – die Entscheidung darüber, wer jeweils als nächster spricht

„mentale Modalität“ – die Form einsamer intellektueller Auseinandersetzung mit einem Thema

„kommunikative Modalität“ – gemeinsames Erarbeiten durch Gespräch, Nachfragen, Diskussion von Lösungsansätzen etc.

Arbeitsfragen:

- Skizzieren Sie, auf welche Schwierigkeiten Schüler stoßen, die ein besonderes Interesse an einem Unterrichtsgegenstand haben.
- Fassen Sie zusammen, inwiefern Lerninteressen in der Schule auf völlig andere Bedingungen stoßen als im „wirklichen Leben“.
- Welche Einstellung entwickeln Schüler vermutlich – sofern man dieser Darstellung folgt?
- Teilen Sie diese Kritik?

Holzkamp geht davon aus, „daß die Schülerinnen/Schüler, wann immer sie sich, entgegen dem offiziellen Normalisierungsdruck, für ein inhaltliches Problem engagieren und dies in expansiver Weise als subjektive Lernproblematik übernehmen (wollen), sich dem weitgehenden schuloffiziellen Unverständnis ... gegenübersehen“. Sie bekommen kaum Unterstützung, wenn sie eigene inhaltliche Interessen zum Thema machen wollen. „Da die Schuldisziplin (...) den Schülerinnen/Schülern ein eigenes genuines Lerninteresse nicht zugesteht (also deren Lernen qua Lehrlernkurzschluß nur als abhängige Größe des Lehrens zu sehen vermag), kann sie auch die aus derart expansiven Lernaktivitäten sich ergebenden Haltungen, Ablaufsformen, Stufen, »inneren« Selbstverständigungsprozesse lernender Gegenstandsannäherung nicht zur Kenntnis nehmen. So muß der offiziellen Schuldisziplin der Umstand verborgen bleiben, daß sie durch die Art der Unterrichtsorganisation samt den darin eingeschlossenen interpersonellen Klassenraum-Anordnungen etwaige eigene sachbezogene Lernbemühungen der Schülerinnen/Schüler sowie die Unterstützung dieser Bemühungen durch die Lehrer permanent *behindert und stört*. Die Schule als Lernstätte wäre auch unter diesem Aspekt mindestens genauso gut als Stätte schulischer Lernbehinderung zu charakterisieren. Anders: In der offiziellen Schule wird die Erfahrungswelt des Lernens ignoriert und kann deswegen auch der Lernende *als* Lernender nicht respektiert werden.

Nehmen wir an, ein vom Lehrer im Unterricht dargestelltes Problem hat mich (als Schülerin/Schüler) so nachhaltig betroffen und interessiert, daß ich es als *meine* Lernproblematik übernommen habe: Ich werde also in der dargestellten spezifischen Lernhaltung herauszufinden suchen, wo dabei meine Schwierigkeiten liegen (Herausarbeitung der Lerndiskrepanz und der relevanten Dimensionen der Gegenstandsannäherung), zu reaktualisieren, was ich darüber schon weiß und mir überlegen, in welchen allgemeineren Zusammenhang das Problem gehört (Aufdeckung tieferer Strukturebenen des Lerngegenstands) o.a., dies alles in Erwägung bestimmter und Verwerfung anderer Möglichkeiten hin und her überlegend (inneres Sprechen, Gewinnung von Schlüssel-



fragen an mich selbst), um so die spannende Problematik wenigstens so weit für mich aufzuschließen, daß sie mir nicht wieder wegrutscht und ich mich später weiter darum kümmern kann etc. Dies heißt aber, daß ich mich damit schrittweise aus dem *schuloffiziell vorgesehenen Unterrichtsarrangement hinausbewege* und so *Störungen und/oder Sanktionen* von der Schul-/ Lehrerseite provoziere.

Auf oberflächlichster Ebene gerate ich hier schon mit dem zeitdisziplinären 45-Minuten-Takt der Schulstunde in Widerspruch: Es wird vielleicht gleich zur Pause klingeln, dann wird der Unterricht schlagartig abgebrochen (quasi der Ziegelstein fallen gelassen), Unruhe kommt auf, und meine initialen Klärungsbemühungen sind, bevor ich sie bewahren konnte, zerstört; falls ich in der Pause noch etwas auf meinem Platz bleiben und nachdenken (mir vielleicht ein paar Notizen machen) will, werde ich vom aufsichtsführenden Lehrer pflichtgemäß auf den Schulhof geschickt - und in der nächsten Stunde ist etwas total anderes dran.

Viel gravierender ist es aber, daß sich im Zuge der Verfolgung meiner Lernproblematik, da ich ja nun innerlich damit zugange bin, unausweichlich meine Zuwendung zum weiterlaufenden Unterricht reduzieren muß. So kann ich die früher dargestellte (neben der körperlichen Anwesenheit) zentrale offizielle Voraussetzung für mein Lernen im Schulsinne, meine mentale Anwesenheit im Unterricht, gerade *weil* ich tatsächlich etwas zu lernen angefangen habe, nicht mehr erfüllen: Ich bin »unaufmerksam«, und der Lehrer hat, indem er für ein bestimmtes Problem mein Interesse wecken konnte, diese Unaufmerksamkeit selbst provoziert. Dies schließt ein, daß ich - wenn der Lehrer mich im Ablauf der »turn allocation« aufruft - die Antwort schuldig bleiben muß: Ich habe (wie der Lehrer aus seiner Sicht konstatieren muß), »nicht aufgepaßt«, vielleicht sogar - was der Lehrer bemerkt hat (und was für ihn der Grund war, mich »heranzunehmen«) - statt seinem Unterricht zu folgen, einen Moment nachdenklich aus dem Fenster geschaut: Also werde ich vom Lehrer gerügt und kassiere eine entsprechende Eintragung in sein Notizbuch (im Wiederholungsfalle ins Klassenbuch). Wenn ich dem Lehrer (was mir natürlich nicht einfällt) daraufhin wahrheitsgemäß antworten würde »tut mir leid, aber ich war noch mit dem beschäftigt, was Sie vorhin gesagt haben, soll ich Ihnen statt dessen mal erzählen, was für ein Problem ich damit habe?«, so wird dies von der Klasse u.U. als unbotmäßiger »Witz« mit Johlen begrüßt, vom Lehrer aber im Rahmen des regulären Unterrichts als »freche Antwort«, »Unverschämtheit«, o.a. neuerlich und schärfer gerügt und notiert werden müssen: Was außerhalb der Schule vielleicht der Anfang eines kooperativen Gesprächs, aus dem beide Gesprächspartner etwas lernen, hätte werden können, ist eben in der Schulklasse - da objektiv mit der Abhaltung des vorgeschriebenen Unterrichts nicht vereinbar - tatsächlich »unmöglich«.

Sobald wir den Aspekt hinzunehmen, daß (wie dargestellt) auf die Erweiterung des Gegenstandsaufschlusses gerichtete expansive Lernaktivitäten sich nicht auf die mentale Modalität beschränken lassen, sondern die Einbeziehung der *kommunikativen Modalität* (vgl. S.301ff) erfordern, lassen sich für die benannten expansiven Lernbemühungen im Unterricht weitere Komplikationen vorhersehen. Falls ich etwa an einer bestimmten Stelle festsitze, aber vermuten kann, daß ein anderer darüber etwas weiß und mir weiterhelfen würde, so ist hier aus der Sachlogik des Lernprozesses heraus eine verbale Kontaktaufnahme konstituierender Bestandteil weiterer Gegenstandsannäherung. Wenn ich (als Schülerin/Schüler) aber über diesen Punkt (so leise wie möglich) den Schulkollegen neben mir in ein Gespräch zu ziehen versuche, so »schwätze ich mit meinem Nachbarn«: dies für den Lehrer ein neuerliches, u.U. sogar im Zeugnis zu vermerkendes Zeichen meiner Unaufmerksamkeit.“ (476-478)

„Schon durch die elementare Zeiteinheit »Schulstunde«, die strengen Zeitvorgaben für Klassenarbeiten, aber auch die in der »turn allocation« enthaltene zeitliche Gliederung soll jede Schülerin und jeder Schüler auf die Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Zeit, damit ihre/seine unablässige mentale Präsenz festgelegt werden: Wenn sie/er auf irgendeine Weise »Zeit vertut«, zeitliche Rahmenbestimmungen überschreitet, gesetzte Zeitpunkte verpaßt, so hat dies aufgrund der schuldисziplinären Organisation unmittelbare Auswirkungen auf ihre/seine bewertbaren Schulleistungen mit

den durch deren Abwertung gesetzten bedrohlichen Konsequenzen. So werden die Schnelligkeit des Auffassens und der Aufgabenbewältigung, die Kürze der Reaktionszeit bei der Anforderungserfüllung u.a. schuldisziplinär zu einem inhaltlich nicht gedeckten, abstrakten Wert erhoben, der das Weiterkommen oder Zurückbleiben der Schülerinnen/Schüler unmittelbar beeinflusst. Mit der Lockerung oder dem Anziehen der Zeitschraube (etwa in Klassenarbeiten) können, wie dargelegt, demgemäß die schulischen Selektionsbedingungen beliebig verschärft oder ermäßigt werden, und die Ausgrenzung von Schülerinnen/Schülern aus dem normalen Klassenverband etwa in Förderklassen oder Sonderschulen begründet sich häufig wesentlich in der »Langsamkeit« der davon Betroffenen (wobei das Kriterium der Zeitbegrenzung typischerweise in den psychologischen Tests, mit denen ggf. die schulischen Selektions- bzw. Ausgrenzungsmaßnahmen zusätzlich untermauert werden, reproduziert ist).

All dies dient keineswegs den Lerninteressen der Schülerinnen/Schüler, sondern direkt den organisatorischen Interessen der Schuldisziplin und im weiteren der Zurichtung der Schüler-/Schülerinnen auf ihre Be- bzw. Verwertbarkeit.“ (482)

## 2.4 Texte und Hinweise zur Projektphase

In diesem Teil des Readers finden Sie kurze Texte zu den Themen, die in der Projektphase im Mittelpunkt stehen. Außerdem erhält jede Gruppe eine Mappe mit weiteren Texten, Literaturhinweisen und Links. Die Texte hier im Reader haben die Aufgabe, einen ersten Eindruck von der Thematik zu geben und dadurch die Entscheidung für ein Thema zu erleichtern.

Übergreifende Fragestellungen:

- In welchem Sinn kann bei diesem Thema von Eigenständigkeit des Schülers/der Schülerin gesprochen werden?
- Was steht dem (z.B. organisatorisch oder entwicklungspsychologisch) entgegen?
- Welche Rolle soll die Lehrperson spielen? Welches Verhältnis soll zwischen ihr und dem Schüler/der Schülerin entstehen?
- Handelt es sich hier auf konzeptioneller Ebene wirklich um einen Paradigmenwechsel? Oder trifft die Kritik von Holzkamp zu, dass es sich nur um eine vom Lehrer inszenierte Schein-Autonomie handelt?
- Wie müssten sich Schulen ändern, um dies zu verwirklichen?
- Ist diese Verwirklichung in Ihren Augen wünschenswert? Warum? Was sehen Sie eher kritisch?

2.4.1	„Hilf mir, es selbst zu tun“: Der Ansatz der schen Reformpädagogik	klassi-
-------	---	---------

### ***Die pädagogischen Grundlagen: Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts***

*Aus: Heinrich Dauber (1997), Historische Wurzeln und Traditionen Humanistischer Pädagogik.*

*In: J. Bürmann, H. Dauber, G. Holzapfel (Hg), Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 31/32)*

„Das ... in der Tat an eine lange Tradition reformpädagogischer Bemühungen angeknüpft werden kann, lässt sich augenscheinlich an der weitgehenden Übereinstimmung der Prämissen, Themen und pädagogischen Prinzipien zeigen:

- Kindliche Bedürfnisse und Potentiale werden prinzipiell positiv eingeschätzt; insbesondere dem frühen Kindesalter kommt (wie in der Psychoanalyse) eine besondere Bedeutung zu.
- Daraus folgt das Postulat einer altersgemäßen Erziehung und Förderung in allen Entwicklungsphasen.
- Lernen ist nicht primär das Ergebnis von Lehre. Lehre kann bestenfalls günstige Lernbedingungen schaffen, Impulscharakter für Lernen haben. Im Mittelpunkt pädagogischer Arbeit steht das selbsttätige und selbstverantwortliche, schöpferische, kreative und produktive Handeln des Individuums in der Gemeinschaft.
- Zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden, Lehrern und Jugendlichen werden Beziehungen angestrebt, die von gegenseitigem Respekt getragen sind.
- Gruppenaktivitäten, Gemeinschaftsleben und demokratische Selbstverwaltung werden besonders gefördert.
- Pädagogische Aktivitäten sind eingebunden in gesellschafts- und lebensreformerische Ziele und Aufgaben.
- Besondere Aufmerksamkeit gilt dem Schutz von Minderheiten und der internationalen Verständigung.

Diese Ziele werden u.a. von dem 1927 gegründeten ‚Weltbund für die Erneuerung der Erziehung‘, der internationalen Vereinigung der reformpädagogischen Bewegung, bis heute vertreten.“

*Aus: Hugo Gaudig (1908), Wecken der Geister zugunsten der Bildungsfragen.*

*In: H. Gaudig, Die Schule der Selbsttätigkeit, Hrsg. von L. Müller, Bad Heilbrunn 1963, S. 8*

Präludien, Vorspiele? Auf welches Hauptspiel? Auf ein didaktisches System, das ich bereits im Kopf habe oder einst zu gewinnen hoffe? Nein, sondern auf ein System, das uns die Zukunft bringen wird, d.h. die Zeit, in der sich nach den Kämpfen unserer Übergangszeit eine neue Kulturepoche durchgesetzt hat. Ob ich die Motive, vielleicht das Hauptmotiv der Didaktik (der Bildungslehre) der Zukunft richtig ahne und Richtiges daraus folgere, wer will's bestimmt bejahen oder verneinen?

