

Anja Brunkhorst

Lehren lernen in der Universität

Als Studentin der Grundschulpädagogik habe ich an dem Seminar von Petra Wagner teilgenommen, über das sie im vorangehenden Artikel reflektiert und zu dem mein Beitrag als Ergänzung gedacht ist. Für mich war dieses Seminar – um es vorweg zu sagen – außerordentlich wichtig: Mit der Problematik der herkömmlichen Seminar- und Referatspraxis zeigte es neue Perspektiven auf, die jedoch nicht nur befreiend wirkten, sondern – angesichts der antizipierten und erfahrenen Schwierigkeiten ihrer Realisierung – auch neue Verunsicherungen und die Tendenz zur Folge hatte, zu den „normalen“/bewährten Lernweisen zurückzukehren.

Im Mittelpunkt des Seminars stand, wie bereits von Wagner beschrieben, die Frage nach der einschränkenden Funktion sprachlichen Handelns im Unterricht. Um dieses Thema genauer zu bestimmen, haben wir u.a. Texte von Holzkamp, Mehan, Freinet und Montessori gelesen, die alle die herkömmliche Unterrichtspraxis hinterfragen. Im Seminarverlauf zeichnete sich eine ambivalente Haltung zur Lektüre dieser Texte ab. Ich hatte den Eindruck, dass die meisten Studentinnen sie zwar interessant fanden, sie jedoch nicht auf ihre eigene Praxis – sowohl als Lernende wie auch als Lehrende – beziehen konnten. Wir beschränkten „Lernen“ eher auf das übliche schulische Lernen und näherten uns dem Lerngegenstand „Lehren“ vor allem unter dem Gesichtspunkt an, wie wir die künftigen SchülerInnen bei der Stange halten können. Die von der Dozentin immer wieder eingebrachten Fragen nach den Kernaussagen der Texte und dem Anliegen der AutorInnen stieß bei uns auf Unverständnis wenn nicht gar Ablehnung: Problematisierungen dieser Art wurden als zu theoretisch abgetan; sie hätten keinen Bezug zur Praxis, gingen uns daher nichts an. Wir lasen die Texte offensichtlich eher vom „Verwertungsstandpunkt“ aus, suchten sie vor allem nach konkreten Handlungsvorschlägen ab, die uns bei der Organisation des eigenen Unterrichts hilfreich sein könnten. Dieses „defensive Lernen“, die Einschränkung auf die bloße Situationsbewältigung, war unvereinbar mit der im Seminar diskutierten Forderung der AutorInnen, eine Unterrichtsorganisation auf ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen und Konsequenzen hin zu hinterfragen, die eine solche defensive Lehr- und Lernform als selbstverständlich erscheinen lassen. Mit anderen Worten: Unsere „Praxisorientierung“ war wesentlich durch den Wunsch bestimmt, den eigenen Unterricht an der Schule, der zur zweiten Ausbildungsphase unseres Studiums gehört und entsprechend bewertet wird, einigermaßen glimpflich und unbeschädigt zu überstehen.

Diese zurückgenommene und distanzierte Haltung bestimmte auch die Lektüre der Texte: Nur solche Texte erschienen als wissenschaftlich bedeutsam, die einen unmittelbaren Nutzen zur Bewältigung der (Prüfungs-) Praxis versprachen. Literatur bekommt damit den Charakter einer Ware, derer man sich bedient, mit der man sich aber nicht lernend auseinandersetzt. Vielmehr nimmt man, was man gerade braucht. Der problematisierenden Sicht auf den Unterricht haben wir uns eher verweigert, anscheinend auch aus der Hoffnung heraus, dass es uns mit Hilfe einer „richtigen“ Praxisorientierung sowie unserer (besseren) persönlichen Fähigkeiten schon gelingen werde, die Hürden, an denen andere scheitern, zu nehmen. Dass die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur auch eine Form der Kommunikation über reale Probleme, die Entwicklung neuer Sicht- und Handlungsmöglichkeiten sein kann, war in dieser „defensiven“ Lernhaltung von vornherein ausgeblendet.

Die Ausrichtung auf die künftig zu bewältigende Unterrichtspraxis bestimmte auch Form und Inhalt der Referate; sie wurden in einer Weise vorgetragen, dass sich die Frage, was sie mit dem eigenen Leben zu tun haben, gar nicht erst stellte; sie dienten im Wesentlichen dazu, einen Schein über eine erbrachte Leistung zu erhalten. Die Notwendigkeit, in einer bestimmten Zeit eine Leistung präsentieren zu müssen, schien zugleich als Recht wahrgenommen zu werden, sich dem restlichen Seminarprozess zu entziehen. Das Interesse an den Inhalten der Referate war gering, Diskussionen über oder gar Auseinandersetzung um sie kamen praktisch nicht vor. Die Texte rauschten an uns vorbei, die damit verbundene Langeweile war offensichtlich unvermeidlich.

