

Petra Wagner

„Verdeckte Verhältnisse“ – Überlegungen zur Seminarpraxis in der Universität

Vorbemerkung

Der folgende Text enthält Überlegungen zum seminaristischen Lehr-Lernen in der Universität. Den Erfahrungshintergrund bilden Seminare, die ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulpädagogik an der Freien Universität Berlin angeboten habe. Diese waren an StudentInnen im Grundstudium gerichtet.

Im Laufe meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin erschienen mir die Seminare zunehmend „schwierig“. Ich hatte zwar einige Routine entwickelt, aber meine Zweifel an dieser Form des Lehr-Lernens wuchsen. Darüber gab es in den Seminaren selbst oder mit KollegInnen nur punktuellen Austausch. Es war übliche Praxis am Institut, dass DozentInnen die Lehrveranstaltungen alleine planen und durchführen. Kooperationsseminare waren selten, auch weil bei gemeinsamen Seminaren die stundenmäßige Lehrleistung nur zur Hälfte angerechnet werden durfte, man also mehr Seminare anbieten musste, um seine Lehrverpflichtung zu erfüllen.

Die Crux mit den Bewertungen

Was machte die Verständigung über die Seminarpraxis so schwierig? Warum fand sie kaum statt? Spontan drängte sich eher eine Art von Bewertung auf: War das Seminar gut oder nicht? Ich fand merkwürdig, dass ich die Frage immer weniger beantworten konnte. Welche Maßstäbe legte ich an? Und die StudentInnen? Die schienen oft vorsichtig, diplomatisch, abwägend zu sein bei ihren Rückmeldungen. Ich wiederum blieb ihren Äußerungen gegenüber oft reserviert und misstrauisch: Merkten sie lobend an, dass die Arbeitsatmosphäre gut sei und sie mehr zu sagen wagten als in anderen Seminaren, so versuchte ich angestrengt herauszuhören, ob da nun versteckt die Kritik mitschwang, ich hätte nicht genug „durchgegriffen“ und das sei ein „Laberseminar“. Sagten sie, es sei zu schwierig und abgehoben gewesen, so relativierte ich ihre Kritik mit der Vermutung, dass sie die Seminartexte wohl nicht gelesen hätten und als Studierende der Grundschulpädagogik den Nutzen von Seminaren bloß in möglichst konkreten Handlungsanleitungen für die spätere Schulpraxis sähen...

Was störte die Verständigung? Ich stellte fest, dass das Bewerten eines Seminars notwendig in eine Bewertung der Dozentin und der Stu-

dentInnen übergehen musste, wenn es kein expliziertes und geteiltes Verständnis davon gab, was die Beteiligten mit dem Seminar beabsichtigten, d.h. woran sie wie arbeiten wollten. Ich stellte in der Regel meinen Seminarplan und meine Absichten vor – und ging stillschweigend davon aus, dass die StudentInnen diese teilten. Ohne die entsprechende Klärung, in welche die unterschiedlichen Interessen und Beteiligungen einfließen müssten, kann ein Seminar als gemeinsame Hervorbringung von StudentInnen und Dozentin nicht evaluiert werden. Es werden individuelle Noten an die Beteiligten vergeben, nach naheliegenden und dadurch nicht weniger beliebigen Kriterien. Gegen das Zensiertwerden verwahrt man sich aus gutem Grund, während man ganz selbstverständlich andere bewertet und zensiert.

Die Frage danach, ob das Seminar gut sei, verhindert einen Klärungsprozess über das, was im Seminar wie gemacht wurde und ist daher falsch gestellt. Es führt vielleicht weiter, wenn ich mich frage, warum mir die Beurteilung meines Seminars wichtig ist. Wäre die Beurteilung wichtig für die Planung und Gestaltung, so müsste ich sie einbauen in das fortlaufende Seminargeschehen. Tue ich das nicht, so will ich vielleicht die „Absolution“ zum Abschluss, also eben keine Irritation durch Kritik, sondern Bestätigung fürs Weitermachen. Indem ich ein Seminar als „meines“ bezeichne, betone ich meinen persönlichen Anteil daran und eine gewisse Exklusivität im Verhältnis, das ich als Dozentin im Unterschied zu den Studierenden dazu habe. Sehe ich das Seminar wirklich als „gemeinsame Sache“ von mir und den StudentInnen? Oder nur dann, wenn ich unzufrieden werde? Und wie kann ich mich zu dieser Unzufriedenheit äußern, ohne in das übliche Lamento über meine Unfähigkeit, behindernde Strukturen oder die „Faulheit“ heutiger StudentInnen einzustimmen? Beim Blick auf den institutionellen Rahmen universitären Lehr-Lernens stoße ich auf „verdeckte Verhältnisse“.

Verdeckte Verhältnisse – auch in der Universität

Seminaristisches Lehren und Lernen vollzieht sich in der Universität als einem gewichtigen Teil des Systems von Laufbahnzuteilung. In diesem System sind die Aufgaben und Befugnisse von DozentInnen und StudentInnen klar verteilt, doch wie es zum Austausch von „Leistung gegen Zertifikat“ kommt, ist auch eine Sache von Aushandlungsprozessen: Wofür bekommt man hier was? Mit der „Verschulung der Hochschule“ durch (zeitlich und inhaltlich) enger gefasste Studienanforderungen werden diese Aushandlungsprozesse noch wichtiger: StudentInnen müssen bestrebt sein, für den betriebenen Aufwand auch möglichst das zu bekommen, was hinterher anrechenbar ist. Institute und DozentInnen müssen zusehen, dass ihr Angebot das abdeckt, was StudentInnen abverlangt wird. Es legt nahe, sich auf die „Obligatorik“ zu beschränken (Bader/Hermsen/Ulmann 1998, 244).