Nur eins möchte ich durch meine Schrift erreichen: ein wenig mithelfen an der Mobilisierung der Geister zugunsten der Bildungsfragen. Ich weiß: Es wird bei uns genug und übergenug in Bildungsfragen gedacht. Gedacht, ja, und geschrieben noch mehr. Aber sehe und fühle ich recht, nicht mit den starken Affekten, die in unserer Zeit die Bildungsfragen fordern. Sie sollen uns alle willkommen sein, die starken Affekte, die dem pädagogischen Denken Schärfe, Kraft, Innigkeit, Inbrunst verleihen: die Angst und die Furcht um die dem Schuleinfluß sich mehr und mehr entziehende Jugend, der Unwille und der Zorn über das zählebige Veraltete in unserem Schulwesen, der Haß gegen Formen, die den Geist der Jugend hemmen, vor allem aber die Liebe, die sich um die Seelen der deutschen Jugend sorgt, und der Enthusiasmus, der aus dem Glauben an die eingeborenen Kräfte der jugendlichen Menschen von Tag zu Tag neu wird.

Wir stehen in einer ungeheuren Umwälzung des gesamten Kulturlebens. Eine neue Kultur-epoche kündigt sich an; zugleich eine neue Epoche der Erziehung und des Denkens über Erziehung.

*Aus: Hugo Gaudig (1911), Die Arbeitsschule als Reformschule.*

*In: H. Gaudig, Die Schule der Selbsttätigkeit, Hrsg. von L. Müller, Bad Heilbrunn 1963, S. 11-14*

Im Mittelpunkt aller pädagogischen Erwägungen und Handlungen steht hier nicht die schaffende Kunsttätigkeit des Lehrers, deren „Objekt“ der Schüler ist, sondern die Tätigkeitsweise des Schülers; der Schüler ist die „handelnde Person“, um die sich alles dreht. Nicht als Objekt einer fremden Tätigkeit, sondern als selbstwirksames Subjekt (als „Täter seiner Taten“) kommt der Schüler in Frage.

Nicht auf ein *Wissen* weist die programmatische Namengebung hin, sondern auf ein *Wirken*. Bei dieser Schule kann das letzte Ziel nicht sein, dass dem Schüler eine gewisse Wissensmenge, ein gewisses Bildungsmaß „beigebracht“ wird; in diesem Sinne ist die Arbeitsschule allerdings keine „Lernschule“; aber insofern, als der Schüler in ihr arbeiten lernt, insofern er die Kunst lernt, planmäßig auf ein Ziel hin geistig tätig zu sein, ist die Arbeitsschule in vollem Sinne Lernschule. haftet dem Wort „lernen“ nicht das Gefühl der Enge an, so könnte man sagen, in der Arbeitsschule lerne der Schüler zu lernen. (...)

Was für eine Art von Arbeitsvorgängen sind nun das Ideal, das Leitbild der Arbeitsschule? Der Wert der Arbeitsvorgänge bestimmt sich nicht nach dem Produkt der Arbeit an sich, obwohl dessen Wert der Arbeitsschule schon um ihres Grundprinzips willen nicht gleichgültig ist, denn ohne wertvolle Arbeitsergebnisse erschläft der Arbeitstrieb. Die erste Forderung lautet: *Selbsttätigkeit*; denn nur dann, wenn selbsttätig gearbeitet wird, ist Arbeit Arbeit. Selbsttätig muß also der Arbeitende sich das Ziel stecken (die Aufgabe formulieren, die Frage aufwerfen, das Problem entwickeln); selbsttätig muß er den Arbeitsgang ordnen, selbsttätig das Ziel festhalten, selbsttätig Zwischen- und Endergebnisse prüfen usw. Soll aber diese Selbsttätigkeit sich entwickeln und erhalten, so bedarf der Wille des Schülers einer planmäßigen Schulung für die Arbeit. Soll der Schüler nicht des Anstoßes von außen (des Fremdimpulses) fortgesetzt bedürfen, soll er den Anstoß durch die Frage, den Befehl, die Aufforderung entbehren lernen, so muß er sich selbst zu all den Tätigkeiten bestimmen lernen, die der Arbeitsvorgang fordert; er muß lernen, arbeiten zu wollen. So muß er sich dazu bestimmen, Aufgaben zu stellen, das Für und Wider von Arbeitswegen zu prüfen, den Gang der Arbeit zu kontrollieren, die unfertige Arbeit zu korrigieren usw. Nicht als ob er während des Arbeitsvorgangs möglichst viel *wollen* soll. (...) Aber das Wollen muß da sein, sobald es nötig ist.

(...)

Das Absehen der Arbeitserziehung ist auf den *einzelnen* Schüler gerichtet; auf den *einzelnen*, das kann nicht stark genug betont werden. Der einzelne Schüler, der in der Schule oder im Hause für sich allein sich seine Aufgabe stellt, für sich allein mit Besonnenheit die Wege der Lösung erwägt, für sich allein wählt, probiert, verwirft, neu wählt, in eigener Kraft die Stimmungslauten überwindet, selbst sein Werk prüft und nach dem Maß seiner Einsicht, aber eben mit seiner Einsicht, korrigiert; dieser einzelne Schüler ist es, dem *letztlich* unser Bemühen gilt. Die Zielsetzung ist also durchaus individualistisch, nicht kollektivistisch. Und die *Klasse*? Der Klassenunterricht hat seinen letzten Zweck nicht in der Klasse, sondern in den einzelnen. Einen gut Teil der Misserfolge der gegenwärtigen Schule erklärt sich daraus, dass man, wenn nicht in der Theorie, so doch in der Praxis viel zu viel die Klasse als Ziel hat. So kommt es, dass „Klassenarbeiten“ und „Hausarbeiten“ (die letzteren, falls sie nicht Kollektivarbeiten sind) gefürchtete Arbeitsweisen sind. Hier soll der einzelne auf sich stehen – und da er die Kraft nicht hat, allein zu stehen, kommt er entweder zu Fall oder er sucht Stützen. Die „Klasse“ arbeitet gut; ohne dass es der Lehrer oft merkt, erzielt er ein gutes Gesamtergebnis (vielleicht eine glänzende Leistung) nur, indem er die Rollen so verteilt, dass die entscheidenden Schritte immer von derselben kleinen Minderheit getan werden, während das Gros nur die Zwischenarbeit leistet. Die Arbeiten, die die einzelnen isolieren, bringen dann die Enttäuschung.

## 2.4.2 Das Lehren abschaffen: Forderungen der Humanistischen Pädagogik

„Ich möchte in dieser Schrift meine starke und wachsende Besorgnis über die Ausbildungspolitik zum Ausdruck bringen ... Ganz knapp formuliert, ist der Hauptgedanke meiner Darlegung, dass wir bei der Ausbildung unintelligente, ineffektive und verschwenderische Arbeit leisten“.  
Carl Rogers

### ***Thesen der Humanistischen Psychologie zum Lernen***

*Aus: Carl Rogers (1969), Vorbemerkung: Welche Art von Lernen?  
In: Ders., Freiheit und Verantwortung. München 1974, S. 12/13*

Wieso lernt das Kind, das sich selbst überlassen wird, schnell, und zwar so, daß es nicht bald vergißt, auf eine Weise, die für es unmittelbar praktische Bedeutung hat, während all dies zunichte gemacht werden kann, wenn das Kind in einer nur seinen Intellekt einbeziehenden Weise »gelehrt« wird. Vielleicht wird eine nähere Betrachtung weiterhelfen.

Lassen Sie mich die Faktoren etwas genauer definieren, die an einem solchen signifikanten oder auf eigener Erfahrung beruhenden Lernen beteiligt sind:

- *Es schließt persönliches Engagement ein* - die ganze Person steht sowohl mit ihren Gefühlen als auch mit ihren kognitiven Aspekten *im* Lernvorgang.
- *Es ist selbst-initiiert* - sogar dann, wenn der Antrieb oder der Reiz von außen herrührt, kommt das Gefühl des Entdeckens, des Hinausgreifens, Ergreifens und Begreifens von innen.
- *Es durchdringt den ganzen Menschen* – es ändert das Verhalten, die Einstellungen, vielleicht sogar die Persönlichkeit des Lernenden.
- *Es wird vom Lernenden selbst bewertet* - er weiß, ob es sein Bedürfnis trifft, ob es zu dem führt, was er wissen will, ob es auf den von ihm erlebten dunklen Fleck der Unwissenheit ein Licht wirft. Wir könnten sagen, daß der geometrische Ort des Bewertens zweifelsfrei im Lernenden selbst liegt.
- *Sein wesentlichstes Merkmal ist Sinn* - wenn derartige Lernen stattfindet, dann ist in der gesamten Erfahrung enthalten, daß der Lernende Sinn darin sieht.

### **Lehren bedeutet signifikantes Lernen zu ersticken**

*Aus: Carl Rogers (1952/1969), Persönliche Gedanken über Lehren und Lernen.  
In: Ders., Freiheit und Verantwortung. München 1974, S. 143-155*

Ich möchte einige sehr kurze Bemerkungen machen, in der Hoffnung, daß Ihre Reaktionen darauf - falls überhaupt welche ausgelöst werden - ein wenig neues Licht auf meine eigenen Ideen werfen könnten. (...) Ich werde jeden Gedanken oder jeden Bedeutungszusammenhang in einzelnen Paragraphen auführen - nicht, weil sie in einer besonderen logischen Anordnung stehen, sondern weil jeder Punkt gesondert für mich wichtig ist.

- (a) Angesichts des Zwecks dieser Konferenz kann ich gut mit dem folgenden Punkt beginnen: Meine Erfahrung ist gewesen, daß ich einen anderen Menschen nicht lehren kann, wie man lehrt. Es zu versuchen, ist für mich - auf lange Sicht hin - sinnlos.
- (b) Mir scheint, daß alles, was man einen anderen lehren kann, relativ belanglos ist und wenig oder keinen signifikanten Einfluß auf sein Verhalten hat. Das klingt so lächerlich, daß ich mir nicht anders zu helfen weiß, als es im selben Moment, in dem ich es äußere, schon wieder in Frage zu stellen.
- (c) Ich stelle in zunehmendem Maß fest, daß ich nur an solchen Lern Vorgängen interessiert bin, die Verhalten signifikant beeinflussen. Es ist sehr gut möglich, daß dies nur eine persönliche Vorliebe von mir ist.
- (d) Ich bin zu der Ansicht gekommen, daß die einzigen Lerninhalte, die Verhalten signifikant beeinflussen, selbst entdeckt, selbst angeeignet werden müssen.
- (e) Solch ein selbst entdeckter Lerninhalt - Wahrheit nämlich, die man sich durch Erfahrung persönlich zu eigen gemacht und die man assimiliert hat - kann einem anderen nicht direkt vermittelt werden. Sobald ein Mensch versucht, solch eine Erfahrung - oft mit einem völlig natürlichen Enthusiasmus - direkt zu vermitteln, wird Belehrung daraus, und die Ergebnisse sind irrelevant. Es war kürzlich recht erleichternd, zu entdecken, daß Sören Kierkegaard, der dänische Philosoph, dies in seiner eigenen Erfahrung festgestellt und es vor einem Jahrhundert sehr klar zum Ausdruck gebracht hatte. Das ließ es weniger absurd erscheinen.
- (f) In Konsequenz des oben Gesagten erkenne ich, daß ich das Interesse daran verloren habe, ein Lehrer zu sein.
- (g) Wenn ich, wie das manchmal der Fall ist, zu lehren versuche, bin ich entsetzt über die Ergebnisse, obwohl sie nicht ganz so irrelevant zu sein scheinen - denn manchmal scheint Vermittlung Erfolg zu haben. Wenn dies geschieht, finde ich die Auswirkungen schädlich. Sie scheinen den betreffenden Menschen dazu zu veranlassen, seiner eigenen Erfahrung zu mißtrauen und signifikantes Lernen zu ersticken. Ich bin deshalb zu der Ansicht gekommen, daß die Folgen des Lehrens entweder unwichtig oder verletzend sind.
- (h) Wenn ich auf die Ergebnisse meines früheren Unterrichts zurückblicke, so waren die tatsächlichen Folgen dieselben - entweder wurde Schaden angerichtet oder es geschah nichts von Belang. Dies ist offen gestanden bedrückend.
- (i) Als eine Konsequenz erkenne ich, daß ich nur daran interessiert bin, ein Lernender zu sein, der vorzugsweise Dinge lernt, die von Bedeutung sind, die irgendeinen signifikanten Einfluß auf mein eigenes Verhalten haben.
- (j) Ich finde es sehr lohnend zu lernen - in Gruppen, in Beziehungen mit einem Menschen wie in der Therapie oder für mich allein.
- (k) Für mich besteht einer der besten, aber auch schwersten Wege zu lernen darin, meine eigene Abwehrhaltung, zumindest zeitweise, fallenzulassen und zu versuchen, den anderen Menschen in seiner Art zu verstehen - wie eine Erfahrung ihm selbst erscheint und welche Gefühle für ihn damit verbunden sind.
- (l) Eine andere Art zu lernen ist es, mich mit meinen eigenen Unsicherheiten auseinanderzusetzen, das abzuklären versuchen, was mich verwirrt, und so der Bedeutung näherzukommen, die meine Erfahrung tatsächlich zu haben scheint.
- (m) Diese ganze Kette von Erfahrungen und die Sinnzusammenhänge, die ich bis jetzt in ihr entdeckt habe, scheinen mich in einen Prozeß getrieben zu haben, der sowohl faszinierend als auch, manchmal, ein wenig beängstigend ist. All dies scheint zu bedeuten, daß es darum geht, mich von meinen Erfahrungen tragen zu lassen - in eine, so scheint es, vorwärts führende



Richtung, Zielen entgegen, die ich bei dem Versuch, wenigstens den aktuellen Sinn dieser Erfahrung zu verstehen, nur undeutlich umreißen kann.