Angesichts der „Normalität“ einer solch defensiven, bewältigungsorientierten Haltung und der Unvermeidlichkeit des damit verbundenen allgemeinen Desinteresses fiel Wagners Kritik an unserem „distanzierten“ Umgang mit den Texten völlig aus dem Rahmen; wir waren verblüfft, verunsichert, aber auch ermutigt, sprach sie doch etwas an, was wir mehr oder weniger alle empfanden, aber offensichtlich nicht als (zu überwindendes) Problem erkannt, sondern als unvermeidlich akzeptiert zu haben schienen. Ihre Kritik am Seminarverlauf ließ unmittelbar anschaulich werden, dass – zumindest einige – Lehrende sich nicht nur als bloße VermittlerInnen von Lehrinhalten sehen, sondern die Texte auf ihre Bedeutung auch für unser persönliches Leben hinterfragen. Damit wurden zugleich die VerfasserInnen der Texte als Menschen begreifbar, die ein bestimmtes Anliegen haben, mit dem sie sich an ihre LeserInnen wenden und das diese aufgreifen oder aber auch an sich abprallen lassen können.

Da die Dozentin ihre Kritik nicht in Form von Vorwürfen an uns, sondern als Unzufriedenheit mit der eigenen Seminarpraxis in die Diskussion einbrachte, fühlten wir uns als Gesprächspartnerinnen nicht abgewertet, sondern ernst genommen. Auf dieser Basis konnten wir auch darüber nachdenken, wieweit wir selber zu der unbefriedigenden Qualität des Seminars beigetragen bzw. unsere Ansprüche an Seminare von vornherein

der herrschenden Praxis so weit angemessen haben, dass wir unsere Unzufriedenheit gar nicht mehr zu formulieren vermochten.

Das intensive, den üblichen Zeitrahmen sprengende Gespräch mit der Dozentin, das eher „spontan“ im Anschluss an einen besonders unbefriedigenden Seminarverlauf im kleinen Kreis statt fand, hatte für mich persönlich eine unmittelbar befreiende und beglückende Wirkung. Um so enttäuschender war es, dass es weitgehend folgenlos zu bleiben schien, viele der an diesem Gespräch beteiligten Kommilitoninnen zwar, wie ihren Äußerungen zu entnehmen war, es ähnlich wie ich als eine „Sternstunde“ empfanden, aber letztlich eher die Tendenz hatten, es als „privates“ Erlebnis zu sehen, das einen zwar vorübergehend erhebt, aber für die eigene Praxis letztlich keine Konsequenzen hat. Dies führte dazu, dass sich das unmittelbar erfahrene Gefühl der Verbundenheit, das sich in der Verständigung über die gemeinsame Unzufriedenheit kurzfristig eingestellt hatte, alsbald wieder auflöste.

Das Gespräch mit der Dozentin über die gemeinsame Unzufriedenheit mit der erlebten Seminarpraxis sowie die in ihm vermittelte Erkenntnis, dass Texte wie auch Lehrende ein Anliegen haben, das man an sich vorbei rauschen lassen oder für sich erschließen kann, um es, falls es im eigenen Interesse ist, mit umsetzen zu helfen, brachte mich zu dem Entschluss, mit meiner bisherigen „defensiven“, vornehmlich auf die Erfüllung äußerer Anforderungen ausgerichteten, Lernpraxis zu brechen und zu versuchen, mich auf die Texte einzulassen, diese im Zusammenhang mit der eigenen Lebenspraxis zu bringen.

Ich hatte mich nach der Lektüre des Holzkamp-Textes über „Lehren als Lernbehinderung?“ (1991) für ein Referat von Jean Lave entschieden, auf die sich dieser bezieht. Während ich ursprünglich das Referat nach der üblichen Art geplant hatte, nämlich die zentralen Begriffe und Aussagen des Lave'schen Textes als „objektive“ Fakten einfach zu referieren, nahm ich mir vor, seine Relevanz für die gemeinsame Seminarpraxis zu überprüfen. Besonders faszinierend an diesem Text fand ich den Begriff des „partizipativen Lernens“ (1993, 23), der den theoretischen Hintergrund für Wagners Versuch darstellte, die übliche Lehr-/Lernpraxis in ihrem Seminar zu durchbrechen, nach der die Lehrenden als „Wissende“ die „Lernenden“ als „Unwissende“ zu belehren hätten und statt dessen auf die gemeinsame Annäherung an den Lerngegenstand zu setzen. Darin eingeschlossen ist immer auch der Austausch unterschiedlicher subjektiver Sichtweisen und Standpunkte.

