

Thomas Rihm / Judith Mai

Störung oder Hinweis? Wenn Lernwiderstände zur Chance für die eigene Professionalisierung werden...

„Das Anerkennen geht
dem Erkennen voraus“
Axel Honneth

Einleitung

Widerständige Schüler/innen gelten gemeinhin als Belastung. Es scheint so, als seien sie „Sand im Getriebe“ der Zielerreichung. Von Lehrer/innen wird dann erwartet, dass sie die „Störer“ auf Linie bringen, um, sozusagen als „Schnittstelle“ zur Schulorganisation hin, die Erreichung der Vorgaben am Schuljahresende sicherstellen zu können. Dies, weil die Schulorganisation auf die „reibungslose“ Steuerung von schulischen Handlungsabläufen zielt. Gleichzeitig zeichnen sich Lerngruppenprozesse aber dadurch aus, dass das Verhältnis von Lernen und Lehren ein mögliches, d.h. eben nicht garantierbares, ist. Inwieweit es dann Lehrer/innen gelingt, den damit verbundenen Zielkonflikt aufzulösen, nämlich garantieren zu sollen (das Lernprodukt), was vom eigentlichen Gegenstand her (dem Lernprozess) nicht zu garantieren ist, gilt als Gradmesser für den jeweils erreichten persönlichen Professionalisierungsstand.

Im Weiteren soll anhand eines Fallbeispiels die Gratwanderung transparent gemacht werden, die die Vermittlung der widersprüchlichen Anforderungen für die betreffende Lehramtsstudentin darstellt. Insbesondere ist von Interesse, wie sie das Verhältnis der Frage der (Nicht-) Bewältigung der Lernwiderstandsproblematik zur Frage der Qualität der eigenen Professionalität bestimmt. In der Auswahl einer Szene aus einem Tagespraktikum im Rahmen eines Lehramtstudiums sehen wir eine besondere Möglichkeit, diesem Zusammenhang näher zu kommen. Gerade das (praxisbezogene) Studium stellt unseres Erachtens eine erste sensible Phase im Professionalisierungsprozess dar, in der die kritiklose Übernahme erwarteter Personalisierungen und begründete Zurückweisung dieser institutionellen Erwartungen als Handlungsmöglichkeiten noch dicht beieinander liegen – und in der es über die Problematisierung der Erwartungen zur Generierung neuer Handlungsperspektiven kommen *kann*.

L., die im Fallbeispiel involvierte Studentin, sieht sich unvermittelt in eine Handlungssituation verstrickt, in der ein Schüler ihren Lehrversuchen unerwartet heftigen Widerstand entgegen bringt. Zunächst wendet

sie die ihr „gewohnten“ Zuschreibungen bzw. Typisierungen an, die ihr Orientierung im „Störungsszenario“ ermöglichen sollen. Doch sie spürt, auch und gerade wegen ihrer eigenen Erfahrungen als Schülerin, dass dieses Lehrhandeln nicht angemessen ist. Vincent macht sie betroffen – und sie lässt sich treffen. Sie widersteht ihrem ersten Impuls und geht der Provokation nicht aus dem Weg. In Folge wird ihr in der Auseinandersetzung mit für sie bedeutsamer Literatur und im Rahmen von Seminardiskussionen klar: Sich den Lernwiderständen des Schülers zu stellen, bedeutet, neben den damit verbundenen Unsicherheiten, auch die Erkenntnis, dass ihr der Schüler, im Rahmen seiner widerständigen Lernhandlungen Hinweise weitergibt: Hinweise, wie aus *seiner* Sicht sein Lernprozess wieder in Gang kommen könnte. L. wird darüber zur Lernenden, widersteht selbst dem institutionellen Erwartungsdruck und erweitert in Folge ihren professionellen Blick hin zu einem situationsbezogenen „Lehrhandeln mitten im Widerspruch“¹.

1. Wer stört hier wen?

1.1 Schulorganisation als funktionelles Sozialgefüge

Schule ist in ihrer derzeitigen öffentlich-rechtlichen Verfasstheit als Institution eng mit der modernen Staatlichkeit verbunden. Diesbezüglich hat sie durchaus sich widersprechende ordnungspolitische Funktionen zu erfüllen: Qualifizieren, Selektieren und Integrieren. Sie benennt hierzu Eckdaten, schafft entsprechende Lernräume, die deren Aneignung ermöglichen sollen und wacht über die Qualität der Lernprodukte. Um diese Aufgaben dauerhaft effektiv und effizient erfüllen zu können, bedarf es organisatorischer Strukturen, die den Input (Standards/Curricula, Ausstattung etc.), den Prozess (Unterrichts- bzw. Personalentwicklung etc.) und den Output (Lernstandsmessung, Schulinspektion, Unterstützungssysteme etc.) entsprechend planen, steuern und kontrollieren helfen, um so die vorbestimmten Ziele sicherzustellen. Dazu sind Handlungsanforderungen notwendig, die klar verständliche Vorgaben für die Beteiligten ausweisen müssen. Die Aufgabenerfüllung erfolgt arbeitsteilig und bildet sich in einer vertikalen (Schulleitung/Schulgremien) und horizontalen (Lerngruppen) Funktionsgliederung mit entsprechenden Kommunikationswegen bzw. Feedbackroutinen ab.

Wichtig dabei ist, dass die Beteiligten die ihnen zugewiesenen, delegierten Ziele mit den der Organisation zur Verfügung stehenden Mitteln und Ressourcen erreichen wollen, und dass sie unter den in Frage kommenden Handlungsalternativen diejenigen wählen, die einen hohen Zielerreichungsgrad mit den gegebenen Ressourcen zu erreichen verspre-

¹ Vgl. Rihm, Th. (2006b), S. 102

chen². Die dafür notwendige Selbststeuerungskompetenz wird gerade in neueren Konzepten der Organisationsentwicklung³ zum Thema gemacht und eingefordert. Selbststeuerung und Schulorganisation bilden hier sich ergänzende bzw. sich wechselseitig voraussetzende Handlungsmomente. *Gegenstand von Schulorganisation* ist demnach Steuerung von schulischen Handlungsabläufen auf vorbestimmte Zielbezüge hin. Um die dafür notwendige Reibungslosigkeit sicherstellen zu können, bedarf es eines transparenten, standardisierten Ordnungsrahmens (Regeln/ Strukturen) und Beteiligte, die diesen akzeptieren und in weitgehender Eigenregie selbstverantwortlich realisieren wollen.

1.2 Lernen als optionaler Prozess

Auf dem Hintergrund dieser institutionellen Anordnung ist der Standpunkt der Lernenden (und wie noch gezeigt werden soll auch der Standpunkt der Lehrenden) abzuheben. Klaus Holzkamp⁴ betont diesbezüglich, dass erwartete Lernergebnisse keinesfalls über Lernarrangements zu garantieren sind: Lernen ist nicht zwangsläufig Folge von Lehren. Zu diesem Befund kommt er, weil er von den Lerninteressen der Lernenden ausgeht und nicht von den oben erwähnten Formierungsabsichten der Institution. Die Gründe, so Holzkamp, die Lerner/innen dazu bewegen, intensiv zu lernen, haben eine emotional-motivationale Qualität und sind als solche deshalb stets 'je meine Gründe', also Gründe, erster Person'. Sie verweisen auf übergeordnete Lebensinteressen, die auf Erweiterung der Verfügungsmöglichkeiten und damit der Erhöhung der Lebensqualität gerichtet sind. Die Realisierung dieser Verfügungserweiterung ist dabei an die Realisierung von Handlungsmöglichkeiten gebunden, die den Subjekten als gesellschaftlich gegebene und zu verändernde Bedeutungen gegenüberstehen.