Es ist das Gefühl, mit einem komplexen Strom der Erfahrung zu treiben, wobei die faszinierende Möglichkeit in dem Versuch besteht, seine fortwährend sich verändernde Komplexität zu begreifen. Fast habe ich Angst, daß es den Anschein haben könnte, ich wäre von jeder Diskussion über Lernen oder Lehren abgekommen. Lassen Sie mich wieder eine praktische Anmerkung ins Gespräch bringen und sagen, daß diese Interpretationen meiner Erfahrung, für sich genommen, seltsam und verwirrend klingen mögen, aber nicht sonderlich schockierend. Erst wenn ich mir die Konsequenzen klarmache, schaudert mich ein wenig davor, wieweit ich mich von der Welt des »gesunden Menschenverstandes« entfernt habe, von der jedermann meint, sie sei richtig. Am besten kann ich dies durch die Beschreibung der Konsequenzen illustrieren, die entstünden, wenn andere die gleichen Erfahrungen gemacht und in ihnen auch ähnliche Bedeutungszusammenhänge entdeckt hätten wie ich.

(a) Eine solche Erfahrung würde mit sich bringen, daß wir das Lehren abschaffen. Menschen würden zusammenkommen, wenn sie den Wunsch hätten, zu lernen.

(b) Wir würden Prüfungen abschaffen. Sie messen nur den irrelevanten Typ des Lernens.

(c) Aus demselben Grund würden wir Noten und »Punkte« abschaffen.

(d) Wir würden - teilweise aus demselben Grund - Titel als Maßstab für Kompetenz abschaffen. Ein anderer Grund ist, daß ein Titel ein Ende oder einen Abschluß von etwas kennzeichnet; ein Lernender aber ist nur am fortlaufenden Prozeß des Lernens interessiert.

(e) Wir würden aufhören damit, Ergebnisse zu kommentieren, denn wir hätten erkannt, daß aus Ergebnissen niemand etwas Belangvolles lernt.

### 2.4.3 Lernbedürfnisse und Lernfähigkeit: Der Ansatz der Hirnforschung

#### **Das sich entwickelnde Gehirn kann auf einen Lehrer verzichten**

*Aus: Manfred Spitzer (2002), Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin, S.229-241)*

[Die] verglichen mit anderen Primaten sehr stark verzögerte Gehirnreifung beim Menschen wurde lange als Nachteil interpretiert und der Mensch beispielsweise als Mängelwesen (Gehlen 1978) oder als Nesthocker charakterisiert, jeweils mit Blick auf den unausgereiften Säugling. Kern dieser Unausgereiftheit ist das unausgereifte Gehirn, und Kern dieser Unausgereiftheit bei der Geburt ist die noch nicht erfolgte funktionelle Verdrahtung kortikaler Areale, insbesondere des Frontallappens.

Computersimulationen neuronaler Netzwerke, die sich eigens mit den Wechselwirkungen von Gehirnreifung und Lernen beschäftigten warfen ein ganz neues Licht auf den Sachverhalt der Gehirnreifung nach der Geburt (vgl. Elman 1991, 1994, 1995). Man konnte zeigen, dass die Reifung des Gehirns letztlich den Lehrer ersetzt. Der Gedanke ist im Grunde ganz einfach: Wenn wir in der Schule oder an der Universität ein kompliziertes Stoffgebiet lernen (sagen wir: Latein oder Mathematik), dann sorgt der Lehrer oder Professor dafür, dass wir mit einfachen Beispielen beginnen und uns daraus zunächst einfache Strukturen erschließen. Sind diese erst einmal gefestigt, kommen im nächsten Schritt etwas kompliziertere Strukturen „oben drauf“, die man nur dann richtig verstehen kann, wenn man zunächst die einfachen gelernt hat. Und so geht es weiter, Schritt für Schritt, bis wir ausgehend vom Einfachen hin zum Komplizierten einen insgesamt komplexen Stoff beherrschen.

So lernen wir in der Schule und im Studium. Im Leben jedoch ist die Sache anders: Wir kommen auf die Welt und sind verschiedensten Reizen ausgesetzt, deren Struktur und Statistik von ganz einfach bis kompliziert reicht. Die Tatsache nun, dass sich das Gehirn entwickelt und zunächst nur einfache Strukturen überhaupt verarbeiten kann, stellt sicher, dass es zunächst auch nur Einfaches lernen kann. (Erinnern wir uns: Verarbeiten ist immer auch Lernen; vgl. Teil I.) Am Beispiel der Sprachentwicklung sei dieser Gedanke etwas genauer ausgeführt.

#### **Areale gehen on-line**

Untersuchungen dazu, wie Erwachsene mit Babys und Kleinkindern sprechen, konnten zwar zeigen, dass wir uns einerseits auf den kleinen „Gesprächspartner“ etwas einstellen, dass dies jedoch nicht sehr weit geht. Wenn wir mit Babys reden, verwenden wir Lautmalerei und eine übertriebene Sprachmelodie (wir sprechen modulierter und höher; vgl. Spitzer 2002a, S. 157), aber schon mit Kleinkindern reden wir fasst wie mit Erwachsenen. Wir gehen keinesfalls systematisch wie ein Lehrer im Sprachunterricht vor. Während des Spracherwerbs ist ein Kind damit einer sprachlichen Umgebung ausgesetzt, die wenig oder gar keine Rücksicht auf seine jeweiligen Lernbedürfnisse nimmt. Wären Kinder auf eine lerngerechte Reihenfolge sprachlicher Erfahrungen angewiesen, so hätte wahrscheinlich keiner von uns je Sprechen gelernt. Warum haben wir dann trotzdem Sprechen gelernt, ganz ohne einen den Stoff systematisch anbietenden Lehrer?

Die Antwort auf diese Frage besteht darin, dass „im Leben“ der Lehrer durch ein reifendes Gehirn ersetzt wird. Noch einmal: Das Problem beim Erlernen komplizierter Strukturen wie beispielsweise der Grammatik besteht darin, dass man sicherstellen muss, dass zunächst ein-

fache Strukturen gelernt werden, dann etwas komplexere und dann noch komplexere. Andernfalls wird nichts gelernt, wie man nicht nur aus der Schule weiß, sondern auch durch Simulationen lernender Netzwerke nachweisen konnte (vgl. die ausführliche Darstellung in Spitzer 1996). Kleine neuronale Netzwerke können nur einfache Strukturen in sich repräsentieren, große Netzwerke dagegen auch komplizierte. Ist ein kleines Netzwerk mit einer komplizierten Struktur konfrontiert, dann geht es ihm wie einem mit Integralrechnung konfrontierten Erstklässler: Es wird einfach gar nichts gelernt.

Stellen wir uns nun vor, der Erstklässler erhält im Wechsel jeweils eine Stunde Integralrechnung und dann wieder eine Stunde das kleine Einmaleins. Dann wird er eben das kleine Einmaleins lernen, wahrscheinlich langsamer (denn in jeder zweiten Stunde ist alles so durcheinander), aber eben doch. Ganz allgemein gilt: Wird ein einfach« System mit komplexem Input konfrontiert, so bemerkt es diese Komplexität gar nicht, sondern behandelt den Input, als wäre er völlig zufällig. Gelernt wird unter solchen Umständen - nichts.

Wenn wir mit einem Kind sprechen, dann liefern wir ihm letztlich eine Spracherfahrung, die etwa so aussieht wie der oben dargestellte etwas eigenartige Mathematikunterricht aus Integralrechnung und Einmaleins. Wir benutzen Zweiwortsätze und Zehnwortsätze, Aussagesätze von Subjekt-Prädikat-Objekt-Struktur und Schachtelsätze beliebig komplexer Struktur, kurz, Einfaches und Kompliziertes. Das Kleinkind bekommt davon genau dasjenige mit, was es verarbeiten kann. Alles andere rauscht an ihm vorbei (was man sehr wörtlich nehmen kann: Im statistischen Sinne ist hohe Komplexität für ein kleines System nichts als strukturloses Rauschen.) Da gelernt wird, was verarbeitet wird, lernt das Kleinkind zunächst einfache sprachliche Strukturen. Noch einmal: Dies geschieht *nicht*, weil ihm zuerst einfache Strukturen beigebracht werden, sondern weil es zunächst nur einfache Strukturen verarbeiten kann. Es sucht sich dadurch automatisch aus dem variantenreichen Input heraus, was es lernen kann.

Hat es erst einmal einfache Strukturen gelernt und reift danach zu etwas mehr Verarbeitungskapazität heran, dann wird es neben diesen einfachen Strukturen zusätzlich etwas komplexere Strukturen als solche auch erkennen, verarbeiten und daher auch lernen. Da nach wie vor auch einfache Strukturen im Input vorhanden sind, verarbeitet und weiter gelernt werden, kommt es nicht zu deren Vergessen. Es wird vielmehr das Komplexere *dazu* gelernt und das Einfache gerade nicht vergessen, sondern behalten. Und so geht es weiter mit zunehmend komplexen Inhalten. Die Tatsache der Reifung während des Lernens ist damit nicht hinderlich, sondern überaus sinnvoll: *Gerade weil das Gehirn reift und gleichzeitig lernt, ist gewährleistet, dass es in der richtigen Reihenfolge lernt.* Dies wiederum gewährleistet, dass es *überhaupt komplexe Zusammenhänge* lernen kann und auch lernt.

Hieraus wiederum ergibt sich (und man konnte es in entsprechenden Computersimulationen nachweisen; vgl. das Postskript am Ende dieses Kapitels), dass nur dann, wenn das Gehirn lernt, während es sich entwickelt, überhaupt komplexe Informationsverarbeitung gelernt werden können. Mit anderen Worten: Hätten Sie das Gehirn, das Sie jetzt haben, bereits bei Ihrer Geburt gehabt, hätten Sie wahrscheinlich nie sprechen gelernt!

Die Tatsache, dass unser Gehirn bei der Geburt noch wenig entwickelt ist, erscheint damit aus informationstheoretischer Sicht in einem völlig neuen Licht. Die Gehirnentwicklung nach der Geburt ist kein Mangel, sondern eine *notwendige Bedingung* höherer geistiger Leistungen. It's not a bug, it's a feature, wie die Ingenieure sagen würden.

(...)

### ***Evolution: Fit sein versus fit werden***

Halten wir fest: Durch die Gehirnentwicklung werden unübersichtliche Sachverhalte jeweils in dem Sinne gefiltert, dass zunächst nur einfache, aber grundlegende Aspekte gelernt werden, wohingegen später auch komplexe Strukturen verarbeitet und gelernt werden können.

Ein sich entwickelndes Gehirn kann daher auf einen Lehrer verzichten. Es „nimmt“ sich nur die Lernerfahrungen, die es gerade „gebrauchen“ kann - ohne Unterweisung.

Unter evolutionärem Gesichtspunkt stellt damit das erst lange nach der Geburt zur vollständigen Ausreifung kommende Gehirn einen Kompromiss dar: Sicherlich gibt es einen Evolutionsdruck dahingehend, dass Organismen „so fertig wie möglich“ das Licht der Welt erblicken. Menschliche Neugeborene schneiden unter diesem Gesichtspunkt sehr schlecht ab, und man muss fragen, worin wohl der Vorteil einer stark verzögerten Gehirnentwicklung besteht. Dieser Vorteil, so können wir formulieren, besteht in der Fähigkeit, komplexere Inputmuster zu verarbeiten. Je besser dies ein Organismus kann, um so besser wird er sich in der Welt (von der wir annehmen können, sie sei sehr komplex) zurechtfinden, d.h. überleben. Babys sind damit das Resultat eines Kompromisses zwischen *fit sein von Anfang an* und *fit werden*. Im Vergleich zu anderen Arten liegt die Betonung beim Menschen ganz eindeutig auf dem Werden, auf Potenz und Möglichkeit.

Man braucht nicht viel Phantasie, um sich die Konsequenzen der hier diskutierten Sachverhalte zu vergegenwärtigen: Kinder sind verschieden. Die Evolution bringt Mittelwerte und Varianz von Eigenschaften hervor. Das einzelne Individuum in seiner jeweiligen Besonderheit hat jedoch eine bestimmte Entwicklung und eine bestimmte Lerngeschichte. Dies bedeutet, dass nicht alles für alle gleich gut ist. Gewiss, sich entwickelnde Gehirne sorgen in gewisser Weise selbst für geeigneten Input, aber durch Synchronisation von Reifung und angebotener Lernerfahrung ist im Einzelfall sicherlich noch viel zu verbessern, von Menschen mit spezifischen Behinderungen einmal gar nicht zu reden.

### ***Fazit: Was Hänschen nicht lernt...***

Das Größenwachstum des Gehirns nach der Geburt geht vor allem auf das Konto reifender Fasern, deren Dickenzunahme eine bessere Isolierung und damit eine schnellere Erregungsleitung bewirkt. Damit nimmt die Leistungsfähigkeit des Gehirns im Laufe seiner Entwicklung nach der Geburt zu. Dies wiederum bedeutet, dass das Gehirn zugleich lernt und sich entwickelt, und hieraus wiederum ergeben sich bedeutsame Konsequenzen.

Aus dem Zusammenspiel von Reifung und Lernen lassen sich unter anderen die so genannten kritischen oder sensitiven Perioden ableiten. Mit diesem in der Entwicklungsneurobiologie sehr wichtigen Begriff werden Zeitabschnitte bezeichnet, in denen bestimmte Erfahrungen gemacht werden müssen, damit bestimmte Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten erworben werden. Kommt es nicht dazu, werden diese Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten zeitlebens nicht mehr gelernt.

Auch im Hinblick auf die Sprachentwicklung gibt es kritische Perioden oder zumindest sensible Phasen (*tuning periods*), was den Erwerb von Lauten und Regeln bis hin zur komplexen Grammatik anbelangt.