Die konkrete Erfahrung bei der Umsetzung dieser neuen Form der Erkenntnisgewinnung war durchaus widersprüchlich: Einerseits stellte sich heraus, dass es zwar außerordentlich spannend, aber zugleich auch sehr arbeits- und zeitintensiv ist, sich auf einen Text und dessen Anliegen wirklich einzulassen. Zugleich wurde mir bei diesem Vorhaben immer wieder erneut deutlich, dass eine solche Annäherung an den Text selbst nur auf dem Wege „partizipativen Lernen“ möglich ist, d.h. die intensi-

ve Diskussion mit anderen erfordert, die ein ähnliches Interesse am Lerngegenstand haben. Über die Notwendigkeit, sich anderen verständlich zu machen, klären sich die eigenen Vorstellungen, gewinnt man zugleich aber auch neue Sichtweisen, die Problemzusammenhänge erkennbar werden lassen, die einem zuvor möglicherweise entgangen sind. Ich hatte das Glück, dass mir für diese Annäherung an den Text Petra Wagner als Dozentin uneingeschränkt zur Verfügung stand, es zwischen uns zu „wirklichen Gesprächen“ (vgl. Holzkamp, 1991, 15) kam, die das übliche LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis außer Kraft setzte und das Gefühl der Verbundenheit über ein gemeinsames Sachinteresse ermöglichte.

Dieses Sich-Intensiv-auf-den-Text-Einlassen hatte jedoch seinen Preis: Ich war das ganze Semester – unter weitgehender Vernachlässigung aller übrigen Studiumsverpflichtungen – voll mit der Erarbeitung des Referats in Anspruch genommen. Als ich es dann endlich unter großer Mühe und mit viel Anstrengung fertig hatte und im Seminar hielt, wurde es dennoch nicht mit der erhofften Aufmerksamkeit und Anerkennung „belohnt“. Im Gegenteil, die anderen Studentinnen fanden meinen Beitrag wieder einmal zu „abstrakt“ und „abgehoben“. Es war mir offensichtlich nicht gelungen, meine Begeisterung – im Sinne des partizipativen Lernens – für sie nachvollziehbar zu machen und mit ihnen zu teilen. Spontan war ich geneigt, diesen „Misserfolg“ mit ihrer allgemeinen „Theoriefeindlichkeit“ zu erklären und/oder mit dem Umstand, dass sie den Text – als notwendige Voraussetzung für eine befriedigende Diskussion – nicht gelesen hätten. Im Laufe der Zeit gelang es mir jedoch (in einem Prozess partizipativen Lernens, bei dem mir der defensive Charakter einer solchen Interpretation bewusst wurde), den Vorwurf, dass mein Beitrag zu abstrakt und abgehoben gewesen sei, ernst zu nehmen und den eigenen Anteil an der Haltung der anderen zu überprüfen. Ich stellte fest, dass meine Ausführungen in der Tat „abstrakt“ geblieben sind. Das heißt aber: Ich habe das „partizipative Lernen“ eher als äußere Anforderung bzw. Norm an die anderen herangetragen, an der sie sich zu bewähren hatten; ich habe mich damit nicht, wie es dem partizipativen Lernen entsprochen hätte, mit einem Problem an sie gewandt, bei dessen Lösung ich mir von ihnen Hilfe erhoffte, sondern als „Lehrende“, die ihnen erzählt, wie sie sich verhalten bzw. lernen sollten. Das zu diskutierende „gemeinsame“ Problem wären aber die vielfältigen – von Person zu Person unterschiedlich großen – Behinderungen gewesen, die der Realisierung des partizipativen Lernens unter den gegebenen Bedingungen entgegenstehen. Damit habe ich aber selbst dazu beigetragen, die Voraussetzungen zu schaffen, die die Realisierung meiner Ansprüche weitgehend verhindern und bin auf die übliche konkurrenente Praxis zurückgefallen, mich – wenn auch unter „emanzipatorischem“ Vorzeichen – als „Musterschülerin“ bzw. Vorbild anzubieten, an dem sich andere zu orientieren haben.

Diese Erfahrung und Erkenntnis waren sehr bitter für mich, und es fällt mir schwer, sie zur Diskussion zu stellen, d.h. entgegen der spontanen Tendenz, sie zu verschleiern, die Problematik meines Verhaltens aufzudecken. Ein kleiner „Trost“ ist, damit hoffentlich einen Beitrag zur Verständigung darüber geleistet zu haben, wie wir uns gegenseitig behindern, reale Chancen wahrzunehmen.

Literatur

Holzkamp, K. (1991): Lehren als Lernbehinderung. Forum Kritische Psychologie, 27, 5-22 (auch in ders., Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg: Argument, 196-214).