Was aber gehört in den Kanon des Unverzichtbaren oder zu den Grundlagen in Bezug auf Studieninhalte? Was in Studienordnungen oder Lehrangeboten nach inhaltlicher „Rationalität“ aussehen mag, erweist sich bei genauerem Hinsehen oft genug als Mangelmanagement: So gibt es im Studiengang Grundschulpädagogik eine verpflichtende Veranstaltung zum Schriftspracherwerb, zu belegen im Hauptstudium. Der Grund für diese Plazierung im Studienablauf liegt nicht in inhaltlichen Überlegungen wie z.B., dass für diese Veranstaltung Vorkenntnisse nötig seien, die im Grundstudium über ein entsprechendes Lehrangebot erworben werden müssen. Es ist eine Maßnahme der Zugangsbegrenzung, um angesichts des prekären Personalmangels die Seminargröße bei dieser Pflichtveranstaltung zu drosseln. Im Hauptstudium sind die StudentInnenzahlen als Resultat von Ausleseprozessen deutlich verringert. Ähnlich verhält es sich mit dem Lehrangebot im „Lernbereich Deutsch“, das sich am „Rahmenplan Deutsch für die Grundschule“ orientiert. Bei der Planung des Lehrangebots wird darauf geachtet, dass die dort aufgeführten Teilgebiete des Deutschunterrichts (Rechtschreiben, Sprachbetrachtung, Lesen, Mündlicher Sprachgebrauch, Texte verfassen, Erstlesen/Erstschriften) in den Lehrveranstaltungen als „Pflichtbereiche“ Berücksichtigung finden. Was darüber hinausgeht – möglicherweise Seminare, die diesen in Teilgebiete aufgliedernden Zugang zum Lernbereich Deutsch problematisieren – gilt als „Kür“ und kann nur genehmigt werden, wenn noch Stunden übrig sind.

Der Mangel lässt die Prioritäten setzen – was nachvollziehbar ist. So vorzugehen erspart aber die von „der Sache her“ zu begründenden Auseinandersetzungen über Schwerpunktsetzungen bei den Studieninhalten. Dem Vorwurf, Studierende ließen sich nicht wirklich auf die „Sache“ ein, steht der Vorwurf der Studierenden gegenüber, dass manche Studiengänge sich durch eine zusammenhangslose Beliebigkeit des Lehrangebots auszeichnen und keine Anstrengung erkennbar sei, „die Sache“ zu spezifizieren, um deren Studium es geht. Auch vor diesem Hintergrund kann es kaum eine vorbehaltlose Verständigung zwischen DozentInnen und StudentInnen über die Seminararbeit geben. Als DozentIn befürchtet man zudem, nicht ernstgenommen, über den Tisch gezogen zu werden, hat Angst um die eigene Reputation am Institut: Wie werde ich hier gesehen? Als „Trottel“, bei dem jeder einen Schein bekommt? (vgl. Bader/Hermsen/Ulmann 1998, 246). Und sicherlich folgt die Seminarbeteiligung von StudentInnen auch strategischem Kalkül: Man will bei der Dozentin vielleicht Prüfung machen, man findet das hier noch besser als manch anderes Seminar, man hat sich zwar streckenweise gelangweilt, will aber auch nicht in jedem Seminar stark gefordert sein... So tänzeln DozentInnen und StudentInnen umeinander herum, in gegenseitiger Angewiesenheit, mit kaum explizit gemachten Absichten, Ängsten, Annahmen, Absicherungen: „Verdeckte Verhältnisse“, ähnlich den von Klaus Holzkamp beschriebenen Lehr-Lern-Verhältnissen in der Schule.

Die Schule als Instanz von Laufbahnzuweisungen ist darauf angewiesen, dass die Mechanismen der Homogenisierung von SchülerInnenleistungen, um sie klassifizieren und bewerten zu können, auch wirklich greifen. Das geht nur, indem so weitgehend und effektiv wie möglich kontrollierbar bleibt, was SchülerInnen in der Schule tun und das bedeutet notwendigerweise eine Normalisierung von Lernhandlungen. Für SchülerInnen ist das nicht nur ein Aberkennen ihres eigenen Lerninteresses, sondern es heißt auch, dass sie innerhalb der Schule systematisch daran gehindert werden, ihre Lernproblematiken auszugliedern und in Lernschritte umzusetzen. Das Erfüllen der schulischerseits definierten und abverlangten Lernhandlungen bezeichnet Holzkamp als „defensives Lernen“ zur Abwendung von Nachteilen und Sanktionen, im Unterschied zum „expansiven Lernen“. Dieses sei Lernen im „eigenen genuinen Lerninteresse zur Erweiterung meines Weltzugangs und meiner Lebensmöglichkeiten“ (Holzkamp 1993, 446). Vor dem Hintergrund der beständigen Bewertung und Kontrolle in der Schule könne es für SchülerInnen „vernünftig“ sein, Lernanforderungen nicht mit den geforderten Lernhandlungen zu beantworten, sie also nicht „als Lernproblematik zu übernehmen“, sondern sie auf eine Bewältigungsproblematik zu reduzieren, indem sie nur so weit lernen, wie es nötig sei, um Nachteile zu vermeiden (1991, 7). Hierzu entwickeln SchülerInnen Strategien, die nur wirksam sein können, solange sie verborgen bleiben.

Solche verdeckten Strategien zur Situationsbewältigung können einen relativen Schutz bieten gegen die ebenfalls verdeckten „schulischen Einkreisungsversuche“ (1993, 444), die darin bestehen, Lernhandlungen von SchülerInnen zu überformen durch Lehranordnungen und Disziplinierungen wie Stundenplan, Lehrplan, Unterrichtsstoff, Lernziele, Tests. SchülerInnen entziehen sich, schützen sich vor Abwertung und Ausgrenzung, indem sie Lernen im gewünschten Sinne demonstrieren. LehrerInnen erleben das als „gebremstes“ Engagement der SchülerInnen und verstärken die in ihren Motivierungsmaßnahmen und Lehrbemühungen angelegten Kontrollversuche – womit sie Lernen erst recht kanalisieren und bremsen. Indem Lernen in der Schule gleichgesetzt wird mit defensivem Lernen und außerdem nur als Resultat von Belehrung denkbar ist – was die Möglichkeit negiert, SchülerInnen könnten ein eigenes Interesse am Lernen haben – reproduziert sich eine „Entzweiung schulischen Lebens in zwei Parteien“ (ebd.). Die Administration/LehrerInnen auf der einen und SchülerInnen auf der anderen Seite verwehren sich gegenseitig den Einblick in die je eigene Logik des Handelns, denn jede Offenlegung gefährdet die Wirksamkeit der eingesetzten Manipulationen und das „Überleben“ im Unterricht.