Die Wissenschaft der kognitiven Entwicklungsneurobiologie ist noch sehr jung. Bis vor wenigen Jahrzehnten herrschten Spekulation und Ideologie, wenn es darum ging, was Kinder sind, wozu sie in der Lage sind, und wie man mit ihnen umgehen sollte. Soweit diese Spekulationen und Ideologien in unser Erziehungssystem Eingang fanden, wirkten sie sich keineswegs immer günstig auf die Kinder aus. Da meisten dennoch ihre Kindheit mitsamt Erziehung und Schule halbwegs überstehen, liegt daran, dass Kinder erstaunlich robust sind. Sie suchen sich einfach selbst, was sie gerade am besten lernen können. Ihr sich entwickelndes Gehirn stellt einen eingebauten Lehrer dar. Daraus folgt leider auch in vieler Hinsicht: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr. In neurobiologischer Hinsicht ist diese Volksweisheit längst eingeholt und auf vielfache Weise bestätigt!

## 2.4.4 Formwandel schulischen Lernens: Ziele und Methoden des Offenen Unterrichts

Warum scheitert Offener Unterricht und wie kann er gelingen?

*Aus: Falko Peschel (2003), Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Hohengehren, S. 1 - 64*

„Implizit von den Richtlinien für die Schule schon seit über 20 Jahren gefordert, halten nun Arbeitsformen wie Freie Arbeit, Wochenplan-, Projekt- und Werkstattunterricht immer stärker Einzug in den Klassenzimmern. Die aktuelle Theoriediskussion ist geprägt von Begriffen wie Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Lebenslanges Lernen, Kreativität, Individualisierung, Lebensbedeutsamkeit, Handlungsorientierung, ganzheitlichem und fächerübergreifendem Lernen. Forderungen an einen Unterricht, der nicht alle Schüler zur gleichen Zeit dasselbe, vom Lehrer Vorgegebene, auf ein und dieselbe Art reproduzieren lässt. Gefordert ist ein schülerorientierter Unterricht (vgl. i. F. Peschel 1995a, 6ff.).

Und einen solchen Unterricht habe ich seit meinem Studium gesucht. Zunächst in den ganz normalen Schulen, die aktiv an der Schulreform mitgearbeitet und z. B. die Richtlinien und Lehrpläne für Nordrhein-Westfalen in den Jahren 1981 bis 1985 mitgestaltet haben. Gegenüber meiner eigenen Schulzeit hatte sich in der Schule viel geändert. Erwachsene und Kinder saßen in Sitzkreisen zusammen und feierten gemeinsam Geburtstag oder andere Feste. Einzelne Kinder wurden während des Unterrichts vom Lehrer oder von Sonderpädagogen besonders gefördert, die Klassen waren durch viel attraktives Material bunter und anregender geworden. Die Kinder konnten stundenweise ihren Schultag selber gestalten, nicht alle mussten immer dasselbe tun. Manchmal gab es sogar Arbeitspläne, die eine eigene Gestaltung für den ganzen Tag bzw. die ganze Woche zuließen. Ich fand, die Schule sei auf dem richtigen Weg.

Trotz dieser offenen Formen schienen die Lehrer aber irgendwie dieselben geblieben zu sein (was sogar meist „in persona“ hinkam). Sie hatten durchweg immer alle Zügel in der Hand und bestimmten trotz der „Öffnung“ letztlich noch immer ganz, was die Schüler machen sollten. Die Kommunikation war zwar viel freundlicher geworden, aber doch einseitig geblieben. Für die Schüler war die Schule noch immer anstrengende Arbeit, für manche etwas angenehmer, für andere etwas härter. Selten zogen die Kinder die Schule anderen Beschäftigungen vor. Das wiederum widersprach meinem Ideal vom begeistert und freiwillig lernenden Kind, von dem die Theorien des offenen Unterrichts ausgehen. Also machte ich mich weiter auf die Suche.

Ich hospitierte an Modellschulen und Freien Schulen, die gegründet wurden, um der Regelschule zu zeigen, dass freies Lernen möglich ist. Aber an diesen Schulen wurde die Sache erst so richtig kompliziert. Entweder wurde ganz herkömmlicher Fachunterricht abgehalten und den Schülern durch die freigestellte Teilnahme am Unterricht eine scheinbare Selbstregulierung vorgemacht, wenn diese sich „basisdemokratisch“ zwischen mehr oder weniger langweiligem Unterricht und selbst organisierten Beschäftigungen (z. B. Tischtennis/Fußball spielen) entscheiden konnten. Oder aber es war kein großer Unterschied zu anderen fortschrittlichen Schulen zu finden, wenn Wochenarbeitspläne von den Schülern zum Teil widerwillig „aberdigt“ wurden. Ein Unterschied zur Regelschule war allerdings in der Lehrer-Schüler-Beziehung zu finden, die zum Teil viel partnerschaftlicher und vertrauter wirkte. Den begeistert lernenden Schüler fand ich aber trotzdem auch hier nicht vor.“ (S.1/2) (...)

Ich suchte in Deutschland und der Schweiz Klassen auf, die seit einiger Zeit Werkstattunterricht und „selbstgesteuertes Lernen“ praktizierten. Mittlerweile war ich auf alles gefasst. Es

war schön zu sehen, dass die Kinder in der Regel selbstständig arbeiteten und sich auch viele eigene Sachen ausdachten. Ich fand allerdings auch hier das Tagesergebnis oft eher dürftig, wobei mir klar war, dass nicht nur die Ergebnisse zählen, die am Ende schwarz auf weiß vorliegen. Vielleicht hatte ich aber auch nur mittlerweile keine Lust mehr, weiter nach offenem Unterricht zu suchen. Ich fand die Hospitationen ziemlich langweilig und denke, dass ich im Grunde nicht so weit weg von den Empfindungen der Kinder sein konnte.

Eigentlich könnte ich dieses Buch über offenen Unterricht jetzt beenden und zu dem Schluss kommen: Offener Unterricht ist eine Fiktion, er ist überhaupt nicht praktikabel.“ (S.2/3)

## Realität offenen Unterrichts

Bevor im Folgenden konkrete Vorschläge zur Theorie und Praxis eines offenen Unterrichts gemacht werden und bevor dieser Unterricht dann evaluiert wird, soll zunächst das ein wenig näher beleuchtet werden, was sich momentan in unseren Schulen als offener Unterricht darstellt. Gemeint sind damit die Arbeitsformen bzw. Konzepte, die gängigerweise dem Oberbegriff „offener Unterricht“ zugeordnet werden. (...)

Gemeinsames Merkmal ist ... der Verzicht auf Frontalunterricht zugunsten mehr oder weniger differenzierter „Material-Lehrgänge“. Die Offenheit beschränkt sich also primär auf die Freigabe der organisatorischen Bedingungen: Ich kann als Kind auswählen, mit welcher Arbeit ich anfangen will, kann mir meine Zeit selbst einteilen und oft auch noch Lernort und Lernpartner frei aussuchen. Die Inhalte können zwar, bei den meisten Arbeitsformen in der konkreten Arbeitssituation dann „frei gewählt“ werden, stammen aber durchweg doch aus einer klar vom Lehrer vorgegebenen Auswahl. Diese kann - wie z. B. oft bei der Freien Arbeit - der gesamte Arbeitsmittelfundus der Klasse sein oder aber eingeschränkter nur die vom Lehrer vorbereiteten Stations-, Werkstatt- oder Projektangebote bis hin zu den in einem Wochenplan ganz konkret vorgegebenen Aufgaben. Dabei bleiben die Aufgaben selbst im Prinzip die gleichen wie im Frontalunterricht - durch einen spielerischeren Zugang oft etwas bunter verpackt oder durch eigene bzw. zusätzlich kopierte Arbeitsblätter und -materialien aufgelockert, aber doch im Grunde dieselben Lehrgangsübungen wie vorher.

Die Prinzipien und Zielsetzungen des offenen Unterrichts schrumpfen zu fleißig benutzten Begriffen - ohne aber wirklich umgesetzt zu werden:

- Die Eigenverantwortung des Lernens wird reduziert auf die Auswahl aus dem vorgegebenen Angebot.
- Das selbstgesteuerte Lernen wird reduziert auf die Bestimmung der Reihenfolge oder des Arbeitsortes.
- Die Handlungsbefähigung wird reduziert auf tätigkeitsintensive Beschäftigungen.
- Die Selbstkontrolle wird reduziert auf die Fremdkontrolle durch das Material.
- Die Differenzierung wird reduziert auf die Ausgabe zweier oder dreier (in sich undifferenzierter) Wochenpläne.

Es ist also in der Schulpraxis weniger eine neue Lehrerrolle vorzufinden als eine Verschiebung der ursprünglichen Lehrerrolle in die Arbeitsmaterialien. Der Unterricht wird weniger lehrerorientiert und mehr „materialorientiert“, der Lehrgang bleibt aber im Grunde erhalten. Ob die größere Materialorientierung automatisch eine größere Schülerorientierung bedingt - was zumindest implizit unterstellt wird -, bleibt zu überprüfen.(S. 13/14)

Ein kritischer Blick auf die Umsetzung offener Unterrichtsformen wie Freie Arbeit, Wochenplan-, Projekt-, Werkstattunterricht und Stationslernen in der Praxis zeigt, dass die unterrichtliche Gestaltung in vielen Fällen den Zielen nicht gerecht wird, die als Begründung für eine entsprechende Unterrichtsgestaltung angeführt werden. Natürlich bietet die offenere Unterrichtsgestaltung einen Aufbruch des Frontalunterrichts mit der Möglichkeit einer differenzier-

teren Gestaltung der Unterrichtsinhalte, eines Nebeneinanders verschiedener Arbeits- und Sozialformen, einer Öffnung nach außen, eines Freisetzen des Lehrers zur individuellen Hilfestellung oder sogar auch Einbindens der Kinder in die Unterrichtsdurchführung. Und doch lassen sich an dieser Umsetzungsart viele Kritikpunkte finden, die zeigen, dass aus einer radikalen Sichtweise die eigentlich wichtigen Ziele einer Öffnung des Unterrichts so nicht erreicht werden:

- Offene Unterrichtsformen (z. B. der Projektunterricht) werden selten als „richtiger“ Unterricht, sondern eher als „Bonbon“ im Schulalltag angesehen. Die eigentlichen Ziele (Demokratie, Erwerb methodischer und inhaltlicher Kompetenz durch eigene bzw. gemeinsame Problemlösung einer Ernstsituation etc.) werden meist weder beabsichtigt noch verfolgt. Die Handlungsbefähigung wird reduziert auf tätigkeitsintensive Beschäftigungen
- Die Eigenverantwortung des Lernens wird reduziert auf die Auswahl aus dem vorgegebenen Angebot. Das Material ist meist eher willkürlich nach Vorhandensein denn nach Qualität zusammengestellt - und/oder es herrscht ein großer Zeitaufwand bei der Herstellung der Angebote. Angebote werden „konstruiert“, um den Anspruch an fächerübergreifendes oder ganzheitliches Arbeiten zu erfüllen.
- Die Materialien sind oft sehr (extrinsisch) motivierend aufgemacht - Lernen wird als Unterhaltung verkauft und dadurch wird die intrinsische Motivation des Kindes bzw. die Motivation durch das Fach beschnitten. Die Abhängigkeit vom (geschlossenen) Material ermöglicht keine qualitative Verbesserung des Zugangs zum Stoff. Es ist meist kein eigenes Erarbeiten von neuen Themen durch den Schüler möglich (höchstens das Anwenden bestehender Techniken auf ähnliche Übungen) - der Frontalunterricht bleibt zur (gemeinsamen) Einführung neuer Inhalte durch die Lehrperson bestehen.
- Das selbstgesteuerte Lernen wird reduziert auf die Reihenfolge der Bearbeitung von Aufgaben oder die Wahl des Arbeitsortes. Die Selbstkontrolle wird reduziert auf die Fremdkontrolle durch das Material. Die „Lehrerrolle“ verlagert sich ins Material, das aber starr ist und nicht auf das lernende Individuum reagieren kann, Die Differenzierung wird reduziert auf die Ausgabe zweier oder dreier (in sich undifferenzierter) Wochenpläne. Lernen wird zum „Aberledigen“ möglichst vieler Aufgaben - anstatt zu einer qualitativen Auseinandersetzung mit Inhalten bzw. der Anwendung und dem Ausbau eigener Lernmethoden.

Dadurch wird Schule schnell zur Beschäftigungstherapie, bei der die Arbeit des einzelnen Kindes an einem bestimmten Auftrag bzw. Material oft konkret gar nicht zu begründen ist. Die beabsichtigte individuelle Passung wird nicht erreicht, die eigentlichen Ziele und Prinzipien des offenen Unterrichts werden nicht bzw. oft nur alibihaft umgesetzt, was zudem zu ihrer Verwässerung beiträgt. Trotzdem lassen sich alle kritisierten Formen offenen Unterrichts durch ein höheres Maß an Schülerbeteiligung und Eigenverantwortung der Lernenden bei gleichzeitigem Verzicht auf einen (Material-)Lehrgang qualitativ weiterentwickeln. Der geschlossene Wochenplan kann zur selbst erstellten Planungshilfe des einzelnen Kindes, die Freie Arbeit und der Projektunterricht genauso zu auf interessegeleitetem Lernen basierenden eigenen Arbeitsvorhaben werden wie Werkstattunterricht und Stationslernen (...) In dieser Form gehen diese Unterrichtsformen fast fließend in ein Gesamtkonzept Offenen Unterrichts über, das sich durch Freigabe der Lernwege der Kinder sowie eine Berücksichtigung ihrer Lernbedürfnisse und -interessen sowie größtmögliche Mitbestimmungsmöglichkeit auszeichnet.“ (. 41/42)

### Unterschiedliche Grade Offenen Unterrichts

„HANS B RÜGELMANN und ERIKA BRINKMANN veranschaulichen diese Wandlung in ihrem Buch „Die Schrift erfinden“ (vgl. 1998a, 57ff. ) an Hand von Wochenplänen, die eine zunehmende Öffnung erfahren (...).