Bedeutungen können deshalb zu 'potenziellen Lerngegenständen' werden, müssen es jedoch nicht. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass die Lernenden aktiv den Bedeutungen *Sinn* (i.S. reflektierter, perspektivisch ausgerichteter Lebensinteressen) zuerkennen. Doch selbst diese Zuerkennung ist nur eine notwendige, aber eben nicht eine hinreichende Bedingung für die *Übernahme einer Lernproblematik*. Denkbar ist genauso, dass Lernende eine Lernanforderung zwar als sinnvoll bewerten, im Weiteren aber zum Schluss kommen, dass es für sie gute Gründe gibt, diese zum jeweiligen Zeitpunkt nicht zu realisieren. Oder umgekehrt: Lernende bewerten eine Lernanforderung als nicht sinnvoll, kommen aber, um Nachteile abzuwehren, zum Schluss, den geforderten

² Timmermann, D./Strikker, F. (2006, S. 156f/158f)

³ Fatzer, G. (2006)

⁴ Holzkamp, K. (2004)

Lernwegen zumindest soweit nachzukommen, wie sie dadurch möglichen Schwierigkeiten aus dem Weg gehen können.

Lern *motive* generieren sich damit in institutionell formierten Lernverhältnissen zunächst entlang von Abwägungen, die die Lernenden im Rahmen des jeweils vorzufindenden Möglichkeitsraumes vornehmen müssen: In welchem Verhältnis steht der Lerngegenstand zu meinen Lebensinteressen? Welche Handlungsmöglichkeiten offeriert diesbezüglich mir der Lerngegenstand? Mit welchen Unterstützungen bzw. Behinderungen kann/muss ich rechnen? Welche Konsequenzen zieht für mich mein Entschluss, *nicht* (wie gewünscht) zu lernen, nach sich? etc. Lern *motive* im Rahmen institutionellen Lernens sind deshalb als Stellungnahmen der Lernsubjekte gegenüber komplexen Situationsanordnungen auf dem Hintergrund der damit verbundenen Risikoabwägungen zu sehen. Sie lassen sich keinesfalls einfach durch wie auch immer geartete Motivationsgeschicke von Lehrer/innen herstellen. Im Gegenteil: Lernenden ist es jederzeit möglich, eine einmal vollzogene Anerkennung der Sinnbezogenheit einer Lernhandlung wieder (offen oder verdeckt) rückgängig zu machen. Der Umgang mit dieser darin zum Ausdruck kommenden *Optionalität* bezogen auf die Übernahme/Rücknahme einer Lernproblematik kennzeichnet grundsätzlich Lern-Lehr-Verhältnisse.

1.3 Entstörungsprocedere als Versuche der Personalisierung von kontextvermittelten Widersprüchen

Die aufgezeigten Gegenstandsbestimmungen begründen einen grundsätzlichen *institutionellen Zielkonflikt*. Dieser kann als Widerspruch zwischen der auf normierende Steuerung schulischer Abläufe zielenden Schulorganisation und des auf faktische Vielfalt gründenden und mit Stellungnahmen aller Art rechnenden Lern-Lehr-Verhältnisses skizziert werden⁵. Die damit verbundene prinzipielle Unberechenbarkeit der Lernverläufe⁶ steht damit konträr zum Funktionalitätsanspruch des Organisationsablaufs. Während Schulorganisation auf der operativen Ebene strukturell auf *Selbststeuerung* zielt, sind Lernprozesse wegen ihrer Sinnbezogenheit und der damit verbundenen Angewiesenheit auf Akzeptanz der Lerngegenstände durch die Lernenden selbst auf Ungewissheit ausgelegt und zielen damit stärker auf *Selbstbestimmung*.

Die Abarbeitung der Folgen dieses Widerspruchsverhältnisses sollen die Beteiligten in den Lerngruppen bewerkstelligen. Gelingt dies nicht im Rahmen der Erwartungen, drohen Personalisierungen. Die Gründe für die auftretenden Konflikte werden dann nicht in ihrer Verwobenheit mit institutionellen Verhältnissen gesehen, sondern sozusagen in die Lernenden bzw. Lehrenden ‚hineinverlegt‘: als böse Absicht bzw. als bewusste

⁵ Rihm, Th./Häcker, Th. (2007)

⁶ Combe, A./Kolbe, F.-U. (2004, S. 834)

Unengagiertheit, als mangelnde Begabung bzw. mangelnde Professionalität, als Faulheit bzw. Desinteresse am Beruf etc. Klaus Holzkamp⁷ spricht in diesem Zusammenhang von ‚Vereignischaftungen‘. Dabei werden die Probleme zirkulär aus sich selbst heraus erklärt. Lernverweigerungen, die das organisatorisch vorgesehene Maß überschreiten, müssen als ‚Störungen‘ des Organisationsablaufs identifiziert werden, die es notfalls abzustellen gilt.

Entstörungsversuche sind angezeigt und werden von den Lehrer/innen in ihrer Funktion als Vertreter/innen der Schulorganisation in den Lerngruppen erwartet. Mögliche Interventionsszenarien reichen u.a von der Effektivitätssteigerung hinsichtlich der Organisation und der Nutzung von Unterrichtszeit in Verbindung mit entsprechendem Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten („Classroom-Management“⁸) über den Versuch, ungestörtes Unterrichten und Lernen anhand klarer Klassenregeln, einer ‚Auszeit‘ in einem Eigenverantwortungsraum, individuellen Verträgen und ‚Rückkehr-Verhandlungen‘ zu ermöglichen („Arizona-Programm“⁹), bis hin zu offenem Erzwingen von Konformität („Konfrontative Pädagogik“¹⁰). Die Entstörungskonzepte zielen mehrheitlich darauf ab, über die Verbesserung der Handlungskompetenzen von Lehrer/innen und Schüler/innen eine *Begrenzung* des Störungsumfangs zu erreichen¹¹, so dass die vorhandenen Störungen den von der Schulorganisation vorgesehenen Steuerungsmodus nicht weiter beeinträchtigen. Dabei können individuelle Mitbestimmungsräume für Lehrende wie Lernende durchaus zugestanden werden, jedoch nur in dem Maße, wie sie der ‚Rückführung‘ der „Störer“ dienlich sind. Der institutionelle Zielkonflikt soll so aufgelöst werden, dass die Lernenden die im Rahmen der Organisationslogik *erwünschten* Handlungsmöglichkeiten schrittweise, sozusagen *freiwillig* übernehmen. Diese Einsicht bei den Lernenden entwickelt zu haben, wird wiederum als Teil einer gelungenen Professionalisierung eigenen Handelns der Lehrenden angesehen.