In einem Seminar haben wir die „verdeckten Verhältnisse“ in der Universität angesprochen. Es war eindrücklich, zusammen mit den LehramtsstudentInnen Elemente und Folgen schulischen Lehrlernens im Seminar selbst wieder zu erkennen. In der Auseinandersetzung darüber ent-

stand der Seminarbeitrag von Anja Brunkhorst, in dem sie die These vertritt, dass es vom Standpunkt der Studierenden eine sinnvolle Studierpraxis sei, sich tiefgründigen Problematisierungen in den Seminaren zu entziehen. Ich möchte versuchen aufzuzeigen, wieweit vom Standpunkt der Dozentin „verdeckte Verhältnisse“ mitgetragen werden.

Notizen aus einem Seminar mit StudentInnen der Grundschulpädagogik

„Lehren als Lernbehinderung?“ (Holzkamp 1991) – diese Frage zu stellen muss für LehramtsstudentInnen von besonderer Brisanz sein, ist es doch das Lehren bzw. die Tätigkeit als LehrerInnen, die sie (bzw. die meisten von ihnen) anstreben. Die Frage ist brisant und die StudentInnen in diesem relativ großen Seminar reagieren interessiert, aufgebracht, abwehrend, nachdenklich. Der Text von Klaus Holzkamp lässt sie nicht kalt.

Wir gehen weiter: Analysen von Unterrichtssequenzen. Wie konstituiert sich das, was wir Unterricht nennen? Welcher Art sind die Interaktionsbeiträge der SchülerInnen und der LehrerInnen? In einer Art Mikroanalyse erscheint Unterricht in vielem „bizarrr“, als soziales Geschehen mit eigentümlichen Regeln und Redeweisen, die selbst erlernt werden müssen: „Learning Lessons“ ist eine der wichtigsten Anforderungen an SchulanfängerInnen (Mehan 1979). Eine Qual, im Videomitschnitt von Unterricht mitanzusehen, wie im „classroom management“ die Fragen der SchülerInnen untergehen, sich eine „Einwurzelung“ von Wissen (Weil, 1987) verbietet und SchülerInnen wie LehrerInnen weiterhetzen, mit Bruchstücken in ihren Händen, zu nächsten Belanglosigkeiten. Andererseits stimmt – wie bei einem „Wackelbild“ – auch der erste Eindruck, es handele sich hierbei durchaus um „gelungenen Unterricht“: Es ist nicht zu laut, die SchülerInnen machen mit, haben auch sichtlich Spaß bei der Sache, es gibt keine nennenswerten Disziplinprobleme.

Im weiteren Verlauf durchzieht dieser Wechsel der Bildeinstellung den Seminarprozess: Einmal gelingt es uns, die Frage nach Lernprozessen und Lernmöglichkeiten bzw. nach ihrer Behinderung zu stellen. Dann „kippt“ unsere Betrachtung und uns beschäftigt die effektivere und bessere Durchführung von Unterricht. Entweder – Oder. Allerdings droht Letzteres die Oberhand zu gewinnen und es erfordert Mühe, zunehmend mehr Mühe, Ersteres starkzumachen. Am Schluss vermag ich nicht zu sagen, ob oder inwiefern das gelungen ist. M.E. nimmt das Seminar eine Wendung in der zweiten Hälfte, als die Sitzungen von studentischen Referaten bestritten werden.

Im nachhinein wäre es besser gewesen, die begonnene Analyse von Unterricht weiterzutreiben, um dem Drang nach Bewertung von Unterricht – in der Form von Kritik am LehrerInnenverhalten, von Suchen nach „besserem“ Unterricht – zu widerstehen. Im hastigen Umsehen nach Alternativen bleibt Unterricht selbst das Gegebene, Immer-schon-

so-Gewesene, das man weder sich noch anderen wirklich erklären kann. Im wiederholten Betrachten von Unterrichtsszenen hätte Unterricht vielleicht wirklich fragwürdig werden können: Unterricht – was ist das für ein soziales Geschehen? Nach welchen impliziten Regeln funktioniert er? Welcher Art sind die Konstituierungspraktiken der LehrerInnen und SchülerInnen? Welche Konsequenzen hat das jeweilige Handeln der Beteiligten? Der Zwang, zu ausgewählten Aspekten des Verhältnisses von Sprache und Unterricht ein Referat auszuarbeiten, entfernte die StudentInnen von der begonnenen Näherung an Unterricht als spezifische soziale Praxis und orientierte wieder auf den „common sense“ von Unterricht als abhängig von LehrerInnenqualitäten.

Als Dozentin bin ich unzufrieden mit den Referaten und Sitzungen. Ich kritisiere, dass Themen oberflächlich abgehandelt, keine Fragestellungen entwickelt werden, dass Literatur nicht sorgfältig rezipiert wird und dass Gruppenarbeit in unverbundenen Einzelreferaten resultiert. Ich finde die Sitzungen nicht inspirierend. In einer der Sitzungen spreche ich meine Unzufriedenheit an und es ergibt sich eine Diskussion, die nach der offiziellen Seminarsitzung weitergeführt wird, an der sich allerdings nur ein Teil der Studierenden beteiligt.

Die leidigen Referate

Mir wird deutlich, dass sich die Reproduktion eines „verdeckten Verhältnisses“ vor allem zwischen mir und denjenigen StudentInnen vollzieht, die einen Leistungsschein machen wollen/müssen. Sie sind in einer Situation, die SchülerInnen vergleichbar ist, die sich auf Klassenarbeiten/Tests vorbereiten, welche benotet werden. Der Unterschied besteht darin, dass es keine Note für ein Referat gibt und sie auch nicht als Teilnote bis zur Gesamtnote am Schuljahresende im Gepäck mitgetragen werden muss. Das Referat muss vor allem gehalten werden. Wenn es schlecht ist, kann die Dozentin Nachbesserungen verlangen, aber das Wichtigste ist geschafft: Man hat es hinter sich. Ob es anschließt an die vorangegangenen Sitzungen, ob es Impulse gibt für die nachfolgenden – das liegt nicht wirklich in der Verantwortung der Referierenden. Das ist Sache der Dozentin. Sie bietet das Seminar an, schlägt die Fragestellung, Themen, Literatur usw. vor.