So wird ein (geschlossener) Wochenplan mit ganz konkreten Arbeitsvorgaben durch das Einräumen eines gewissen Freiraums bei der Herangehensweise an die Aufgaben zu einem Wochenplan, der zwar die Inhalte thematisch noch eng vorgibt, aber durch das Erweitern der methodischen Vorgaben dem Kind eine erste Eigendifferenzierung ermöglicht. Wenn man so als Lehrer den Gleichschritt der Klasse immer mehr aufgebrochen hat, fragt man sich irgendwann, warum eigentlich alle Schüler zeitgleich das gleiche Thema bearbeiten müssen, wo sie es doch auf so unterschiedlichen Niveaus machen, dass das „Gleiche“ an diesen Arbeiten sowieso nur gering ist - der Anspruch dieser „Gleichheit“ aber bei vielen der Kinder zu Überforderung führt. Wenn man Lesen, Schreiben und Rechnen durch Lesen, Schreiben und Rechnen lernt, dann kann egal sein, ob Peter eine Geschichte über Piraten schreibt und Lukas daneben eine über seinen letzten Urlaub in Italien. Und wenn Christine lieber Harry Potter liest als die Geschichte vom „tollpatschigen Osterhasen“ im Lesebuch, ist auch das in Ordnung bzw. im Grunde sogar von ungleich höherem Niveau. Und beim Üben des Einmaleins macht es bestimmt mehr Sinn, die Vorkenntnisse zu berücksichtigen und die Reihen (auf seine eigene Art) zu üben, die Jan noch nicht beherrscht, als die, die gerade „dran“ sind.

Und wenn man schließlich merkt, dass auch dieser Freiraum von den Kindern nicht missbraucht wird, ja sogar plötzlich eine ganz andere Lernatmosphäre in der Klasse herrscht, wird man u.U. konsequent weiterdenken und zu dem Schluss kommen, dass der höchste Grad an Passung zwischen Kind und Lernstoff sowie die höchste Lernmotivation und Selbstständigkeit dann erreicht wird, wenn das Kind sich seinen eigenen Plan macht. Schriftlich festgehalten oder auch nicht, als Selbstverpflichtung einen bestimmten Zeitraum im Voraus oder auch nicht, unter der Vorgabe von Fächern oder auch nicht, in Absprache mit dem Lehrer oder auch nicht. (S.23)

Aufbauend auf grundlegenden Dimensionen von Unterricht lassen sich Raster entwickeln, die helfen können, einerseits die Offenheit von Unterricht generell, andererseits den Öffnungsgrad einzelner Unterrichtssequenzen zu bestimmen. Berücksichtigt werden dabei die

organisatorische Offenheit	(Bestimmung der Rahmenbedingungen: Raum/Zeit/ Sozialformwahl usw.)
methodische Offenheit	(Bestimmung des Lernweges auf Seiten des Schülers)
inhaltliche Offenheit	(Bestimmung des Lerninhalts innerhalb der offenen Lehrplanvorgaben)
soziale Offenheit	(Bestimmung von Entscheidungen bzgl. der Klassenführung bzw. des gesamten Unterrichts, der (langfristigen) Unterrichtsplanung, des konkreten Unterrichtsablaufes, gemeinsamer Vorhaben usw. Bestimmung des sozialen Miteinanders bzgl. der Rahmenbedingungen, dem Erstellen von Regeln und Regelstrukturen usw.)
persönliche Offenheit	(Beziehung zwischen Lehrer/Kindern)

Dabei erscheint es sinnvoll, die Dimensionen der sozialen und der persönlicher Öffnung nur vor dem Hintergrund des gesamten Unterrichts und nicht im Rahmen der Betrachtung einzelner Unterrichtssequenzen zu analysieren.

Die Raster liefern eine Stufenfolge, die von geschlossenen Unterrichtssituationen mit konkreter Vorgabe von Arbeitsort, Arbeitszeit, Arbeitspartnern, Lernweg, Lerninhalten etc. hin zum Offenen Unterricht führen, der dem Kind eine (völlige) Selbstbestimmung bezüglich dieser Komponenten gewährt.“ (64)



## 2.4.5 Eigenständigkeit durch Methodenkompetenz: Erwerb von Schlüsselqualifikationen

### Pro und Contra H. Klipperts Vermittlung von Methodenkompetenz als inhaltsneutraler Technik

*Aus: Heinz Klippert (2000), Methodenlernen – Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim, Basel, 11. Aufl., S. 27 - 31*

Worin besteht eigentlich der spezifische Bildungswert des Methodenlernens? Grundsätzlich lässt sich sagen, dass ein Schüler, der gelernt hat, selbstständig zu arbeiten, zu entscheiden, zu planen, zu organisieren, Probleme zu lösen, Informationen auszuwerten, Prioritäten zu setzen, kritisch-konstruktiv zu argumentieren etc., ganz gewiss an persönlicher Autonomie und Handlungskompetenz dazu gewonnen hat (vgl. die Methodenübersicht in Abb. 2). Oder anders ausgedrückt: In dem Maße, wie sich sein Methodenrepertoire erweitert und festigt, wächst auch seine Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsfähigkeit -und damit seine Mündigkeit. Mündigkeit im strengen Sinne des Wortes umfasst zwar erheblich mehr als die hier zur Debatte stehende Methodenbeherrschung.

Methodenkompetenz		
Vertraut sein mit zentralen Makromethoden	Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken	Beherrschung elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gruppenarbeit</li> <li>- Planspiel</li> <li>- Metaplanmethode</li> <li>- Fallanalyse</li> <li>- Problemlösendes Vorgehen</li> <li>- Projektmethode</li> <li>- Leittextmethode</li> <li>- Schülerreferat</li> <li>- Facharbeit</li> <li>- Unterrichtsmethodik</li> <li>- Feedback-Methoden</li> </ul> etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesetechniken</li> <li>- Markieren</li> <li>- Exzerpieren</li> <li>- Strukturieren</li> <li>- Nachschlagen</li> <li>- Notizen machen</li> <li>- Karteiführung</li> <li>- Protokollieren</li> <li>- Gliedern/Ordnen</li> <li>- Heftgestaltung</li> <li>- Visualisieren/Darstellen</li> <li>- Bericht schreiben</li> <li>- Arbeitsplanung (z. B. Klassenarbeit vorbereiten)</li> <li>- Arbeit mit Lernkartei</li> <li>- Mnemo-Techniken</li> <li>- Arbeitsplatzgestaltung</li> </ul> etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Freie Rede</li> <li>- Stichwortmethode</li> <li>- Rhetorik (Sprach-/Vortragsgestaltung)</li> <li>- Fragetechniken</li> <li>- Präsentationsmethoden</li> <li>- Diskussion/Debatte</li> <li>- Aktives Zuhören</li> <li>- Gesprächsleitung</li> <li>- Gesprächsführung</li> <li>- Zusammenarbeiten</li> <li>- Konfliktmanagement</li> <li>- Metakommunikation</li> </ul> etc.
Makromethoden	Mikromethoden	

Abb. 2

Dazu gehören unter anderem auch solche Tugenden wie Kritikfähigkeit, ethisch-moralische Integrität, Sachkompetenz, Urteilsfähigkeit, Zivilcourage, soziale Sensibilität und manches andere mehr. Aber ohne Methodenbeherrschung ist Mündigkeit sicherlich nicht wirkungsvoll erreichbar. Die Fähigkeit und Bereitschaft, selbstständig, zielstrebig, kreativ und methodenbewusst anstehende (Lern-)Aufgaben zu lösen, gehört schlechterdings zu einer mündigen Person dazu. »Nur wer gelernt hat, seinen eigenen Lernprozess selbstständig zu organisieren,

wird unabhängig werden von fremdbestimmten Lernprozessen und damit die notwendige Selbstständigkeit in späteren Entscheidungs- und Handlungssituationen erlangen. Nur wer Lernen gelernt hat, wird immun sein gegen Manipulationsversuche einzelner Informationsträger und wird gemeinsam mit anderen zu mündiger Selbstbestimmung finden.« (Rainer 1981, S. 132) Im Prinzip ist diese Sichtweise Ausdruck demokratischer, schulreformerischer Ansätze, die den Schüler als handelndes Subjekt im Unterricht akzeptieren und fördern wollen. Dahinter steht die von Reformpädagogen immer wieder erhobene Forderung nach verstärkter Mitbestimmung als Weg zu mehr Selbstbestimmung und Mündigkeit (vgl. Wenzel 1987, S. 35 f.).

Bildung ist mehr als fachspezifischer Kenntniserwerb - das ist vorstehend bereits angedeutet worden. Bildung zielt im weiteren Sinne auf inhaltlich-fachliches Lernen, auf methodisch-strategisches Lernen, auf sozial-kommunikatives Lernen und nicht zuletzt auf affektives Lernen (vgl. Abb. 3). So gesehen, darf der Lernerfolg der Schüler keineswegs nur an ihren fachspezifischen Reproduktionsleistungen festgemacht werden, wie das im Schulalltag nur zu oft geschieht, sondern er muss auch daran gemessen werden, ob und inwieweit die Schüler bestimmte eingeführte und geübte Methoden beherrschen (vgl. die Methodenübersicht in Abb. 2).

Selbstverständlich ist ein derartiger Lernerfolg zwingend daran gebunden, dass im Unterricht ein entsprechendes Methodenlernen stattfindet. Ansonsten werden den Schülern unter Umständen Leistungsdefizite angelastet, die sie gar nicht zu verantworten haben. Beispiele für diese Ungerechtigkeit finden sich im Schulalltag zur Genüge. Zwischenfazit also: Methoden-Training mit Schülern fördert sowohl deren Methodenkompetenz als auch ihren Lernerfolg im Sinne des ausgewiesenen erweiterten Lernbegriffs (vgl. Abb. 3).

Erweiterter Lernbegriff			
Inhaltlich-fachliches Lernen	Methodisch-strategisches Lernen	Sozial-kommunikatives Lernen	Affektives Lernen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen (Fakten, Regeln, Begriffe, Definitionen)</li> <li>- Verstehen (Phänomene, Argumente, Erklärungen ...)</li> <li>- Erkennen (Zusammenhänge erkennen ...)</li> <li>- Urteilen (Thesen, Themen, Maßnahmen beurteilen)</li> <li>etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exzerpieren</li> <li>- Nachschlagen</li> <li>- Strukturieren</li> <li>- Organisieren</li> <li>- Planen</li> <li>- Entscheiden</li> <li>- Gestalten</li> <li>- Ordnung halten</li> <li>- Visualisieren</li> <li>etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zuhören</li> <li>- Begründen</li> <li>- Argumentieren</li> <li>- Fragen</li> <li>- Diskutieren</li> <li>- Kooperieren</li> <li>- Integrieren</li> <li>- Gespräche leiten</li> <li>- Präsentieren</li> <li>etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstvertrauen entwickeln</li> <li>- Spaß an einem Thema/an einer Methode haben</li> <li>- Identifikation und Engagement entwickeln</li> <li>- Werthaltungen aufbauen</li> <li>etc.</li> </ul>

Abb. 3

Unterstrichen wird dieser Konnex von Methode und Lernerfolg seit einigen Jahren ganz dezidiert vonseiten der Wirtschaft. Zwar verstehen die (Groß-)Unternehmen Methodenschulung enger und funktionaler, als das im letzten Abschnitt aus pädagogischem Blickwinkel zum Ausdruck gebracht wurde. Gleichwohl ist die verbreitete Einschätzung, dass die Fachkompetenz relativ zur Methoden- und zur Sozialkompetenz an Bedeutung verliere (vgl. Mannesmann-Demag 1988, S. 11), auch für die allgemein bildenden Schulen relevant und wegweisend. Angesichts der anhaltenden Wissensexplosion und der damit verbundenen Weiterbildungsnotwendigkeiten »... ist das Erlernen von Fähigkeiten, eine expandierende Informati-

onsflut möglichst ökonomisch zu bewältigen, um für sich neue Erkenntnisse zu erschließen und verfügbar zu machen, wichtiger als das Aneignen eines möglichst großen Quantum von Daten, Fakten und Kenntnissen zum Zwecke der Vorratshaltung^ Dies vor allem, weil Methoden und Techniken des Informationsgewinns weniger schnell veralten als Informationen selbst.« (Rainer 1981, S. 129 f.) Diese Einschätzung gilt nicht minder für Methoden der Informationsverarbeitung, -aufbereitung und -speicherung. Sie alle sind Inbegriff erfolgreichen Lernens - im schulischen wie im betrieblichen Bereich.

Für methodenzentriertes Arbeiten und Lernen spricht aber auch, dass dieses mittelbar dazu beiträgt, das inhaltlich-fachliche Lernen der Schüler zu effektivieren und ihre längerfristige Behaltensleistung zu steigern. Wie die empirische Lernforschung zeigt, behalten die Schüler durchschnittlich nur etwa 20 Prozent von dem, was sie hören, ca. 30 Prozent von dem, was sie sehen bzw. lesen, aber rund 80 bis 90 Prozent von dem, was sie sich in tätiger Weise aneignen (vgl. Witzemberger 1985, S. 17). Dieser Befund bestätigt nicht nur den herausragenden Stellenwert der praktischen Lerntätigkeit, sondern ist auch und zugleich ein Beleg für die positive Korrelation zwischen fachlichem Lernen, eigenständigem Arbeiten und Methodenbeherrschung; denn ohne tragfähige Lernmethodik keine wirksame

*A. Gruschka und E. Martin (2002) Die Klippert-Schule als Retterin in der Not? document info/Inhaltliche Überarbeitung und Resümee von Ellen Martin (download)*

*Copyright © Frankfurter Rundschau 25.07.2002*

Die Frage, wie in unseren Schulen gelehrt und gelernt wird, ist nach den Ergebnissen der Pisa-Studie ins Zentrum einer kritischen Prüfung gerückt. Die Bildungspolitik sucht nach schnellen Lösungen, die für die nächste Pisa-Runde Linderung des Urteils verspricht. Mit dem "Methoden-Training", einem Bestseller-Handbuch für den Unterricht, empfiehlt sich Heinz Klippert als Retter in der Not. Schon einige Zeit feiert der neue Reform-"Guru" Erfolge bei den Bildungsministern. Nun scheint es kein Halten mehr zu geben: Immer mehr Länder setzen auf Klippert. Was aber bietet dieser Heilsbringer?