Im Weiteren soll anhand eines Fallbeispiels verdeutlicht werden, dass auch dem Versuch der Vertreter/innen der Schulorganisation, derartige Organisationsszenarien durchzusetzen, vom Subjektstandpunkt aus gesehen Grenzen gesetzt sind. Auch für den *Lehrstandpunkt* gilt (wie für den Standpunkt der Lernenden): Lehrhandlungen sind bezogen auf organisatorische Erwartungen *mögliche* Handlungen. Insbesondere geht es uns darum, die Chancen aufzuzeigen, die darin liegen, auf Distanz zu dem alltäglich abgeforderten Personalisierungsdruck zu gehen. In dem Maße, wie es L., der Protagonistin des Fallbeispiels, möglich wird, dem

⁷ Holzkamp, K. (1991, S. 16f).

⁸ Hoffmann, G. (2004)

⁹ Ford, E.E. (1994) siehe Göppel, R. (2002, S. 43)

¹⁰ Weidner, J./Kilb, R. (2004)

¹¹ Hoffman, G. (2004, S. 65f)

Standpunkt eines ‚störenden‘ Schülers Raum zu verschaffen, gelingt es ihr zunehmend auch, „mitten im Widerspruch“ mit dem Schüler zusammen neue Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen. Indem sie den „Störungen“ Sinn zuerkennt, kann sie als Lehrende zur *Lernenden* werden, kann sie wahrnehmen, dass den „Störungen“ Hinweise innewohnen, die über den Tellerrand des alltäglichen Konfliktmanagements hinausreichen.

2. L.: Lehren lernen entlang von Lernverweigerungen...

L. arbeitet im Rahmen ihres Tagespraktikums in der neunten Klasse an einer Hauptschule. Hierbei hat sie die Möglichkeit, selbst zu unterrichten und bei erfahrenen Lehrkräften zu hospitieren. Während ihrer Arbeit in der Praktikumsklasse fällt ihr vor allem ein meist sehr unkonzentrierter und recht lauter Junge auf: Vincent. Irgendetwas erscheint ihr an ihm fremd und zugleich vertraut, weckt in besonderem Maße ihr Interesse und hält sie gleichzeitig davon ab, sich mehr um den Schüler zu kümmern. Vincent selbst wiederum verschließt sich zunächst ihren Gesprächsangeboten, so dass ihr anfangs nur die Beobachtung, die Gespräche mit Vincents Klassenlehrerin und das Studium seiner Schulakte bleibt, um das sie irritierende Lernverhalten zu ergründen.

2.1 Berührungspunkte

2.1.1 Vincents Schul-Geschichte(n)

Vincent hatte, wie L. auf Nachfrage von seiner Klassenlehrerin erfährt, schon seit geraumer Zeit erhebliche Probleme in der Schule. Seine Eltern, beide Akademiker, setzten große Hoffnungen in ihren Sohn, waren nun aber nach Abschluss der Grundschule enttäuscht. Vincent hatte, im Gegensatz zu seiner jüngeren Schwester, „nur“ eine Empfehlung für die Hauptschule erhalten. Sie wiederum wartete mit verlässlich guten Leistungen auf, war zudem sportlich erfolgreich. Nach dem Wechsel auf das ansässige Gymnasium wurde sie durch ihre Eltern zum „Star“ der Familie stilisiert. Vincent blieb zunehmend nur die Rolle des Antipoden. Der Satz der Eltern: „Du hast das nicht geschafft, wir sind enttäuscht“ saß und wirkte nachhaltig. Konnte Vincent anfänglich in der fünften Klasse noch durch recht gute Noten Anerkennung finden, kam es in den Klassen 6 bis 8 zu einem stetigen Leistungsabfall, die sich in konstant schlechter werdenden Zensuren zeigten, vor allem in Englisch (hier wurde ihm der Verzicht auf das Fach in der Hauptschulprüfung nahe gelegt) und in Mathematik (hier gibt er des Öfteren eine Arbeit nach fünf Minuten mit den Worten ab: „Ich kann kein Mathe“ oder „Mach ich nicht, krieg’ eh ne sechs, was soll’s also?“). In den Fächern wie Geschichte und Erdkunde dagegen konnte er immer wieder mit seinem Allgemeinwissen glänzen.

Aus der Sicht seiner Mitschüler „ist Vincent nur zu faul für alles, der kann das eigentlich schon“. Was Vincent lernen will, was *ihn* interessiert, darüber redete er nicht; er wurde aber auch nicht danach gefragt. Was er dagegen nicht wollte, war klar: „Aufs BVJ geh’ ich net, da sind doch nur Assis.“ Mit seiner Gesamtleistung blieb er bisher allerdings auch weit hinter den Anforderungen für den Abschluss der Hauptschule zurück. Zu Beginn der 9. Klasse brachte er kaum noch Motivation auf, sich morgens auf den Weg zur Schule zu machen. Denn allein die Pflicht, regelmäßig in der Schule erscheinen zu sollen, um den zu erwartenden Konsequenzen bei ihrer Nicht-Erfüllung zu entgehen, löste bei ihm Widerwillen aus. Kam er dennoch zum Unterricht, konnte er sich nur noch über die Rollen des „Alleinunterhalters“, „Stimmungsmachers“ bzw. des „Entertainers“ Anerkennung bei seinen Mitschüler/innen verschaffen. Aus L.s Sicht scheint Vincent nun mit der aktuellen Situation überfordert zu sein, eine Perspektive für die Zeit nach der Schule kann er auf Nachfrage nicht formulieren, Unterstützung von Seiten den Eltern fehlt nach Aussagen der Klassenlehrerin.

2.1.2 L.s Lernbiographie

L. ist die älteste von drei Geschwistern. Ihre Leistungen innerhalb der Grundschulzeit waren durchweg gut bis sehr gut. Ohne Probleme schaffte sie den Sprung aufs örtliche Gymnasium. Ihre Eltern waren sehr stolz auf sie, ließen ihr viele Freiräume und gaben ihr eine „Du schaffst das schon. Du enttäuschst uns nicht“ – Haltung mit auf den Lebensweg. Im Gegensatz zu ihren Eltern hielt sich L. aber für nicht für über alle Maßen „begabt“ und selbstständig. Ihre Noten innerhalb der ersten beiden Klassen des Gymnasiums waren durchschnittlich, bescheinigten ihr aber keine „Überflieger-Leistungen“. Gerade in Mathematik hangelte sie sich von Vieren zu Vieren, ohne Aussicht auf Verbesserung. Für ihre Eltern war das nicht problematisch: „Ein ‚schlechtes‘ Fach gehört in unserer Familie schon zur Tradition“. Mit dem Einsetzen der zweiten Fremdsprache in der siebten Klasse sanken die schulischen Leistungen kontinuierlich ab. Die notwendige Anerkennung seitens der Gleichaltrigen verschaffte sie sich vor allem im Leben außerhalb der Schule. Dieses interessierte sie weit mehr als die intensive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten des Unterrichts. Sie wählte den „defensiven“ Weg. Häufiges „Übelwerden“ während des Unterrichts trat auf, Fehlzeiten weiteten sich aus, bis hin zum längeren Wegbleiben. An den Wochenenden lebte sie ihre Freiräume aus. Ihr eingeschlagener Weg beförderte die Dynamik ihres schrittweise zunehmenden Leistungsabfalls. L. steuerte Mitte der neunten Klasse direkten Weges auf einen erzwungenen „Cut“, einen Schulwechsel auf die Realschule zu. Ohne Möglichkeiten, diese Situation zu beeinflussen, kam dies dem freien Fall gleich: Schulwechsel, Wechsel der Freunde, Wechsel des bisherigen Orientierungsrahmens.