Nun gibt es hier im Unterschied zur Schule mehrere andere legitime Möglichkeiten, mit den Lernanforderungen umzugehen: Man kann wegbleiben und sich ein anderes Seminar suchen. Man kann wegbleiben und sich die Veranstaltung ins Studienbuch eintragen. Man kann hier bleiben, sich in die zweite Reihe setzen und einfach nur zuhören. Man kann hier bleiben, sich beteiligen, aber keinen Schein machen. Man kann einen Beitrag erarbeiten, ohne dafür einen Schein haben zu wollen. (Das kommt allerdings selten vor.) Einen Schein machen zu müssen, veranlasst einige StudentInnen, sich ein Thema auszusuchen, das sie erarbei-

ten und mit dem sie eine Sitzung ausrichten können. Für den Seminarverlauf bekommen sie eine große Bedeutung. Diejenigen, die kein Referat machen wollen, sind automatisch weniger ins Seminar eingebunden – und bleiben häufiger weg.

Unter der Prämisse „Schein machen“ gibt es viele ganz unterschiedliche Erwägungen, denen die Auswahl des Seminars, des Themas und die Art und Weise der Bearbeitung folgt. Nur im „Glücksfall“ dürften „expansiv-sachorientierte Lerngründe“ (Holzkamp), als Interesse an der Sache selbst, mit den Lernanforderungen identisch sein. Meist geht es wohl darum, sich für ein Thema zu entscheiden, das „mehr oder weniger interessant“ ist. Das Gespräch mit den Studierenden macht deutlich, dass viele andere Abwägungen stattfinden: Passen Vorbereitung und Referatstermin in meinen Zeitplan? Kooperation: Finde ich hier Leute, die mir angenehm sind und habe ich Zeit für Arbeitsbesprechungen? Wie ist die Materiallage? Wie ist die Literatur zugänglich? Habe ich Vorkenntnisse und kann ich Vorarbeiten nutzen oder ist alles neu? Sollte ich mal was machen, was ich noch nie gemacht habe (z.B. Protokoll schreiben, Filmaufnahmen, eine besondere Form der Präsentation)? Wie schätze ich den Aufwand ein? Wie lässt sich das Thema wohl präsentieren? Wie schätze ich die Aufnahmebereitschaft der KommilitonInnen ein, das Anforderungsniveau und was verlangt wohl die Dozentin?

Diese letzten Fragen zeigen, dass die an ein Referat als spezifische Präsentationsweise gebundene Scheinvergabe auch zurückwirkt auf die Abwägungen, welches Thema man aussucht und wie man es bearbeitet. Zur Anforderung, sich mit einem Thema zu befassen, tritt die Anforderung, das Erarbeitete zu referieren – für StudienanfängerInnen oft die höhere Klippe. Ein Vortrag ist eine komplizierte Form der Darstellung, was allerdings kaum thematisiert wird. Man hat Erwartungen an eine spezifische Geschlossenheit von Form und Inhalt im Hinterkopf: Ein Vortrag soll inhaltlich rund sein, die eingesetzten Medien sollen den Inhalten angemessen, das Auftreten stimmig sein – aber wie das alles zusammenbringen? Die Gefahr ist, dass beides auseinander bricht, weil Formfragen vordergründig werden: Unklarheiten und Unsicherheiten bezüglich des Gegenstandes könnten das Vortragen komplizieren – daher liegen Glättungen nahe. Es empfiehlt sich ggf. ein Thema, das „einfach“ erscheint. Die geforderte Darstellungsform wirkt also zurück auf den Zugang zum Thema. Sie stellt eine eigene Handlungsproblematik dar, die als Lernhandlung beantwortbar ist. Es ist möglich, den Seminarbeitrag explizit wegen seiner formalen Anforderung auszusuchen: „Ich schreibe ein Protokoll, darum habe ich mich bisher im Studium immer gedrückt!“

Vielen Referaten ist die Vielfalt an Abwägungen als eine Art von „Gebrochenheit“ anzumerken: Einerseits haben die StudentInnen wohl ein wie immer geartetes Interesse an dem Thema, andererseits ist die Art der Bearbeitung defensiv-bewältigungsorientiert in dem Sinne, dass sie

zentrale Kontroversen umschiff und Vertiefungen meidet. Und die Dozentin? Auch hier Gebrochenheit: Die verlockende Möglichkeit, sich in einem Seminar etwa drei Monate lang mit einer Fragestellung zu beschäftigen, wird zur Verpflichtung, Referate einzuteilen. Stehen diese fest, so regiert der Zwang, dass alle diese Referate auch wirklich zum vereinbarten Zeitpunkt gehalten werden. Dabei bedeuten Referate Unwägbarkeiten, denn man kann nie genau wissen, wie sie werden. Dennoch entfaltet sich eine Dynamik, die es fast unmöglich macht, von diesem festgezurrten Plan abzuweichen. Wird eine Diskussion ausgedehnt oder vertieft, so droht der Seminarablauf zu kippen. Die an ein Referat als Seminarbeitrag geknüpfte Scheinvergabe schafft als Bedingung einen Konsens, den Plan einzuhalten. Der führt zur Vermeidung von Problematisierungen und Vertiefungen, zum Unbeliebtwerden derjenigen, die nachfragen bzw. in Frage stellen. Und es führt dazu, dass eher unverfängliche Referate als ganz passabel gelten, denn sie sorgen mit dafür, dass das Seminar „reibungslos“ abläuft, der Plan eingehalten werden kann.