Mittels kopierfähiger Anweisungen für bewusst anspruchslose Übungen soll endlich das "Lernen des Lernens" stattfinden. Im Lernbereich Informationsbeschaffung und -erfassung finden sich etwa folgende Übungen: Die Schüler sollen in einem vorgegebenen Text, der über Forscher aus der Geschichte berichtet, die Namen der Erfinder per Schnellleseverfahren herausuchen und in ein Kästchen eintragen. In einer Übung zum Thema "Rauchen ist ungesund" sollen selektiv alle damit in Verbindung stehenden Krankheiten mit dem Textmarker gelb gekennzeichnet werden, und wie zur Bestätigung alle "Nebeninformationen" rot unter-, eigentlich aber ausgestrichen werden. Nur wichtige Wortsorten, so wird Lehrern wie Schülern nahe gelegt, sind relevant für die Arbeit am Text. Alles andere sei unwichtig, da es sowieso nicht behalten werden könne. Außerdem gehe es um Beschleunigung der Lesezeit, was das selektive Lesen noch verstärkt. Heinz Klippert hält das sorgfältige Lesen für reine Zeitvergeudung weil in der Schule sowieso nur eine inhaltlich begrenzte Textauswertung gefordert werde. Daher wird rasches Überfliegen und der grobe Eindruck, um was es hauptsächlich gehe, zum Kern dieses Zugriffs auf das Lernen des Lernens. Diese brutale Verkürzung der Auseinandersetzung mit einer Sache und die Konzentration auf Methodisches, das nicht mehr zur Sache führen muss, macht Klippert in allen Teilen seines Methoden-Trainings zum Ausgangspunkt einer "Pädagogischen Schulentwicklung". Was sind die Konsequenzen eines solchen, in allen Klassen und Jahrgangsstufen betriebenen Lese- und Arbeitstrainings? Die Schule konzentriert sich auf Texte, die zur Methode passen. Die rasche Lektüre von Zei-

tungsartikeln ersetzt die sorgfältige von Texten, denn es geht ja vor allem um Informationsaufnahme. Trainiert wird das, wovon Lernpsychologen und Pädagogen zunehmend warnen: die rasche und selektive Informationsabfrage. Inhalt und Sprache aufeinander beziehen, zwischen Information und Meinung unterscheiden - das wird nach dieser Verfahrensweise nicht erlernt.

Klipperts Trainingsprogramm leistet für eine vertiefende geistige Auseinandersetzung nichts. Statt "Fantasie, Kreativität und individuelle Erfahrungen" zu fördern, werden die Schüler in "Trainings-Spiralen" gesteckt, als ob anspruchsloses Üben anspruchsloser Methoden mehr erschließen würde als das Ausfüllen von Arbeitsbögen. Wer sich den Übungen aussetzt, dem drängt sich der Eindruck auf, dass Klippert den Schülern Mühe ersparen und die Lehrer von der Arbeit an der Vermittlung des Verstehens befreien will. Wenn Methoden nicht mehr Zugänge zum Verstehen der Lernstoffe eröffnen, sondern zum "Sesam, öffne dich!" der Vermittlung von allem stilisiert werden, steigern sie die Lernprobleme, statt sie zu lösen. Angesichts der ins Auge springenden Scharlatanerie wird unheimlich, warum Klippert einen solchen Erfolg hat. In der öffentlichen Diskussion um Pisa werden überraschend wenig die gesellschaftlichen Ursachen für die Misere beachtet. Die Gründe für die schlechten Testergebnisse sieht man im schulischen System und vor allem in fehlender Lernmotivation und Leistungsbereitschaft. Qualitätssicherung spielt die zentrale Rolle. Klipperts Konzept verspricht, auf schnellem und einfachem Weg alle Schüler in allen Schulformen erfolgreich zum Lernen zu bringen, mit seiner Kritik bedient er fast alle Vorurteile über die Lehrer: Kreativität und Flexibilität hätten die meisten Lehrkräfte in der Ausbildung nicht erworben, nur etwa 10 bis 20 Prozent hätten überhaupt Unternehmensgeist. Gezielte Maßnahmen zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im methodischen, sozialen und im kommunikativen Bereich würden gebraucht.

So eingestimmt fällt dann gar nicht mehr auf, dass Klipperts Vorschläge das Gegenteil dessen bewirken, was er verspricht. Seine Therapie thematisiert das Unbehagen an den schulischen Defiziten und bietet angesichts der Bildungspolitischen Verunsicherung einfache Lösungen für die komplexen Probleme des Unterrichts. Die Bedürfnisse von Jugendlichen zielen auf schnelle Abfolgen, möglichst kurze und unterhaltsame Texte und eine spannende Präsentation. Das Methodentraining verstärkt den unkonzentrierten Umgang mit Inhalten und Medien. Klippert besitzt ein erfolgreiches Marketingkonzept, das er rigide einsetzt. In eigens konzipierten Ausbildungsgängen für Lehrerkollegien gilt die Devise: mitmachen oder beiseite treten, Kritik wird nicht zugelassen. Wenn Schule tatsächlich zur "lernenden Organisation" werden soll, wie es die Kultusministerien anstreben, muss Lernen als Begreifen und Verstehen wiederentdeckt werden. Innovation von Schule bleibt nicht zuletzt Sache der unmittelbar Beteiligten. Es ist an ihnen, sich gegen die neue Form ihrer Entmündigung durch Methodentraining zur Wehr zu setzen.

*Andreas Gruschka ist Professor am Institut für Pädagogik der Sekundarstufe an der Universität Frankfurt/Main. Ellen Martin ist pädagogische Mitarbeiterin. Beide arbeiten an einem Forschungsprojekt über die Schulprogrammentwicklung. Literatur: Andreas Gruschka, Didaktik - Das Kreuz mit der Vermittlung, Wetzlar 2002.*

## 2.4.6 „Der Fehler als Tor zum Lernen“: Neue Formen der Leistungsbewertung

*Will Lütgert: Leistungsrückmeldung. Anforderungen, Innovationen, Probleme*  
In: PÄDAGOGIK 3/1999, 46 – 50, wiederabgedruckt in: S.-I. Beutel, W. Vollstädt (Hrsg.) (2000), *Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg, S. 51-62*

Die Suche nach innovativen Möglichkeiten schulischer Leistungsrückmeldung setzt voraus, daß auch die traditionellen Formen schriftlicher Klassenarbeiten und mündlicher Kontrollen einer kritischen Analyse unterzogen werden. Das ist bereits mehrfach geschehen. Die ernüchternden Ergebnisse sind schon bei *Ingenkamp* (1974) nachzulesen. In diesem Beitrag soll es deshalb weniger um die Optimierung schulischer Tests als vielmehr um die Erweiterung bzw. Modifizierung des klassischen Repertoires an Formen der Leistungsrückmeldung im laufenden Schuljahr gehen. Dabei soll gezeigt werden, daß sich bereits im didaktischen Arrangement des alltäglichen Unterrichts erhebliche Spielräume für Modifikationen, Verbesserungen und damit für eine Optimierung der diagnostischen Praxis finden lassen. Ich stütze mich hierbei auch auf Expertengespräche an zwei Studienseminaren in Nordrhein-Westfalen und Thüringen.

### **ANFORDERUNGEN AN DIE LEISTUNGSBEURTEILUNG IN DER MODERNEN SCHULE**

Zunächst einige Anforderungen, die nach Auffassung der befragten Lehrer(innen) für jegliche Form schulischer Leistungsbewertung gelten sollten:

#### ***Transparenz der Beurteilungskriterien sowohl für Lernende als auch für Lehrende herstellen***

Fehlende Transparenz wurde von den Befragten als stärkster Faktor für Lehrer- Schüler-Konflikte um Leistungsbeurteilungen genannt. Ideal sei es, wenn die Kriterien in einfach zu überblickenden Schemata festgehalten würden. Sie könnten dann diskutiert werden, so daß Fremdeinschätzungen durch die Lehrenden und Selbsteinschätzungen durch die Lernenden aufeinander bezogen werden können. Auf diese Weise entsteht eine pädagogische Form kommunikativer Validierung.

#### ***Mehr Leistungsdimensionen erfassen***

Es wurde hervorgehoben, daß gegenwärtig, bei der Beurteilung

- Leistungen der einzelnen gegenüber Gruppenleistungen
- kognitive gegenüber sozialen und psychomotorischen Leistungen
- punktuelle gegenüber zeitlich ausgedehnten Leistungen
- Produktleistungen gegenüber Prozeßleistungen
- fachliche Leistungen gegenüber überfachlichen Leistungen

dominieren. Auf diese Weise entstehen Einseitigkeiten, die von vornherein Funktionen schulischer Leistungsbewertung unzulässig einschränken.

#### ***Sachliche Normorientierung und individuelle Personenorientierung in eine Balance bringen***

In traditionellen Formen der Leistungsbewertung schlagen immer wieder Gruppennormen durch. Das Bemühen, durch eine Lernzielorientierung die Sachnorm grundsätzlich zu berücksichtigen, löst das Problem offenbar auch nur zum Teil. Denn eine solche Orientierung erlaubt es nicht, individuelle Lernfortschritte festzustellen. Es gehe also darum, so die Befragten, sachliche und individuelle Normorientierung in pädagogisch anspruchsvoller Weise miteinander zu verbinden.

#### ***Erweiterung des schulischen Leistungsbegriffs***

Der Sinn traditioneller schulischer Prüfungsverfahren (Einzelklausuren, mündliche Einzeltests) wurde von den Gesprächspartnern nicht in Frage gestellt. Es sei jedoch problematisch, daß solche Verfahren - ausschließlich genutzt - einem erweiterten Leistungskonzept, wie es heute aus pädagogischer Sicht gefordert wird, nicht mehr entsprechen. Gesucht werden Formen der Leistungsrückmeldung, die auch

soziale und psychomotorische Leistungen sowie moderne überfachliche Kompetenzen und Gruppenleistungen erfassen.

### ***Heterogenität der Schülerschaft in stärkerem Maße beachten***

Lehrerinnen und Lehrer in Schulen, die in besonderem Maße mit dieser Heterogenität (Alter, Geschlecht, Kultur, Leistung, soziale Lage der Elternhäuser etc.) konfrontiert sind, arbeiten an Formen der Leistungsrückmeldung, die eine Vielfalt von Leistungsnachweisen ermöglichen. Solche Formen sind im Idealfall zeitsensibel, d.h. sie berücksichtigen differenzielle Formen der Übung sowie der Kontrolle und umfassen die ganze Breite von enaktiven, ikonischen und symbolischen Repräsentationen.

### ***Aus: R. Boenicke (2004), Leistungsbewertung***

*In: R.Boenicke, H.-P. Gerstner, A. Tschira, Lernen und Leistung. Vom Sinn und Unsinn heutiger Schulsysteme. Darmstadt, S. 163-166*

Hierzu ist in den letzten Jahren ein ganzes Arsenal an Verfahren entwickelt worden, in dem neben der Beurteilung durch den Lehrer zunehmend auch die Entwicklung von Verfahren der Selbstüberprüfung eine Rolle spielt. Denn sie ermöglicht es dem oder der Lernenden, sich nicht nur der eigenen Fortschritte und Defizite zu vergewissern, automatisch stellt sich dabei auch die Frage der eigenen Interessen und Ziele, und erst im Nachdenken darüber kann Lernmotivation erhalten bleiben. Gemeinsam ist den im Folgenden vorgestellten Ansätzen eines veränderten Umgangs mit Leistungsbeurteilung, dass sie sich alle ergänzen und im Unterricht nebeneinander stehen können. Es handelt sich nicht um starre, standardisierte Schemata, sondern eher um Denkanstöße: um Verfahrensweisen, die bestimmte Lehrer unter bestimmten Unterrichtsbedingungen entwickelt haben und die, um auf andere Unterrichtssituationen übertragbar zu sein, vom jeweiligen Lehrer oder der jeweiligen Lerngruppe ihren Erfordernissen angepasst werden müssen. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie im alltäglichen Unterricht Platz finden können und keiner besonderen didaktischen Arrangements bedürfen - außerdem einen: dass überhaupt einer differenzierten Leistungsrückmeldung Raum gegeben wird.

Als eine Grundlage differenzierter Formen der Beurteilung durch die Lehrperson eignet sich besonders der Beobachtungsbogen. Er bezieht sich auf unterschiedliche Dimensionen des Unterrichtsablaufs, bezogen auf einen einzelnen Schüler oder eine Gruppe, und kann dazu dienen, seine Eindrücke nach dem Unterricht Revue passieren zu lassen, oder in Phasen eingesetzt werden, in denen die Schüler selbstständig arbeiten. Abhängig von den Zielen des Unterrichts können gleichzeitig fachliche Aspekte (z.B. „... verfügt über den erarbeiteten Stoff) und überfachliche Kompetenzen (z. B. „... kann sich selbst Ziele setzen“), das Arbeitsverhalten (z. B. „... arbeitet über längere Zeit konzentriert“) und das Sozialverhalten (z.B. „... ist bereit Hilfe zu geben“) erfasst werden (vgl. Lütgert 2000, S. 56). Mit anderen Worten kann der Beobachtungsbogen den jeweiligen konkreten Erfordernissen der Unterrichtssituation angepasst werden. Da in verschiedenen Spalten die unterschiedlichen Ausprägungsgrade (von „trifft stark zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“) festgehalten werden können, eignen sich diese Aufzeichnungen dafür, Entwicklungen über einen längeren Zeitraum zu verdeutlichen. „Wird für jeden Schüler ... einmal im Monat ein Beobachtungsbogen ausgefüllt, entsteht ein individuelles Entwicklungs- und Leistungsprofil“ (Lütgert 2000, S. 55). Auf dieser Grundlage ist eine ungleich gezieltere Beratung möglich, als dies mit traditionellen Bewertungsformen der Fall war.