Dennoch schaffte sie die „Wende“. Der schulische Rahmen, in den sie kam, bot ihr aufgrund seiner eher offenen Struktur die Möglichkeit (und die Notwendigkeit), ein ganz neues Bild von sich als Schülerin zu entwerfen. L. bekam die Chance zum Neuanfang – und nutzte sie.

Fazit 1: Sowohl Vincents also auch L.s Schulgeschichten weisen bei aller Verschiedenheit wichtige Parallelen auf. In beiden Fällen kommt es schrittweise zu Lernschwierigkeiten und damit einhergehend zu Anerkennungsverlusten. Sowohl Vincent als auch L. versuchen unter dem Druck der vorherrschenden Lernverhältnisse, allein auf sich gestellt, zunehmend diese sich verschärfende Situation mit Verweigerungshaltungen zu bewältigen. Während Vincent zuerst noch versucht, durch Auffälligkeiten wahrgenommen zu werden, entschließt sich L. schon früh für ein langes Fernbleiben vom Unterricht. Schließlich weiten sich bei beiden die anfänglichen Lernverweigerungen zu manifester Schulabstinenz aus. Interventionen der Lehrer/innen laufen ins Leere. Die Pflicht zum Schulbesuch bringt beide in entsprechende Konflikte mit Vertreter/innen der Schulorganisation. Dennoch: Während L. aus ihrer weiteren Schulgeschichte weiß, wie und dass es weiter geht, muss Vincent diese Situation *aushalten*. Ohne Kontrollmöglichkeiten sieht er sich fortgesetzt äußeren Anforderungen ausgesetzt. Ohne dies schon begrifflich genau fassen zu können, spürt L., dass in dieser Parallelität *und* Unterschiedlichkeit der Erfahrungshorizonte die Motive zu suchen sind, die ihr noch unartikulierbares Interesse an Vincent begründen.

2.2 Konflikte managen

2.2.1 Vincent agiert nach bestem Wissen und Können...

L. erlebt Vincents Agieren mit „gemischten“ Gefühlen: irritiert *und* gespannt. Um eine erste Orientierung zu gewinnen „typisiert“ sie ihre Beobachtungen entsprechend den ihr von ihrer Schulzeit geläufigen (Lehr-) Mustern bzw. den von ihrer Mentorin gemachten Bemerkungen. So deutet sie Vincent als „Klassenentertainer“, der des Öfteren einen lustigen Spruch auf den Lippen hat oder eine Anekdote aus seiner Freizeit zu berichten weiß – insbesondere dann, wenn L. mit ihm arbeiten will. Als sie ihn darauf anspricht, meint Vincent, dass es doch in Ordnung sei: „Es gefällt doch den anderen“. In seiner Art scheint Vincent fest in die Klassengemeinschaft integriert. Seine Mitschüler/innen akzeptieren auch, dass er bei Pausenbeginn durch die Klasse johlt. Als eine weitere Verhaltensvariante entdeckt sie bei ihm eine „Vogel-Strauß“-Haltung: Er ist in diesen Situationen zwar körperlich anwesend, steckt jedoch bei geringsten Anforderungen, die an ihn gestellt werden, gewissermaßen den Kopf in den ‚unterrichtlichen Sand‘. Wenn L. ihm, etwa in Mathematik, einfache Zusammenhänge erklären will, verweigert er sich, macht komplett „zu“ und demonstriert Unwissenheit. Auf Nachfrage erhält sie keine Er-

klärung. Es kommt ihr dann vor, als schäme er sich für seine Unwissenheit, für das ständige Nicht-Erreichen von vorgebenden Zielen, so als sage er lieber nichts, bevor sein Unvermögen offensichtlich werden könnte. Vincent zeigt in solchen Situationen ein „stummes Leiden“, das L. anrührt. Schließlich erfährt sie eine weitere Variante: Vincent kommt zunehmend weniger zum Unterricht. Als ‚Aussteiger‘ bleibt er oft tageweise dem Unterricht fern, ohne sich (ab-)zumelden. Wenn er dann aber wieder erscheint, erklärt er sein Fehlen mit Krankheit oder Übelkeit. Meist hat Vincent sogar vorsorglich ein ärztliches Attest dabei, um seine ‚Unschuld‘ zu belegen. Nach der Zeugnisvergabe verschwindet sein Zertifikat auf ‚mysteriöse‘ Weise, ohne dass Vincent irgendwelche Angaben zum Verbleib des Dokuments machen kann. Auf Nachfrage der Klassenlehrerin erklären die Eltern, dass sie seine Zeugnisse seit längerem nicht mehr zu Gesicht bekommen haben.

2.2.2 L. mischt mit...

Im Umgang mit Vincent braucht L. mehr als Geduld. Um seine Aufmerksamkeit zu erlangen, versucht sie sich in den Lehr-Varianten, die sie von ihrer Schulzeit her kennt oder die ihr von Seiten ihrer Mentorin empfohlen werden: als kumpelhafte, als sachbezogene und als Autorität einfordernde Lehrerin. In der Kumpel-Variante möchte L., sich des geringen Altersunterschieds bewusst, Vincent auf persönliche Art ansprechen, um so Einfluss zu gewinnen. Er akzeptiert dies nicht. Er wendet sich ab. Schnell wird ihr klar: Sie ist jetzt Vertreterin der Institution Schule, und als solche in ihrer Position nicht mehr auf gleicher Ebene wie er. Weiterhin versucht sie sich als sachorientierte Lehrerin, die seine Störungsversuche mit Aussagen wie „Wir machen jetzt konkret Zinsrechnen Vincent, also sei bitte ruhig, wenn du nichts dazu beitragen möchtest“ abzustellen versucht, um dann den jeweiligen Sachaspekt erläutern zu können. Vincent verschließt sich jedoch dieser Intervention; ihr erscheint es dann, als „schaue er durch sie hindurch“. Sie registriert: Verhaltensprobleme können nicht einfach durch Verweis auf die Sache übergangen und damit ihrer Bedeutung sozusagen ‚beraubt‘ werden. Je geringer der Erfolg ihrer Bemühungen, um so mehr nimmt L. mehr und mehr enttäuscht bei sich selbst Züge einer autoritären „Oberlehrerin“ wahr, die sie sich zu Beginn ihres Studiums geschworen hatte, nie zu entwickeln. Fassungslos hörte sie sich drohen: „Jetzt sei doch endlich mal ruhig, sonst geht’s nach Arizona¹², hier gibt’s schließlich auch ein paar Regeln!“.