Auch bei diesem Seminar ist das so: Ich problematisiere den Seminarverlauf und die Referate erst spät, am Ende einer Sitzung, denn ich möchte die Seminarplanung nicht umstoßen. Weil ich unterstelle, dass die Studentinnen darauf bestehen würden, ihre Referate zu halten – um ihre Scheine zu kriegen. Und weil ich die Unwägbarkeiten scheue, die mit einem Preisgeben der Planung verbunden sind: Geht alles drunter und drüber? Habe ich das Seminar noch „im Griff“? Dieser Anspruch, die Seminarfäden in der Hand zu halten, lässt mich die vor uns liegende Zeit verplanen, gliedern, mit Vorhaben auffüllen. Die „Leerzeit“ ist beunruhigend und ich bin erleichtert, wenn die Seminarplanung steht. Sicherlich ist Planung auch das Nichtertragenkönnen von Ungewissheiten. „Lehrzeiten“ erscheinen sicherer – und führen doch unweigerlich zu einer Situation, in der für Nachfragen und Problematisierungen keine Zeit bleibt.

Studieren als Teilnehmen an Handlungszusammenhängen

In der Reflexion des Seminars wird auf vielfältige Weise Bezug auf Zeit bzw. Zeitnöte genommen: Da ist das vorgegebene Quantum an Zeit für dieses Seminar, als Semesterdauer, Semesterwochenstunden, Dauer einer Sitzung. Für die Studierenden ist das Seminar eingefügt in ihre Studienzeit, deren Einteilung in Semester, den Zeitaufwand für Hauptfach und Nebenfach, in die zeitliche Vereinbarkeit mit anderen Pflichten. Kommen Letztere zur Sprache, so bemerke ich meine Abwehr: Ich will meine Kritik an den Referaten nicht mit dem verständnisheischenden Hinweis auf vielfältige andere Verpflichtungen von Studierenden relativieren müssen! Ich will die Studierenden sehen als Partizipierende in diesem einen Seminar und darüber mit ihnen sprechen, basta!

Es geht nicht. Ich bemerke aber, dass ich es gewohnt bin, die Studierenden nur in diesem Ausschnitt wahrzunehmen und anderes abzuwehren. Verbunden ist damit eine Normierung von idealisierter Studienmotivation: Hier ist mein Seminarangebot und ich gehe davon aus, dass ihr daran in einer bestimmten Weise interessiert seid und hier mitarbeiten wollt. Ich erwarte, dass ihr in dieser wöchentlichen Doppelstunde in besonderer Weise präsent, interessiert, fleißig usw. seid. Hier soll eine Bündelung von Aufmerksamkeit vor sich gehen, die aus all den anderen Tätigkeiten emporragt, in die die einzelnen jeweils sonst noch verwickelt sind. Damit übertrage ich eine Fokussierung von Aufmerksamkeit, die ich als Dozentin für die Vorbereitung und Reflektion von Seminaren in der Regel vornehme. Und ich idealisiere diese gleichzeitig, denn manchmal bin ich nicht gut vorbereitet, weil ich mehr Zeit und Energie für anderes verwende.

Wie für DozentInnen, so ist auch für StudentInnen die Universität nur ein – gesellschaftlich angeordneter, vor-arrangierter – Handlungszusammenhang von mehreren, in denen sie sich bewegen. Der Vorwurf, StudentInnen zeigten mangelndes Engagement im Seminar X, negiert die Möglichkeit der Betrachtung individuellen Handelns als „unterschiedliche Teilnahme an unterschiedlichen Handlungszusammenhängen“ (Dreier 1998), indem ein Ausschnitt (Seminar X) eines Handlungszusammenhangs (Studium) absolut gesetzt und isoliert wird. Mit der Forderung besonderer „Hingabe“ an den spezifischen Kontext Universität hebt man ihn auf eine Weise hervor, die nicht mit seiner Gewichtung seitens der StudentInnen übereinstimmen mag. Man übersieht, dass auch sie ihre Teilnahmen an unterschiedlichen Handlungszusammenhängen zeitlich und räumlich verknüpfen und aufeinander abstimmen müssen. Das wird mir deutlich, als eine Studentin einen Fahrradunfall hat. Sie sieht blass aus, ist im Vergleich zur ersten Seminarhälfte zurückgenommen und still. „Der Unfall -“, sagt sie, „ich bin irgendwie aus der Bahn geraten.“ Die „Bahn“, das ist ihr Bemühen, die Verbindung zwischen den für ihr Leben relevanten Orten und Aufgaben herzustellen, zwischen Uni, Hausarbeit, Muttersein und möglichen weiteren: organisieren, schaffen, vorbereiten, planen usw. Die „Bahn“ steht auch für die Bewegung zwischen den Orten, wobei das Fahrrad eine Rolle spielt. Und nun wurde sie von einem Auto angefahren. Sie ist sehr erschreckt, hat ein erhöhtes Ruhebedürfnis, fühlt sich schwach – und kann die Spur nicht halten. Sie muss neu gewichten, Prioritäten verändern, Verbindungen neu ziehen. Als Ergebnis ist durchaus möglich, dass sie ihre Teilnahme an diesem Seminar reduziert, den Leistungsschein in den Wind schreibt, was wiederum Konsequenzen für ihre Studienplanung hat... Eine neue „Bahn“ muss angelegt werden. Es ist ein vertrauter Vorgang. Dennoch will ich ihn StudentInnen nicht zugestehen, will stattdessen ihre Beteiligung im Seminar auf möglichst „hohem Niveau“ angleichen. Ein wichtiger Grund mag darin liegen, dass auch in der Universität – wie in der

Schule – Leistungen letztendlich bewertet werden müssen. Das geht nur, indem sie auf ein Vergleichsfeld gebracht werden, was wiederum homogenisierte Anforderungen voraussetzt. Einblicke in die individuellen Lebenslagen der StudentInnen erschweren das.