Während das vorgestellte Beispiel des Beobachtungsbogens ganz traditionell die Beurteilung in der Hand des Lehrers belässt, können Selbsteinschätzungsbögen für Schüler methodisch dazu anleiten, die eigenen Lernerfahrungen zunehmend selbst zum Thema zu machen. Die Kriterien dazu können die gleichen sein wie im Beobachtungsbogen des Lehrers, was zweifellos der Transparenz der Beurteilungskategorien dient. Anfänglich werden sie aber sehr viel einfacher sein. In einem Selbsteinschätzungsbögen der Mittelstufe werden Schüler mit Fragen zum eigenen Arbeitsverhalten konfrontiert, wie etwa zur Nutzung der Arbeitszeit, zur Notwendigkeit von Hilfestellungen, zur Erledigung von Hausaufgaben, zur Bereitschaft, mit anderen gut auszukommen, zur Übernahme von Aufgaben. Das klingt inquisitorisch, tatsächlich ist aber nicht einmal ausschlaggebend, dass gelegentlich beim Ausfüllen geschummelt wird, da es um ein Nachdenken über das eigene Lernverhalten geht, und dies selbst bei der Entscheidung, es mit der Wahrheit nicht ganz genau zu nehmen, stattfindet. Eine Weiterentwicklung des Ansatzes der Dokumentation eigener Leistungen wird gegenwärtig unter dem Stichwort

„Portfolio“ diskutiert, in denen Schüler Selbst-Geschriebenes und -Produziertes sammeln, Lerntagebücher, Beobachtungsbogen, eigene Arbeiten.

Ist es sinnvoll, diese Selbsteinschätzungsbögen der Schüler, die zunächst ja ausschließlich die Funktion haben, sie zur Reflexion eigener Lernprozesse anzuleiten, zur Grundlage der Leistungsbewertung zu machen? Muss man den Schülern unter diesem Vorzeichen nicht geradezu eine Art Zeugnisverweigerungsrecht zugestehen? Tatsächlich dienen diese Selbsteinschätzungen nicht unmittelbar als Grundlage für die Notengebung. Eher sollen sie mehr Schülern die Möglichkeit geben, ihre Leistungen zu verbessern, indem die Bewertungskriterien verdeutlicht werden. Dem Lehrer vermitteln sie ein genaueres Bild der Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines Schülers. Selbsteinschätzungen sind eher eine Grundlage für Beratungsgespräche und nicht für Zensuren. Aber auch von dieser Möglichkeit machen manche Lehrer Gebrauch: Der Jenaer Schulforscher Lütgert berichtet vom Unterricht einer Lehrerin, in dem „alle sechs bis acht Wochen ... Schüler- und Lehrerbögen verglichen und besprochen [werden]. Diese Diskussion ist zugleich eine pädagogisch erwünschte Gesprächssituation, in der es zur Benotung von Leistungen kommen kann. Die Spielregel ist: Nur wenn eine Schülerin selbst eine Note vorschlägt, reagiert auch die Lehrerin mit einem eigenen Notenvorschlag. Falls die Schülerin ihrerseits keine Benotung nennt, verzichtet auch die Lehrerin darauf und vertagt die Notengebung bis zur Zeugnisvergabe“ (Lütgert 2000, S.58). Übereinstimmend berichten alle Lehrer, die so arbeiten, wie verantwortungsvoll die Schüler mit dieser Mitsprachemöglichkeit umgehen. Sie fühlen sich ernst genommen. Eine Lehrerin schreibt: „Höchst überraschend ... ist die Reaktion der Schüler: Sie argumentieren meist sehr differenziert. Wir haben zum Teil über die Reflexionsebene gestaunt; dieses Niveau hatten wir bei manchen Schülern nicht erwartet“ (Lutz-Sikora 1999, S. 51 f.). Allenfalls müssen die Schüler davor geschützt werden, sich selbst zu negativ einzuschätzen: „Es hat sich gezeigt, dass Schüler dazu neigen, ihre eigenen Anstrengungen nicht ausreichend wahrzunehmen und anzuerkennen“ (ebd., S.51).

In diesem Rahmen ist es nahe liegend, dass Lehrer die Schüler in die Festlegung der Beurteilungskriterien einbeziehen. In allen Äußerungen zur Leistungsbewertung in offenen Unterrichtsformen wird auf die Bedeutung gemeinsam entwickelter Kriterien, die dokumentiert und fortgeschrieben werden, hingewiesen. „Bei den mündlichen Noten wird etwa alle vier bis sechs Wochen eine Gesprächsrunde in der Klasse gebildet, in der gemeinsame Kriterien für die Benotung erarbeitet werden“ (ebd.). Den Schülern ist dadurch genau bekannt, worauf es ankommt, und es ist ihnen auch möglich, sich in ihren Leistungen darauf einzustellen. Sie können sich schon im Vorfeld klar machen, wo möglicherweise ihre Schwächen liegen und in welchen Bereichen sie diese ausgleichen können.

Wenn das wichtigste Ziel der Lernzuwachs der Schüler ist, müssen dem natürlich auch Situationen entsprechen, in deren Rahmen so differenzierte Leistungen erbracht werden können. Im Vordergrund steht bei der Suche nach anderen Formen der Leistungsmessung, dass die individuellen Lernfortschritte besondere Berücksichtigung finden und der Vergleich mit anderen Schülern eine möglichst geringe Rolle spielt. Dies kann z.B. bedeuten, dass alle Schüler, die in einer Klausur weniger als 7 Punkte erzielt haben, die Gelegenheit erhalten, die Arbeit noch einmal zu schreiben. Beide Ergebnisse werden gewertet, addiert und durch zwei geteilt. In der Regel verwenden die Schülerinnen und Schüler sehr viel Sorgfalt auf die Vorbereitung auf das „zweite Mal“, indem sie sich genau mit den Schwachstellen der ersten Arbeit auseinandersetzen. So erreichen sie einen Lernzuwachs, der über den Anlass der Klausur weit hinausreicht und auch auf Dauer zu besseren Bewertungen führt. Ähnlich wird an einigen Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen mit rechtschreibschwachen Schülern umgegangen, deren Leistungen sich häufig auch nach längeren Übungsphasen nicht verbessern. Sie erhalten die Möglichkeit, ein Diktat ein zweites Mal zu schreiben, und auch hier ist für die endgültige Note der Lernzuwachs ausschlaggebend: „Jeder Lernende, der seine Fehler gegenüber der Fehlerzahl im Startdiktat halbiert, bekommt für das Übungsdiktat die Zensur 2, wer die Fehler bis auf ein Viertel der ursprünglichen Fehlerzahl senkt, bekommt die Zensur 1. ... Die Zensuren des ersten und zweiten Diktats werden miteinander verrechnet: Eine 6 und eine 2 ergeben somit noch ein »Ausreichend““ (Lütgert 2000, S.60). Dadurch machen auch schwächere Schüler die Erfahrung, dass es sich lohnt, Arbeit zu investieren.

### 3. Tipps zur Arbeit während der Gruppenphasen

#### 3.1 Arbeit in Gruppen: Bedingungen für das Gelingen

**Vorschlag zum Vorgehen in Arbeitsgruppen:**

- *Rollenverteilung:* Erheblich vereinfacht wird Gruppenarbeit durch eine Klärung der Verantwortlichkeiten:  
Wählen Sie eine/n *Gesprächsleiter/in* für die anstehende Gruppensitzung.  
Wählen Sie eine weitere Person als *Gruppenschreiber/in*. Sie hält Beschlüsse, Fragen, Ideen, Planungsdaten fest.  
Turnusmäßig sollte einmal jeder jede dieser Rollen ausfüllen.  
Vielleicht ist es auch sinnvoll, eine/n *Zeitwächter/in* zu bestimmen. Er oder sie überwacht die Umsetzung des geplanten Sitzungsverlaufs.  
Klären Sie, wer die *Materialbeschaffung* oder *Medienbereitstellung* übernimmt.  
Klären Sie, wer *Kontakt zur Seminarleiterin* hält, falls Fragen oder Probleme auftauchen oder wenn Sie sich Hilfestellungen wünschen.
- Besprechen Sie zunächst den *Verlauf der Sitzung*. Was liegt an? Was muss geklärt, was muss getan, was muss besprochen werden? Falls viele Themen anstehen, notieren Sie sie auf der Tafel und ordnen Sie ihnen Zeitangaben zu. Planen Sie eine Auswertungs- oder Feedbackrunde am Ende ein: Was ist gut gelaufen, womit bin ich nicht so zufrieden, was brauche ich?
- Sprechen Sie es an, wenn Sie sich in der Gruppe nicht wohl fühlen. Auch dies ist ein wichtiges Element von Kommunikationsfähigkeit. Vielleicht ist es sinnvoll, Evaluationsmaterialien als Einstieg für das Gespräch zu benutzen (s.u., weitere Anregungen finden Sie unter Punkt 12: „Materialien zur Selbstreflexion/Selbstevaluation“), weil dann eher die „Mauer des Schweigens“ durchbrochen werden kann.

**Bilanzbogen Gruppenarbeit**

Bitte kreuzen Sie an, wie zufrieden Sie persönlich mit der heutigen Gruppenarbeit waren:

	Zufriedenheitsgrad			Kurze Begründung
	+	0	-	
Mit der Zusammenarbeit in der Gruppe bin ich ...				
Mit der Vorgehensweise bin ich ...				
Mit der Mitarbeit der Gruppenmitglieder bin ich ...				
Mit den Umgangsformen der Gruppe bin ich ...				
Mit den Arbeitsergebnissen heute bin ich ...				
Mit der Zeiteinteilung bin ich ...				
Mit der Rollenverteilung bin ich ...				
Mit der Zielstrebigkeit der Gruppe bin ich ...				
Mit der Problembewältigung in der Gruppe bin ich ...				
Insgesamt bin ich mit den Gruppenleistungen heute ...				



## 3.2 Planungshilfen für die Projektarbeit

### *Schritte der Projektarbeit:*

1. Vorstellungsrunde, Klärung des thematischen Vorverständnisses	1. Sich vorstellen (Schulerfahrungen?) und reihum kurz benennen, welche Ziele, Interessen, Fragestellungen mit dem Thema vorhanden sind.
2. Klärung von Verfahrensregeln	2. Wer ist heute zuständig für was? (s. o. Kap.10: Arbeit in Gruppen)
3. Problemdefinition	3. Brainstorming: Welche Begriffe, Schlüsselwörter, Teilaspekte fallen uns zum Thema ein? (Mindmap)
4. Strukturierung des Themas	4. Lässt sich bereits jetzt das Thema in Unterthemen/Einzelfragen aufteilen? Welche dieser Fragen gehören zum thematischen Kern, was davon betrifft eher Randbereiche?
5. Klärung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten	5. Wie lassen sich diese Unter Aspekte den Personen in der Gruppe zuordnen? Wer übernimmt was?
6. Projektskizze/Zeitplan	6. Lässt sich bereits jetzt eine vorläufige Projektskizze erstellen? Sie sollte Themen, Zuständigkeiten und einen Zeitplan (wer macht was bis wann?) enthalten. Bitte die vorläufige Projektskizze beim nächsten Mal überprüfen!
7. Klärung des eigenen Aufgabenbereichs	7. Was brauche ich zur Beantwortung des Teilbereichs, dessen Bearbeitung ich übernommen habe? Welche Arbeitsschritte sind dafür nötig? Welche Materialien? Was ist der erste Schritt?
8. Ergebnissammlung und Strukturierung	8. Welche Ergebnisse haben die einzelnen Teilnehmer erarbeitet? Welche Aspekte ergänzen einander? Welche Gliederung bietet sich für die Strukturierung der Teilergebnisse an?
9. Vorbereitung der Präsentation	9. Wie soll unser „Produkt“ aussehen? Welche Methoden der Präsentation kommen in die engere Wahl? Wer übernimmt was? Welche Materialien brauchen wir? Wer beschafft sie? (s.u. Kap. 12: Informationen zu Präsentationstechniken)
10. Präsentation	10. Viel Erfolg!
11. Auswertung der Projektarbeit	11. Wie zufrieden sind wir mit unseren Ergebnissen? Wie zufrieden sind wir mit dem Verlauf der Projektarbeit? Was würden wir beim nächsten Mal anders machen? Hierfür ist der 14.07. vorgesehen. Materialien zur Reflexion/Evaluation und Feedbackregeln (wie spreche ich Probleme an, ohne zu verletzen?) s. u. Kap. 13 und 14.

### 3.3 Informationen zu Präsentationstechniken

Als Präsentationsformen kommen in Frage.....

.... aber vielleicht fallen Ihnen ja noch ganz andere ein?!

- Plakate/Flipcharts (z.B. wichtige Begriffe, Mind-Maps, Zitatencollage, Fotos, Diagramme, Zeichnungen)
- Folien
- Videos
- Rollenspiele (z.B. Lehrerkonferenz, Hearing, d.h. Anhörung verschiedener Interessengruppen)
- Podiumsdiskussion der Projektgruppe (z.B. Pro-/Contra-Debatte)
- Power-Point-Präsentation
- Handouts (z. B. Thesenpapiere)
- Auslegen von Materialien

Mehrere dieser Formen können zu einer Art “Lernparcours” zusammengeführt werden. Sie können z.B. in Form einer Ausstellung quer durch das EWS Plakate aufhängen und in den zur Verfügung stehenden Gruppenräumen Stationen aufbauen. Wichtig ist, dass Teilnehmer der Gruppe für Erläuterungen bereit stehen. Einzige Begrenzung: Sie haben nur 45 Minuten Zeit.

## *Visualisierungen*

### *Visualisierungen auch in der Präsentation*

Im Gegensatz zur freien Rede, zum Vortrag und Referat zeichnet sich eine Präsentation dadurch aus, dass Visualisierungen das gesprochene Wort unterstützen. Visualisierungen, das können Texte, Bilder, Grafiken, Symbole etc. sein; auf dem PC erstellt, auf Overheadfolien kopiert, auf beschriebenen Flipchartbögen, auf der Tafel, auf Plakaten, Dias, oder auch als Videoeinspielungen.