Dieser Ausruf fährt ihr sozusagen tief in ihre ‚pädagogische Seele‘. Der Widerspruch bzw. die Diskrepanz zwischen ihrem Anspruch an sich selbst und ihrem realen Lehrverhalten könnte in diesen Momenten nicht

¹² Arizona-Programm... siehe Pkt. 1.3

größer sein. Die Erkenntnis, sozusagen in der Not auf Verhaltensweisen zurückzugreifen, die aus der eigenen Schulzeit her bekannt sind bzw. die im Rahmen dieser Institution erlaubt, angeraten oder erwartet werden, führt ihr überdeutlich vor Augen, dass auch sie sich darüber in eine Sackgasse hinein manövriert. Denn entgegen ihrer Absicht gelingt es ihr mit ihrem Mitmischen nicht, das Lern-Lehr-Verhältnis qualitativ zu wenden. Vielmehr muss sie sich eingestehen, dass sie durch ihr Lehrhandeln die Widersprüchlichkeit des Verhältnisses eher verschärft als sie aufzulösen. Sie erkennt, dass sie Anpassung einfordert und darüber Vincents Standpunkt aus dem Blick verliert. Ihrem Anspruch, ihm durch eine ‚bessere‘ Pädagogik einen (Wieder-) Einstieg ins Lernen zu ermöglichen, steht in ihrer Praktikumspraxis die Tatsache entgegen, dass sie sowohl wegen ihrer ‚Rückgriffe-In-Der-Not‘ auf längst als überwunden geglaubte eigene ‚Verhaltensmuster‘ als auch wegen der aktuellen institutionellen Anordnung dieser Schule so gut wie keinen förderlichen Einfluss auf Vincents Lernentwicklung hat – eher sogar einen ihn behindernden. Sie selbst hat zu diesem Zeitpunkt keine Idee, wie sie aus dieser Sackgasse herauskommen kann. Sie spürt nur: Das Ganze läuft auf einen Punkt zu, der eine Auszeit, einen ‚Cut‘ als unvermeidlich erscheinen lässt, um ihr weiteres Handeln neu bestimmen zu können.

Fazit 2: L. hat eine Vorstellung davon, wie es Vincent in Rahmen seiner ‚Ausstiegsdynamik‘ zu Mute sein muss. Wie es ist, unter dem Druck der Lernverhältnisse, sich entgegen eigener Absichten zu verhalten und dabei sich selbst vitaler Lernmöglichkeiten zu berauben. Sie weiß aber auch aus ihrer eigenen Schulgeschichte, dass sich hinter einem lernverweigernden Verhalten ein Potenzial verbergen kann, das (vorerst) nicht öffentlich werden soll, auch wenn sich derjenige/diejenige dadurch selbst schädigt – ein verdecktes Potential, das der Ausgangspunkt von Schritten hin zu einer ‚Einstiegsdynamik‘ werden kann. Dennoch bleibt sie in ihrem Lehrhandeln widersprüchlich: Als ‚Nicht-Mehr-Schülerin‘ weiß L. um Vincents Täuschungsrituale und darum, dass es dringend notwendig ist, dessen Lernsituation zu wenden. Als ‚Noch-Nicht-Lehrerin‘ begegnet sie ihm jedoch mit Disziplinierungstereotypen, die sie anwendet, um wiederum ihre Mentorin darüber hinweg zu täuschen, dass sie sich in ihrer neuen Position im Zwiespalt befindet: Sie macht, was sie glaubt, dass es von ihr erwartet wird. Sie versucht, Vincent auf ‚Linie zu bringen‘, und muss im selben Moment erkennen, dass sie damit das Gegenteil von dem bewirkt, was in ihrer eigentlichen Absicht liegt.

2.3 Nicht mehr wie bisher: Wendungen

2.3.1 L. vor dem Scheideweg

L. erkennt die Begrenztheit ihrer Handlungsmöglichkeiten. Und sie nimmt ihr Interesse an dieser Situation wahr: Sie spürt, dass es für sie an

dieser Stelle ihres Studiums Entscheidendes zu *lernen* gibt. Sie muss sich entscheiden: Spiele ich weiter mit? Oder gehe ich auf Distanz? Der eine Weg, weiter im Konflikt mit Vincent mitzumischen, hätte zur Folge, dass sowohl sie selbst als auch Vincent „im Patt“ verharren würden. Der andere Weg, sozusagen aus dem Feld zu gehen und Vincent sich selbst zu überlassen, stellt für sie, bezogen auf ihre eigenen Lernerfahrungen, keine Option dar: Denn dies würde mit Sicherheit bedeuten, dazu beizutragen, dass er die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen würde und ihm dann nur noch der Weg in das Berufsvorbereitungsjahr bliebe, welchen er nach eigenen Aussagen („Auf keinen Fall!“) kategorisch ausschließt.

An diesem Punkt angekommen, erinnert sich L. an Zitate aus einem Aufsatz Helmut Reisers¹³, den sie im Rahmen eines Seminars bearbeitet hatte: „Die Nicht-Leistung, die Störung unseres Verstehens verteidigt den Sinn unserer erzieherischen Tätigkeit(...). Und so kann uns unsere eigene Störung des Verstehens auf die richtige Fährte setzen (...), wenn wir unsere Irritation als Signal verstehen.“ Sie begreift: Das, was sie *nicht* versteht, kann demgemäß *Ausgangspunkt* ihres künftigen Handelns werden. Teil dieser Verweigerungssituation zu sein, ist demzufolge notwendig, gleichzeitig aber nicht hinreichend. „Nur wenn ich mich zunächst *verwickle*, kann ich dann gemeinsam mit dem Kind, mich aus dem Störungsmuster *entwickeln*.“ Im Feld mit Vincent zu bleiben, aber auch zu versuchen, als Lehrerin auf Distanz zu gehen, nicht mehr wie bisher auf die Zuspitzung des Konflikts zuzusteuern, aber auch nicht ein gemeinsames „Auf der Stelle treten“ zu praktizieren, das scheint für L. ein praktikablerer Lösungsansatz zu sein, als ein gemeinsames ‚Weiter-Wie-Bisher‘.

Im Rahmen dieser Literaturarbeit wird ihr zunehmend klar, dass es an der Zeit ist, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen: Von der Position des Mitmischens in die Position der Reflektierens. Dieser Wechsel erfordert von ihr, zunächst einmal zuzulassen und aushalten zu können, dass sie ohne Macht auf den weiteren Verlauf ist, keine Zugriffsmöglichkeit auf die komplexe Situation hat. Was wiederum erfordert, sich einzugestehen, zunächst einmal die „Unwissende“ zu sein. In dieser Phase geht es darum, *Beobachtende* zu werden, die vorrangig ihre Aufgabe darin sieht, Lernprozesse zu protokollieren anstatt planend vorzugreifen – und dies gerade weil der notwendige Dialog mit Vincent nur punktuell möglich ist. Weiterhin trägt L. im Begleitseminar ihr Anliegen vor. Ausgehend von Aussagen Martin Bubers¹⁴, Hannah Arendts¹⁵ und Klaus

¹³ Reiser, H. (1993, S. 255/260)

¹⁴ Buber, M. (1997, S. 163): Verantworten heißt, auf das, was ich zu sehen, zu hören, zu spüren bekomme, (zu) antworten...

¹⁵ Arendt, H. (1996, S. 215): In Initiativen geben sich die Menschen zu erkennen...

Holzkamp¹⁶, erarbeitet die Studiengruppe ein Beobachtungs- bzw. Protokollraster (s.u.), das zunächst auf die Wahrnehmung von (non-) verbalen *Äußerungen* Vincents, seinen Mitschüler/innen und von L. selbst abzielt, von denen ausgehend *Anknüpfungspunkte* für das weitere Lern-Lehr-Handeln abgeleitet und konkrete Behinderungen bzw. notwendige *Unterstützungen* für die Umsetzung einer neuen Handlungsperspektive ausgemacht werden sollen. L. beginnt ein *Protokollbuch* anzulegen, in das sie ihre Beobachtungen fortlaufend einträgt. Die Notizen wiederum werden im Rahmen des Begleitseminars diskutiert, entsprechend des Rasters systematisiert und daraufhin untersucht, ob sie Hinweise auf Anknüpfungspunkte enthalten.