Das Postulat der letzten Kontrolle

Als ich mich über die Referate zu ärgern beginne, reagiere ich zunächst spontan mit Selbstzweifeln: Inwieweit hat das mit mir, mit meiner Seminarleitung zu tun? In meiner Vorstellung sind Referate in anderen Seminaren besser – Ausdruck der „stillen Konkurrenz“ und der nicht ausgesprochenen Schwierigkeiten unter den DozentInnen. Hier besteht das „verdeckte Verhältnis“ im gegenseitigen Bluffen, was Kompetenz und Problembewältigung angeht, wobei dem Lamentieren über die Studierenden eine wichtige Rolle zukommt.

Die StudentInnen sagen wenig zur Qualität der Referate. Es scheint so, als gehöre es zu einer Art Ehrenkodex, Referate der KommilitonInnen nicht zu kritisieren. Sie berichten von einem Mechanismus, der auftritt, wenn DozentInnen in ihrer Kritik „überziehen“: Dann versuchten sie als KommilitonInnen, das Positive an einem Referat hervorzuheben. Was wiederum DozentInnen dazu bringe, die Kritik zu pointieren... Manche berichten, dass sie auf eine kritische Rückmeldung hin von den KommilitonInnen geschnitten wurden und sie das sehr zurückhaltend werden ließ. Worüber sie sich ärgern, sind Störungen im Seminar durch Zuspätkommen, frühes Weggehen, Nebengespräche, Unaufmerksamkeit der KommilitonInnen. Das anzusprechen und sich auf diese Weise für die eigenen Lernbedingungen stark zu machen, sei aber auch verpönt. Gäbe es ein Einverständnis über bestimmte Prinzipien in den Seminaren, so fiel es ihnen leichter zu intervenieren, denn dann könnte man diese ja anmahnen. Sie sagen, es sei meine Aufgabe als Dozentin, dieses zu tun. Dafür bin ich ansprechbar. Auch als gesagt wird, der „rote Faden“ sei abhanden gekommen und es sei meine Aufgabe als Dozentin, für den roten Faden zu sorgen. Die Aufforderung der StudentInnen, klarere Vorgaben zu machen und auf deren Einhaltung strenger zu achten, trifft sich mit meinem Impuls, angesichts der unbefriedigenden Referate die Anforderungen an Leistungsscheine bzw. Referate zu „formalisieren“, indem ich z.B. mein „Angebot“, die Referate jeweils mit mir vorzubespochen, zur Auflage mache: Ohne Vorgespräch kein Referat und also keinen Leistungsschein!

Es ist bemerkenswert, wie die „Unverzichtbarkeit politisch-administrativer Kontrolle über die Lernenden und den Lernprozess“ (Holzkamp 1991, 20) als Selbstverständlichkeit gleich Fuß fasst. Die Vergeblichkeit ist offenkundig: Indem ich mich als „gatekeeper“ postiere, an dem die Studierenden nicht vorbeikommen, welche einen Leistungsschein haben wollen, dränge ich sie zur formalen Einhaltung von willkürlichen Stan-

dards. Damit ist ein bewältigungsorientiertes Lernen nahegelegt, der intendierte problematisierende Zugang zu Seminarfragen, ein „expansiv-sachorientiertes Lernen“ wird gerade dadurch verhindert. Das „Postulat der letzten Kontrolle“ erweist sich als höchst konsensfähig und ist – so Holzkamp – doch selbst die Krankheit, 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 Ausweichendenz der Lernenden ist, also genau das organisierte Chaos, das man dadurch beseitigen zu können glaubt.“ (ebd.)

Es ist das „Postulat der letzten Kontrolle“, das auch im Seminar die Problematisierung von schulischen Lehr-Lern-Prozessen immer wieder zum Kippen bringt: Der analytische Blick auf Unterricht kann kaum ausgehalten werden, wenn die Vorstellung künftiger Situationsbewältigung als LehrerInnen mit ins Spiel kommt. Die Analyse kippt ab in eine Kategorisierung von LehrerInnen in unfähige und gute, in eine Relativierung der eben noch konstatierten lernbehindernden Organisation von Unterricht („Eigentlich doch nicht so schlecht“). Die Perspektive der Lernenden wird aufgegeben zugunsten der von Lehrenden, denen die Schule und ihre Anforderung ans Unterrichten machtvoll im Nacken sitzt. Die bange Frage „Wie muss man’s machen?“ orientiert auf „Lösungswissen“, wie Anja Brunkhorst ausführt. Mir wurde deutlich, wie ich auch mit der Ankündigung meines Seminars eher ein „Lösungswissen“ in Aussicht stellte – vielleicht durchaus, um das Seminar attraktiv zu machen? – als dass ich eine Orientierung für das Hinterfragen von Unterricht gab. Ich nannte es mit einem Motto von Freinet „Den Kindern das Wort geben“ und schloss daran die Frage „– aber wie?“ Während es für mich vor dem Hintergrund der o.g. Überlegungen tatsächlich eine offene Frage ist, sagten mir Studierende, für sie steckte darin die Verheißung, hier könnten sie erfahren, wie „es“ geht und mit der Erwartung seien sie dann auch gekommen. Bevor noch klar ist, um welche Probleme es sich handelt – die zu begreifen und gegen Relativierungen zu verteidigen sich im Seminar als äußerst schwierig erweist – habe ich mit dem Semintitel schon ihre „Lösbarkeit“ in Aussicht gestellt. Damit wird aber Abschließung signalisiert, das Antworten-Finden, und eben nicht das Fragen-Entwickeln.

Lern-Möglichkeiten in der Universität

Klaus Holzkamp hat für die Schule ausgeführt, dass sich ein Abgehen vom „Postulat der letzten Kontrolle“ nicht so einfach wird machen lassen, denn Kontrolle in der Schule sei eben nicht pädagogisch oder psy-

chologisch begründbar, sondern ergebe sich aus ihrer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung der Laufbahnzuweisung (1991, 21). Für die Universitäten trifft das auch zu und ihre zunehmende „Verschulung“ bedeutet ein Zunehmen von Mechanismen der Kontrolle und Disziplinierung. Daher ist es angebracht, deren lernbehindernde Implikationen im universitären Kontext zum Thema zu machen.