**Eingesetzte Visualisierungen sollen die gesprochene Rede unterstützen, nicht ersetzen!**

Ein wichtiger Grund für den Einsatz von Visualisierungen besteht darin, dass die Informationen, die Menschen über die Sinnesorgane Hören (Ihre Rede) und Sehen (auf eine Leinwand projizierte Grafik) gemeinsam aufnehmen, länger und intensiver im Gedächtnis bleiben als nur das gesprochene Wort alleine. Der Einsatz von Visualisierungen hilft Ihnen darüber hinaus:

- Ihre Argumente verständlicher und häufig treffender zu machen - »Ein Bild sagt mehr als tausend Worte«,
- die zentralen Kernaussagen besonders eindrucksvoll hervorzuheben,
- Ihren Redeaufwand zu verkürzen,
- Ihre gesamte Präsentation spannender und aufgelockerter zu gestalten.

### *Was sollte visualisiert werden?*

Die in Ihrer Präsentation eingesetzten Visualisierungen (also Bilder, Grafiken, Texte) sollen Ihre gesprochene Rede unterstützen, nicht ersetzen! Setzen Sie also nur die wichtigsten Teile Ihrer Präsentation in Textgrafiken, Grafiken oder Bilder um. Dazu gehören:

- Thema und Ablauf der Präsentation,
- alle Kernaussagen Ihres Hauptteils
- die wichtigsten Hintergrundinformationen
- schwierige Zusammenhänge, technische Abläufe, die nur durch eine Visualisierung nachvollziehbar und anschaulich werden.

### *Was ist bei der Erstellung von Visualisierungen zu beachten?*

#### **Auf einen Blick...**

Visualisierungen wirken wie Werbeplakate am Straßenrand. Ihr Inhalt muss - möglichst - mit einem Blick aufzunehmen sein. Hinter dieser Forderung steckt die Warnung, auf keinen Fall eine eng beschriebene Buchseite auf Folie zu kopieren und dann gemeinsam mit dem Publikum lesen zu wollen. Dass gelegentlich immer noch Präsentierende so vorgehen, entschuldigt diese Langeweile erzeugende Art nicht.

#### **Die richtige Größe...**

Auf einen Blick wahrnehmbar bedeutet auch, dass die Schrift oder die Bilder auf den Folien, Plakaten, etc. von allen Teilnehmern Ihrer Präsentation, also auch von denen in den hinteren Reihen gelesen werden kann. Das heißt für den Computer: Eine 12-14 Punkt-Schrift ist zu klein; Vorschlag: bei Arial ist unsere Standard-schriftgröße für Folien 18 Punkt, davon kann man dann je nach Raumgröße auch mal nach unten oder oben abweichen.

#### **Stichwortartig...**

heißt wirklich: möglichst keine vollständigen Sätze sondern Stichworte, Überschriften, Kernaussagen, kurze Fragen etc.

#### **Äußerlichkeiten...**

Jede Visualisierung braucht eine Überschrift, damit helfen Sie Ihrem Publikum, sich zu orientieren. Mehrere Visualisierungen sollten dasselbe Layout haben, also beispielsweise die Überschrift immer links oben, dieselben Farben für dieselben Funktionen, gleiche Schriftart und Größe.

#### **Farben...**

Durch Farben können Sie die inhaltlichen Aussagen der Visualisierungen unterstützen und Wichtiges hervorheben. Sie sollten gezielt und sparsam verwendet werden. Benutzen Sie kräftige Farben (helle Farben sind in den hinteren Reihen nicht zu erkennen) und verwenden Sie diese einheitlich. Zum Beispiel: rot für Überschriften und wichtige Hervorhebungen; schwarz und blau für Texte, Bilder; grün für Hervorhebungen innerhalb von Texten oder Bildern. Sollten Sie am Computer mit dunklem Hintergrund arbeiten: wir empfehlen einen

blauen Hintergrund und weiße, gut leserliche Schrift.

### **Animationen...**

Für die, die mit dem Computer präsentieren wollen: Jede Präsentationssoftware bietet heute eine Unmenge an Animationsmöglichkeiten. So kann ein Text von allen Seiten ins Bild hineinfliegen, er kann sich aber auch aus Scherben aufbauen oder beim »Abgang« wieder in viele Einzelteile zerlegen lassen. Alle diese Animationen widersprechen der klassischen Art, Visualisierungen zu lesen - nämlich beim Umschlagen einer Buchseite einen Text oder ein Bild auf einem Blick zu erfassen. Die computergestützten Animationen sichern jedoch durch ihr Anderssein die besondere Aufmerksamkeit der Betrachter, sie fallen auf. Wenn dies dazu benutzt wird, gezielt auf wichtige Inhalte der Visualisierung aufmerksam zu machen, dann erfüllen die Animationen eine wichtige Funktion: sie heben hervor, strukturieren und sorgen für die gewünschte Aufmerksamkeit. Dies ist jedoch nicht gegeben, wenn jede Seite mit - und dann auch noch mit unterschiedlichen - Animationen vollgepackt wird. Dann macht das Zuschauen vielleicht Spaß, das Verstehen der Inhalte leidet in der Regel darunter. Wir befinden uns in der Welt des Comics und Computerspiele. Also: möglichst wenige Animationen verwenden und diese gezielt einsetzen.

### **Visualisierungen zeigen: der Medieneinsatz**

Um Visualisierungen an Ihr Publikum zu bringen, brauchen Sie Medien. Nutzen Sie die Medien, die vorhanden sind und mit denen Sie sicher umgehen können und gerne umgehen. Das sind häufig noch der Overheadprojektor, die Tafel, das Flipchart, die Pinnwand oder der Diaprojektor. Zunehmend wird auch der Personalcomputer oder der Laptop in Verbindung mit einem Datenprojektor (Beamer) eingesetzt. Welche Medien Sie auch immer wählen, für alle gelten einige grundlegende Einsatzregeln, deren Beherrschung zum Pflicht-Handwerkzeug eines jeden Präsentierenden gehört.

### **Freie Sicht für alle Teilnehmer**

Überprüfen Sie vor Beginn Ihrer Präsentation, ob von jedem Platz aus das Flipchart, die Pinnwand oder die Projektionsfläche/Leinwand vollständig und ohne Kopfverrenkungen zu sehen sind. Platzieren Sie entweder Ihr Publikum entsprechend oder stellen Sie die Medien um..

### **Geben Sie genügend Zeit für das Wahrnehmen oder das Lesen der gezeigten Inhalte.**

Wann immer Sie eine Flipchart-Seite umblättern oder eine neue Overhead-Folie auflegen: Ihre Teilnehmer lesen erst einmal oder versuchen, das gezeigte Bild zu erfassen. Die Aufmerksamkeit ist vollständig auf die Visualisierung gelenkt. Daher: Machen Sie eine kurze Pause (2 - 3 Sekunden), bevor Sie mit den Erläuterungen der Visualisierung beginnen.

### **Halten Sie während des Medieneinsatzes Blickkontakt zum Publikum**

Denken Sie daran: Auch beim Medieneinsatz steht Ihr Publikum im Mittelpunkt Ihrer Präsentation und nicht das projizierte Bild oder das beschriebene Flipchart-Blatt. Wenden Sie Ihren Blick nur so lange vom Publikum ab zu den Medien, so lange es notwendig ist, um zum Beispiel die Schärfe des projizierten Bildes zu prüfen. Die Informationen oder die Visualisierungen, die Ihr Publikum neben oder hinter Ihnen auf der Leinwand sieht, haben Sie in Kopie vor sich liegen oder als Manuskript in der Hand. Das heißt für Ihre Präsentation: Sprechen Sie nie »zu den Medien«, suchen Sie immer den Blickkontakt zu Ihren Zuhörern und Zuhörerinnen.

### **Literatur**

Hartmann, M./Funk, R./Nietmann, H.: *Präsentieren. Präsentationen: zielgerichtet und adressatenorientiert. Weinheim 2003, 7. neu ausgestattete Auflage*

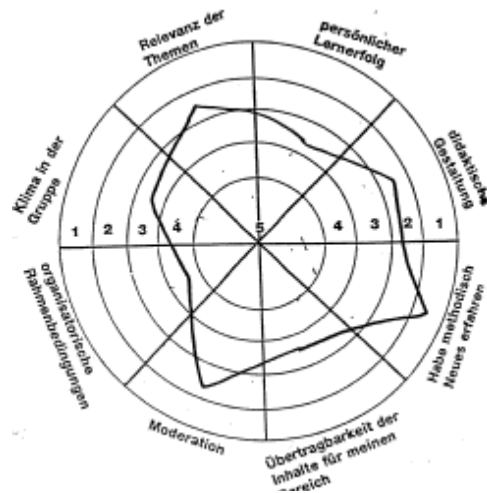
Dr. Martin Hartmann, Jg. 1955, ist Berater und Trainer bei train in Bonn. Adresse: Venusbergweg 48, 53115 Bonn, E-Mail: [www.train.de](http://www.train.de)

Doris Jacobs-Strack, Jg. 1946, ist Beraterin und Trainerin bei train in Bonn. Adresse: Venusbergweg 48, 53115 Bonn, E-Mail: [www.train.de](http://www.train.de)

Aus: PÄDAGOGIK 3/04, S. 33 - 34

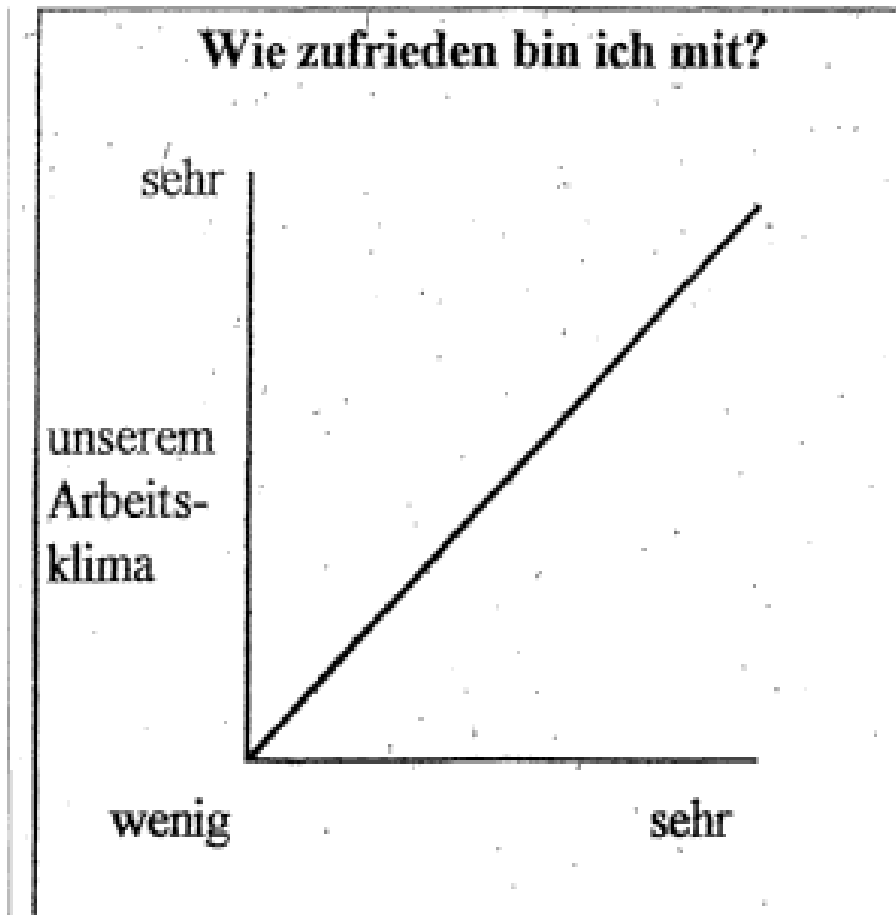
## 3.4 Materialien zur Selbstevaluation/Selbstreflexion

### Evaluationszielscheibe



Überlegen Sie sich eigene Kriterien!





**Satisfactions – Faults – Opportunities – Threats:**

**Die SFOT-Analyse**

<p><i>Satisfactions:</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Was hat gut getan?</b></p>	<p><i>Faults:</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Was würden wir anders machen beim nächsten Mal?</b></p>
<p><i>Opportunities:</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Was ist neu entstanden?</b></p>	<p><i>Threats:</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Welches Problem nehme ich mit, das ich lösen möchte?</b></p>

## 3.5 Feedbackregeln

Feedback ist ein Informationsaustausch mit dem Ziel, sich wechselseitig zu helfen und dadurch den eigenen Standpunkt deutlicher wahrzunehmen.

### **Für den Feedback-Geber:**

1. Ich kläre zunächst, ob mein Gegenüber ein Feedback haben will.
2. Ich berichte nur aus meiner persönlichen Perspektive. Ich mache in meinen Formulierungen deutlich, dass es sich um höchst subjektive Eindrücke handelt.
  - Was habe ich konkret wahrgenommen? (Situation möglichst genau schildern)
  - Was hat es bei mir ausgelöst? Welche Wirkung hatten die betreffende Situation auf mich?
  - Ich mache keine Aussagen über die Person, ich mache nur Aussagen über deren Verhalten.
3. Ich vermeide Wertungen und Schuldzuweisungen.
4. Ich lasse Widersprüchliches ohne Widerspruch stehen.
5. Ich verzichte auf Lob, auf Verbesserungsvorschläge, auf Beschwichtigungen und weiche der Versuchung aus für andere zu denken

### **Für den Feedback-Nehmer:**

1. Ich höre zu und kann nachfragen.
2. Ich verzichte auf Rechtfertigungen meines Verhaltens, weil Rechtfertigungen die Rekonstruktion verhindern.
3. Ich brauche mich nicht zu verteidigen, denn ich werde nicht angegriffen.
4. Ich allein kann entscheiden, ob ich einen Hinweis aufnehmen und umsetzen will.