Ausgehend von den gemeinsamen Erörterungen leitet L. mögliche Perspektiven für ihr weiteres Lehrhandeln ab. Zunächst macht sie eine *Bestandsaufnahme*, indem sie die Äußerungen Vincents, seiner Mitschüler/innen, der Klassenlehrerin sowie ihre eigenen Gedanken notiert. Als Ausgangssituation hält sie fest: Vincent sehe für sich i.R. des bisherigen Unterrichts keine Möglichkeit voranzukommen; der Besuch des BVJs scheidet aus; sein Interesse liege vielmehr darin, konkret in Betrieben zu arbeiten; seine Mitschüler/innen schätzen Vincent, drängen ihn aber in eine Position, die ihn vom Lernen abhalte; eine Auflösung des Konflikts sei vorrangig Sache der Schule – nicht der Eltern; Vincent habe mehr Lernpotenziale, als er zeige; ohne eine aktive Mitarbeit seinerseits könne sich der Status Quo nicht verändern. Von diesen Eckpunkten ausgehend, leitet L. *Handlungsperspektiven* für die weitere Arbeit ab: Vincent sollte eine neue, stärker auf Lerngegenstände bezogene Position in der Klasse erhalten; er müsste dazu die Möglichkeit haben, einen größeren Teil des Unterrichts in berufsbezogener Arbeitspraxis ableisten bzw. diesbezüglich (Einzel-) Projekte durchführen zu können, um dann anschließend darüber seinen Mitschüler/innen berichten zu können; die Maßnahmen müssten mit den Eltern begleitend abgestimmt werden. *Konkret hieße dies*: Vincent ist eine Zweiteilung seiner Unterrichtszeit möglich (Lernzeit innerhalb *und* außerhalb des Klassenunterrichts); er verpflichtet sich, Protokolle über seine Lernzeit im Rahmen seiner Projekte bzw. seiner Arbeitspraxis anzufertigen; diese seinen Mitschüler/innen zu präsentieren, mit dem Ziel, dadurch eine neue Position in der Lerngruppe zu erhalten; den Eltern sollten Begleitgespräche angeboten werden, die eine ‚neutrale‘ Person moderiert. Diese Handlungsperspektive gelte es, gemeinsam mit Vincent und der Klassenlehrerin zu thematisieren.

¹⁶ Holzkamp, K. (1986, 394ff): Bedingungsverfügung

	(Non-)Verbale Äußerungen	Hinweise	Anknüpfungspunkte	Perspektiven	Unterstützungssysteme
Vincent	<ul style="list-style-type: none"> „Aufs BVJ geh ich nicht, da sind doch nur Assis.“ „Ich kann kein Mathe“ „Mach ich nicht, krieg' eh ne sechs, was soll's also?“ „Gehe lieber arbeiten als hier rumhängen“ Johlendes durch die Klasse brüllen wird toleriert „Ohne Vincent ist nichts los“ „Der Vincent ist nur zu faul für alles, der kann das eigentlich schon“ Elternarbeit schwierig Ich bin V. nicht förderlich, ich schränke ihn sogar ein „Ohne Vincent komme ich nicht weiter“ „Das kenn' ich von mir. Da steckt etwas Anderes dahinter“ „Der kann viel mehr, als er zeigt“ „In Geschichte, Erdkunde, ist er gut“ 	<ul style="list-style-type: none"> Will nicht ins BVJ Hat Potenziale, die er nicht nützt und Interessen, die er nicht zur Geltung bringen kann Braucht mehr Handlungsvarianten als „Enterkamer“, „Vogel-Strauß“ und „Aussteiger“ zu sein Braucht aktuell und für die Zeit nach der Schulzeit Perspektiven Braucht eine(n) Begleiter/in, die/der ihm selbst nicht mehr weiter weiß 	<ul style="list-style-type: none"> Elterngespräche Aufspaltung der Schulbesuchszeit: <ul style="list-style-type: none"> a) Im Rahmen des Klassenunterrichts b) außerhalb der Schule: -interessenbezogene Projekte („Experte für...“) und -berufsbezogene Projekte/zusätzliche Praktika in Betrieben 	<ul style="list-style-type: none"> Betreute bzw. gecoachte Elternarbeit Zusätzliche Lernbegleiter/in / Frage der Aufsichtspflicht Betriebe, die mit der Schule kooperieren 	
MitschülerInnen/ Klassenlehrerin					
L.					

2.3.2 Perspektiven für Vincent?

In einem Gespräch mit Vincent und der Klassenlehrerin legt L. ihr Konzept dar und begründet es entsprechend. Vincent hört interessiert zu, fragt insbesondere nach, was es sich mit dem ‚Lernen außerhalb der Schule‘ auf sich habe, und erklärt sich schließlich dazu bereit, „es zu versuchen“. Die Klassenlehrerin stimmt ebenfalls zu, gibt aber zu bedenken, dass eine Begleitperson für die Projekt- bzw. Praxisbegleitung, geschweige denn eine(n) externe(n) Moderator/in für die Elternarbeit, als unterstützende Maßnahmen schwerlich dem Schulamt bzw. Jugendamt gegenüber zu vertreten seien. L. erklärt sich bereit, solange ihr Praktikum dauert, die Begleitung Vincents zu übernehmen.

L. beginnt gemeinsam mit Vincent erste Schritte zu skizzieren, die sich im thematischen Umfeld der Berufswelt bewegen. Erste Kontakte mit der Arbeitsagentur, mit Betrieben, mit der Berufsschule werden geknüpft. Es stellt sich heraus, dass ehemaligen Schüler/innen seiner Schule, nun selbst Azubis, dort den schulischen Teil ihrer Ausbildung absolvieren. Vincent will sie interviewen. Seine erste Präsentation vor seinen Mitschüler/innen umfasst einen Überblick über seine Lernvorhaben für die nächsten Wochen. Er kündigt an, ihnen die Ergebnisse seiner Interviews mit den Ehemaligen vorzutragen. Deren besondere Aufmerksamkeit, die gestellten Fragen, die Kommentare machen ihm deutlich: Sein ‚Sonderweg‘ wird toleriert. Er spürt und äußert gegenüber L., dass er irgendwie „ein Anderer“ in den Augen seiner Mitschüler/innen beim Vortrag war. L. bestärkt ihn darin, als „Reporter“ in die Berufs-Welt zu gehen und dann „als Fachmann für...“ zu berichten. Sie kann Vincent noch auf dem Weg zu den ‚Ehemaligen‘ begleiten und ihn bei der Auswertung der Antworten unterstützen, bevor ihr Praktikum endet.