Es wäre aber falsch, davon auszugehen, dass universitäre Lehre auf „defensives Lernen“ und nur auf dieses hinauslaufe. Die Erfahrungen, wo man auch im Unibetrieb „wild auf Lernen“ wird, gilt es starkzumachen, als realisierte Möglichkeiten erweiterten Weltaufschlusses. Beispiele dafür gibt es sicherlich viele. Eines ist unsere Seminarreflektion, bei der mir deutlicher wird, unter welchen Prämissen und auf welche Weise ich als Dozentin zur Orientierung auf Lösungswissen beitrage und damit genau die Ausrichtung im Seminar mitproduziere, unter der ich wiederum leide. Eine Alternative für die Seminarpraxis ist sicherlich, eher Fragen zu entwickeln als Antworten zu finden. Für uns DozentInnen hieße es, uns immer wieder zu fragen, was uns daran hindert, in Seminaren „echte“ Fragen zu stellen und unsere eigenen Forschungsfragen einzubringen. Wir müssten uns auch klarmachen, welchen Preis wir bezahlen, wenn wir verhindern, uns gegenüber Studierenden als fragende und forschende Personen zu exponieren, indem wir unsere eigenen Lerninteressen in den Schatten von Belehrungspraxis stellen.

Literatur

- Bader, K., Hermsen, H. & Ulmann, G. (1998). Verschulung der Hochschule. In B. Fried, C. Kaindl, M. Markard & G. Wolf (Hrsg.), *Erkenntnis und Parteilichkeit. Kritische Psychologie als marxistische Subjektwissenschaft. Bericht über den 4. Kongreß Kritische Psychologie, 6. bis 9. Februar 1997 an der FU Berlin*. Hamburg: Argument, 241-256.
- Dreier, O. (1998). Kritische Psychologie, psychoanalytische, feministische und postmoderne Ansätze als Varianten der Kritik des psychologischen mainstream. Plenum III. In B. Fried, C. Kaindl, M. Markard & G. Wolf (Hrsg.), *Erkenntnis und Parteilichkeit. Kritische Psychologie als marxistische Subjektwissenschaft. Bericht über den 4. Kongreß Kritische Psychologie, 6. bis 9. Februar 1997 an der FU Berlin*. Hamburg: Argument, S.120-123.
- Holzcamp, K. (1991). Lehren als Lernbehinderung? *Forum Kritische Psychologie* 27, 5-22 (auch in „Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand“, 1997 Hamburg: Argument, 196-214).
- ders. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M: Campus.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rumpf, H. (1987) *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*. Weinheim/München: Juventa.
- Weil, S. (1956). *Die Einwurzelung. Einführung in die Pflichten dem menschlichen Wesen gegenüber*. München.

Nachbemerkung

Eine erste Fassung des Textes leitete ich mit einer „Vorbemerkung“ ein, in der ich auf Unzufriedenheit in meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin Bezug nahm. Ich schrieb: „Ich habe mich nicht wohlgefühlt, habe meinen Platz am Institut nicht finden können“. Mein Unwohlsein begründete ich mit „mangelnder Einbindung“ in die Arbeitszusammenhänge des Instituts und beklagte, dass sich niemand darum „gekümmert“ habe, was ich machte. Die Seminarpraxis bezeichnete ich in dem Zusammenhang als zwar interessante, aber dennoch „einsame Angelegenheit“. Aus der Redaktion erhielt ich die Empfehlung, diese Vorbemerkung entweder zu streichen, weil sie nichts mit dem Folgetext zu tun habe oder sie auszuführen, damit das „eigene Erwarten, Wünschen und Wollen“, das ich da ins Spiel bringe, nicht einfach als „Eckposten der Nichtreflexion“ stehen gelassen werde. Beide Hinweise fand ich hilfreich: Tatsächlich fehlte im Text die Verbindung zwischen meinen Seminar-Erfahrungen und meinem Unwohlsein als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Ich hatte letzteres wenig beleuchtet und befand, dass die vielen Aspekte der Problematik wahrscheinlich eher in einem weiteren Text unterzubringen seien. Ich beschloss daher, die Vorbemerkung zu streichen. Allerdings kappte ich damit eine Verbindungslinie, deren Richtung mir erst bewusst wurde: Es war mein „Unwohlsein“ am Institut gewesen, das mich die Seminarpraxis genauer hatte betrachten lassen. Die Unzufriedenheit und Ratlosigkeit über die Seminare hatte nur einen Teil des „miesigen Gefühls“ ausgemacht. Worin bestand das genau? Was steckte dahinter? Ich las noch einmal Notizen und Entwürfe zum Text und war erstaunt über die Dramatik in den ersten Beschreibungsversuchen meines damaligen Befindens (krank, gekränkt, zerschlagen, kraftlos, „Krise“ usw.), das ich zusammengefasst hatte als „ungutes Gemisch aus Gekränktheit und Selbstvorwürfen“. Ich war diesem „unguten Gemisch“ ein Stück weit nachgegangen und hatte schmerzliche Entdeckungen gemacht: Dass ich mir am Institut „unsichtbar“ vorgekommen war, als „Frau ohne Eigenschaften“, denn im Kreis der anderen InstitutsmitarbeiterInnen hatte ich keinen Weg gefunden, „mich zu zeigen“, indem ich etwa meine Arbeit, Meinungen, Überlegungen, Einschätzungen vorstellte. Dass es damit an Gefordertsein fehlte, wodurch ich die Wahrnehmung persönlicher Stagnation hatte. Dass in dem Mangel an Kontrolle und im relativen Freiraum an diesem Arbeitsplatz „korrumpierende Privilegien“ lagen, die ich immer weniger angreifen konnte, je mehr ich mich in ihnen eingerichtet hatte. Dass ich meine Unzufriedenheit immer wieder relativierte: „Aber eigentlich ist es ein ungeheures Privileg, eine solche Stelle zu haben! Ich müsste eigentlich zufrieden sein...“

Für die Analyse von subjektivem Handeln in institutionellen Kontexten ist eine mögliche Suchrichtung, ausgehend von „Leidenserfahrungen“ nach dem Zusammenhang von strukturellen Anordnungen, indivi-

duellen Bewältigungsweisen und deren Konsequenzen zu fragen. Aber ich war davor zurückgeschreckt, dieses wirklich zu tun. Warum? Sicherlich hat es mit dem Kontext zu tun: Die Leidenserfahrungen einer Sozialarbeiterin im Flüchtlingswohnheim oder einer Krankenschwester auf der Sterbestation sind „glaubhaft“, auch ohne ausgeführt zu werden. Aber die von Beschäftigten an der Universität? Die Selbstbeschwichtigung „Ich müsste eigentlich zufrieden sein“ findet ja ihr Pendant in einer allgemeinen Einschätzung im Gefüge der Professionen, wonach Lehrtätigkeiten, zumal an Universitäten, als ruhige Jobs mit vielen Freiräumen und großzügigen Ferienregelungen gelten. Wie kann man demgegenüber Leidenserfahrungen in einer solchen Profession dennoch zur Sprache bringen?

Ich hatte keine akzeptable Sprache finden können. Aus den Darstellungen war Gekränktheit herauszuhören und sie blieben auch nach Überarbeitungen irgendwie weinerlich und vorwürflich, was ich so nicht wollte. Sowieso erschien mir die „Selbstoffenbarung“ heikel und riskant: Von meinen Leidenserfahrungen auszugehen hieß, darüber zu schreiben, was ich getan bzw. unterlassen habe, wie ich mit Widersprüchen umgegangen bin, was mir gefehlt hat und inwieweit ich darum gerungen habe, es zu bekommen oder eben nicht usw. Damit verbunden war das Risiko, dass die Schuldzuweisung an mich selbst, die in Teilen mein Umgehen mit meinem Problem ausmacht und eben keine produktive Auseinandersetzung mit meiner Praxis im institutionellen Kontext bedeutet, von anderen verstärkt werden könnte. Ich befürchtete, dass es statt einer Problematisierung und Reflexion sozialer Praxis dazu kommen würde, dass ich selbst zum Problem erklärt würde. Was ich befürchtete, trat ein: „Kann es nicht auch am Wissenschaftlichen Mitarbeiter liegen, wenn er/sie nicht eingebunden wird?“ ist eine Rückfrage aus der Redaktion. Im Extremfall aus zwei Gründen: Entweder er sei „zu doof“ oder „zu kritisch“, wobei diese Ausdrücke als Alltagsbegriffe verstanden werden sollen. Man könne feststellen, dass er nicht „passe“. Oder dass er „faul, unverständlich, unsympathisch“ sei. Auch „alltagsbegrifflich“ verstanden verfehlt diese Überlegung den Sachverhalt, auf den es mir ankam: Die Einbindung von MitarbeiterInnen in den Arbeitszusammenhang eines Instituts erfordert, dass es einen solchen gibt. Nur in der Bezugnahme auf ein deutliches und geteiltes Verständnis der Aufgaben, Ziele, Arbeitsweisen könnte sich eine Einzelne als „nicht passend“ zu einem Institut erweisen. Was sonst könnte ein Kriterium für „Passung“ sein? Ist ein solches geteiltes Selbstverständnis nicht vorhanden, so ist die Einzelne diesen o.g. willkürlichen Einschätzungen regelrecht ausgeliefert. Zu sagen, dass jemand nicht passe, ist dann das Vorrecht der Alteingesessenen. Kommen sie zum Schluss, sie haben sich eben mit der Auswahl vertan, so brauchen sie auch weiterhin ihren Bezugsrahmen nicht zu klären. Auch wenn jemand als „faul, unverständlich, unsympathisch“ gilt, müsste man fragen: Faul – im Verhältnis zu welcher Art von Anforderung?

rungen? Unverständlich – wer definiert, was verständlich ist? Unsympathisch – wem muss man sympathisch sein, um eingebunden zu werden? Sympathie auf Gegenseitigkeit erleichtert natürlich manches. Dass aber, wie es ja häufig geschieht, das Wohl und Wehe an einem Arbeitsplatz davon abhängig gemacht wird, wie sympathisch man den anderen ist, ist Ausdruck einer Loslösung der „Arbeitsbeziehungen“ von den „Arbeitsvollzügen“: Der mangelnde Konsens über Auftrag, Leitziel, Verfahren, Auswertung usw. wird überlagert vom Diskurs über persönliche Eigenschaften und Beziehungen.

Mir ist klar, dass ich mit der Entscheidung, im vorliegenden Text den Einstieg über meine Unzufriedenheit als wissenschaftliche Mitarbeiterin ganz wegzulassen, auch entschieden habe, mich weniger angreifbar zu machen. Ich weiß aber, dass ich etwas Wichtiges außen vor lasse: Ich „entschärfe“ einen Zusammenhang, der sich mir in der Praxis als Institutskollegin als leidvolle, krankmachende Problematik stellte. Meine Unzufriedenheit und Zweifel an den Seminaren sind nicht zu trennen von meiner Wahrnehmung „mangelnder Eingebundenheit“ als wissenschaftliche Mitarbeiterin, ohne dass ich genau zu sagen weiß, was es mit dem Wunsch nach „Eingebundenheit in einen Arbeitszusammenhang“ im Einzelnen auf sich hat. Diesen Zusammenhang lasse ich außen vor, womit er auch eine Art Leugnung erfährt: Als ob das, was man (noch) nicht beschreiben kann, auch nicht existieren könne.

Ich vermute, dass diese Leugnung nicht bloß meiner „Feigheit“ – alltagsbegrifflich gesprochen – geschuldet ist, sondern der Schwierigkeit, soziale Praxis – naheliegenderweise die eigene – so zu reflektieren, dass das Krankmachende und Leidvolle eine Aufschlüsselung erfährt, eine Art Plausibilität im Kontext konkreter gesellschaftlicher und institutioneller Verhältnisse, ohne dass es in der Analyse und mit den Analyseinstrumenten gleichsam „weggeschmirgelt“ wird und sich verliert. Auf diese Schwierigkeit fand ich beim Schreiben des vorliegenden Textes keine zufriedenstellende Antwort.