Dabei lernt L. ihre anfängliche Lehrhaltung, sich über Typisierungen bzw. Zuschreibungen Orientierung im Umgang mit Vincent zu verschaffen, durch eine komplexere Sichtweise der Lerngruppensituation zu ersetzen: Damit aus Vincents ersten Schritten ein für ihn gangbarer Weg werden kann, der ihm neue Perspektiven aufweist, bedarf es zunächst seiner weiteren aktiven Mitarbeit, aber auch die fortgesetzte Anerkennung durch die Lerngruppe, die Kooperationsbereitschaft von Institutionen und Betrieben, den Willen der Klassenlehrerin, die notwendigen *Unterstützungen* einzufordern, letztendlich der Entschlossenheit der betreffenden Schulorganisation, dieser Initiative dann auch die notwendige Wertschätzung entgegenzubringen.

Fazit 3: Die Wende in L.s Lernprozess tritt ein, als es ihr gelingt anzuerkennen, dass sie in Bezug auf das weitere Vorgehen zunächst die *Unwissende* ist. Sie erkennt, dass sie in ihrer Arbeit darauf angewiesen ist, dass Vincent ihr Einblick in sein Denken gewährt. Wiederum fühlt sie sich auf die für sie schmerzliche Beobachterposition „zurückgeworfen“. In der Beschäftigung mit Texten und im Rahmen intensiver Phasen

kooperativer Selbstverständigung mit ihrer Studiengruppe weitet sie ihren professionellen Blick. Sie lernt ihre anfängliche Haltung, sich über Typisierungen bzw. Zuschreibungen Orientierung im Umgang mit Vincent zu verschaffen, durch eine komplexere Sichtweise der Lerngruppensituation ersetzen. Sie lernt die vermeintlichen „Störungen“ als aktive Stellungnahmen zu den Lern-Lehr-Verhältnissen zu identifizieren. Sie kann nun Vincents Handlungen, auch in ihrer Position als Lehrerin, Sinn unterstellen. L. erkennt, dass Vincents Handlungen über die *Gründe*, die er anführt, bedeutsame *Hinweise* transportieren, die auf behindernde Lernbedingungen verweisen und die auf Veränderung dieser Lernkontexte drängen – gerade weil er lernen will. Sie lernt das problematische Lernverhalten Vincents als *dringliche Anfrage* an die Lernverhältnisse zu verstehen, muss es nicht mehr als eine persönliche Provokation missdeuten und wird darüber wieder handlungsfähig. Damit einhergehend gewinnt für sie die Frage nach der Qualität der *Unterstützungskontexte* zunehmend an Bedeutung. Vincent wiederum erfährt sich als verstanden, kann seine Lernverweigerung zumindest zeitweise aufgeben und in einen ‚Dialog unter Vorbehalt‘ eintreten. Dennoch: Ihr Praktikum endet und sie entzieht Vincent wieder, ohne dass er darauf Einfluss hätte, mit ihrem Weggehen ihre Unterstützung...

3. Lernwiderstände als Professionalisierungschance

3.1 Lernwiderstände als Hinweise

Widerständiges Lernen wird bei Holzkamp¹⁷ vornehmlich als Lernen zum Zwecke der Bedrohungsabwehr, als „blinder Versuch der Risikoverminderung durch ‚spontane‘ Selbstbehinderung des Lernfortschritts“ konzeptualisiert und ist in diesem Sinne „in sich gebrochen, halbherzig, ineffektiv“. An anderer Stelle wurde in kritischer Würdigung dieser Sichtweise die Begründung eines *Spektrums von defensiven bis hin zu expansiven Handlungsvarianten* vorgeschlagen, um so widerständiges Lernen nicht nur als „dynamische Selbstbehinderungen“, sondern auch (in allen Formen des Übergangs) unter produktiven Aspekten etwa als ‚dynamische Selbstüberschreitungen‘ vorfindbarer Gegebenheiten in der Schule betrachten zu können¹⁸. Ein möglicher Anknüpfungspunkt findet sich bei Holzkamp selbst. Er unterscheidet zwischen „Widerständigem Lernen“ und „Widerstandslernen“. Das explizit vorgetragene „Lernen von Widerstand“ hebt dabei das defensiv begründete „Lernen als Widerstand“ in sich auf, indem die Beteiligten gedankliche und praktische Mittel anwenden oder sich erwerben, mit deren Hilfe sie sich Geltung verschaffen können. *Lernverweigerungen* nehmen dabei eine mögliche Mit-

¹⁷ Holzkamp, K. (1997, S. 171/190)

¹⁸ Rihm, Th. (2000, S. 126f)

telposition in diesem Spektrum ein, mit der die Betroffenen ein ‚stummes‘ „Nicht-Mehr-Wie-Bisher“ markieren. Ob diese dann über (nicht-)sprachliche Äußerungen zugunsten explizit vorgetragener Widerstandshandlungen aufgegeben werden, hängt auch davon ab, wie die Mitinvolvierten mit diesen Äußerungen umgehen.

Dieses widerständige, die Unmittelbarkeit nicht mehr akzeptierende Lernen wäre dann als *Initiative* im Sinne Hanna Arendts¹⁹ zu sehen, in der sich die Initiator/innen ihrer Umwelt zu erkennen geben. Und zwar derart, dass sie sich den ihre Lernentwicklung beschränkenden, schulischen Gegebenheiten entgegenstellen (oder wie im Falle Vincents letztlich entziehen), wobei sie die behindernden Lernverhältnisse zum Thema machen, um so Veränderungen herbeiführen zu können. Diese *expansive* Variante des Umgangs mit widersprüchlichen Lernsituationen stellen demzufolge vom Standpunkt der Widerständigen aus gesehen:

- *Distanzierungen* dar, die dazu dienen, der Entfremdung des eigenen Lernens, die in der Inkaufnahme der Folgekosten des fortgesetzten Arrangement mit den Gegebenheiten gründet, ein Ende zu setzen,
- die in ihrer *Begründetheit* auf die Lebens- bzw. spezifischer auf die Lerninteressen verweisen – insbesondere darauf, dass das je aktuelle Lern-Lehr-Verhältnis keine Anschlussmöglichkeiten bietet bzw. behindernd wirkt,
- und die darüber implizite und/oder explizite *Hinweise* transportieren, wo und wie anzuknüpfen wäre bzw. welche Art von Unterstützungen notwendig sind, damit ein Wiedereinstieg möglich wird.

3.2 Von der Personalisierung zur kooperativen Selbstverständigung

Um dieser Bedeutungshaltigkeit Wirkung zukommen zu lassen, bedürfen die Initiativen auch der *Anerkennung* durch Mitschüler/innen und Lehrer/innen. Anerkennen setzt voraus, den Anderen „als reflexives, handlungsfähiges ›Subjekt‹ zu betrachten, nicht aber als einen Automaten (...)“, betont Jürgen Straub²⁰. Anerkennung ist dabei keine noble Geste der Lehrenden gegenüber den Widerständigen. Wer nachhaltig verändern will, muss verstehen; wer wiederum verstehen will, bedarf der Kenntnis der Gründe der Lernenden, um in seinem Lehr-Handeln wirksam sein zu können. Auf diese Gründe hinzuweisen oder sie offen zu benennen, steht aber dem Widerständigen *frei*. Anerkennen zielt deshalb nicht auf Durchsetzen, sondern vielmehr auf Ver-antwortung i.S. Martin Bubers²¹. Ver-Antwortung meint hier, Antwort geben. Dabei geht es mehr als um das bloße Antworten auf eine Frage, eine Bemerkung, eine Geste hin. Antworten bedeutet hier, zu antworten auf das, was in mir an-

¹⁹ Arendt, H. (1996, S. 215)

²⁰ Straub, J. (1999, S. 72)

²¹ Buber, M. (1997, S. 152)

gesprachen wird. Antworten ist dann auch dadurch motiviert, dass der/die Widerständige, „*mir* etwas sagt, mir etwas zuspricht, mir etwas in mein eigenes Leben hineinspricht“.

L. interessiert sich für Vincent, ohne zunächst den Grund für dieses Interesse zu kennen. Bald zieht sie Parallelen zu ihrer eigenen Lernbiografie, die anfangs Ähnlichkeiten aufweist, die aber auch über diese hinausgeht. Sie weiß um die Möglichkeit der Veränderung des Status Quo durch die Eröffnung neuer Handlungsmöglichkeiten aus eigener Erfahrung. Sie weiß, dass sich mit einer aufscheinenden *Perspektive* auch das Verhältnis zu je meiner *Lernbiografie* verändern kann²². Vincent wiederum hat auch ihr etwas zu sagen, weil er sie nicht als ‚Kumpel‘ akzeptiert, sondern von ihr fordert, sich in ihrer Position ihm und anderen als Lehrerin zu zeigen. An ihm wird ihr deutlich, dass *sie* in Konflikten auf Handlungsstereotypen zurückgreift, durch die sich Vincent gegen ihre Absicht noch mehr eingeschränkt fühlt. In dieser Wechselseitigkeit wird Antworten zur Resonanz, eine Antwort also, die die Existenz des Anderen anerkennt, weil auch er *mir* etwas zu sagen hat, mich auf *mein* widersprüchliches Handeln hinweist.

Initiative und *Resonanz* umspannen demnach einen Verständigungsrahmen, der das Medium hergibt, in dem expansiv vorgetragene Hinweise zum Thema werden können. Wer als Lehrende(r) Anteil an diesem Austauschgeschehen nimmt, nimmt einen Perspektivenwechsel vor, im Rahmen dessen er damit rechnen muss, dass er selbst bzw. sein Lehrhandeln zum Thema wird. Er kann aber genauso damit rechnen, Einblicke in Begründungszusammenhänge gewährt zu bekommen, die das bedrängende Lern-Lehr-Verhältnis verständlicher machen, und die über dieses Verständnis neue Handlungsmöglichkeiten offen legen können. So wird für Lehrende, wie auch für Lernende, der Dialog ein *riskanter* Akt mit Chancen und Gefahren. Mit Fortschreiten des Verständigungsprozesses wird zudem deutlich, dass die zunächst dialogische Anordnung der Verständigung eine *Weitung* erfährt und diese auch erfordert. Die Absicht L.s mit Vincent über dessen Verhalten ins Gespräch zu kommen, zieht bald die Mitschüler und die Klassenlehrerin mit in den Verständigungsprozess hinein, bis schließlich sich Handlungsalternativen herauskristallisieren, die wiederum der Unterstützung der VertreterInnen der Schulleitung und externer Personen bedürfen. Bald wird die *Vermitteltheit* des vermeintlich individuellen Handelns mit dem schulischen Kontext deutlich. Aus dem dialogischen wird ein kooperativer Verständigungsprozess, der eine thematische, sachstrukturelle, politische und soziale Dimension umfasst²³.

²² Vgl. dazu Holzkamps Sicht der „Doppelperspektivik der Individualgeschichte“ (1995, 127f).

²³ Rihm, Th. (2006a, S. 322)

3.3 Professionell werden: Vom Deuten zum Begreifen

Über diese Weitung kommen unversehens auch Fragen ins Spiel, die die Qualität des institutionellen Kontextes betreffen. Behindert oder unterstützt schulische Organisation die Lern-Lehr-Verhältnisse? Und weitergehend: Inwieweit sind die Beteiligten bereit, ihren Habitus in Frage zu stellen, bestehenden Mentalitäten nicht anzuhängen, Personalisierungen nicht als entlastende Strategie einzusetzen? Über die *Einforderungen* der „Bedingungsverfügung“ (Holzkamp) werden Widersprüche struktureller Art, aber auch im Rahmen der intersubjektiven Beziehung deutlich. L. erfährt unmittelbar, was es heißt, mitten im Widerspruch zu lehren²⁴. Sie erfährt aber auch, dass sie in der Verantwortung steht, diese aber eine *vermittelte* ist: Sie erfährt zuallererst, dass sie trotz guten Willens zunächst selbst mitmischt und teilhat an Vincents bedrängender Situation und zunehmend, dass bessere Lern-Lehr-Verhältnisse aufgrund ihrer Komplexität nicht individuell „machbar“ sind, wohl aber in kooperativer Verständigung Handlungsmöglichkeiten mit *begrenzter* Reichweite erwachsen. Ihre Idee, es z.B. Vincent zu ermöglichen, dass er einen Teil seiner Schulbesuchszeit im Rahmen seiner Lerngruppe, den anderen Teil außerhalb des Lernverbandes im Rahmen konkreter Berufspraxis ableisten kann, wird für gut befunden. Solange sie ihre Arbeitskraft im Rahmen des Praktikums einbringt, kann sie ihm eine neue Perspektive vermitteln. Ob ihre Initiative aber fortgeführt wird, wenn ihr Praktikum beendet ist, wird ihr von schulorganisatorischer Seite nicht zugesagt. Und dies ist auch nicht erstaunlich. Denn L. geht mit der von ihr aufgezeigten Perspektive über das oben referierte Postulat der Schulorganisation hinaus, das die Beteiligten anhält, mit den vorhandenen Ressourcen auszukommen, und solche Handlungsvarianten zu wählen, die im Rahmen des Gegebenen möglich sind – auch wenn dies in letzter Konsequenz bedeutet, dem Schülerstandpunkt entgegen handeln zu sollen (vgl. Pkt. 1.1). Sie erfährt damit aber auch die Grenzen ihrer Möglichkeiten, Vincents Situation zu verantworten.

Ute Osterkamp²⁵ spricht davon, dass Verantwortung aus subjektwissenschaftlicher Perspektive auf *Einflussmöglichkeiten auf die Verhältnisse* hin zielt. Diese setzt kooperative Verständigung im Rahmen „gleichberechtigter Wechselseitigkeit“²⁶ voraus, in der über die Perspektivenverschränkung nicht nur eine umfassendere Situationsanalyse möglich ist, sondern im Rahmen derer auch deutlich wird, dass komplexe Verhältnisse nicht individuell abzarbeiten sind, sondern des solidarischen Handelns bedürfen. Verständigung zielt demnach darauf,

²⁴ Rihm, Th. (2006b)

²⁵ Vgl. auch Osterkamp, U. /Huck, L. (2006, S. 36)

²⁶ Prim, R. (2006, S. 43)

- den *deutenden* Charakter je meiner Lehr-Handlungen, also den Versuch, als Lehrende(r) Lern-Lehr-Verhältnisse sozusagen „aus den Augen der Organisation“ zu sehen und davon abzusehen, „den Standpunkt des Widerständigen“ einzunehmen, in eine Haltung zu überführen,
- die sich durch eine kritische Distanz zum je eigenen Mitmischen und zur Logik der Organisation *den* Denk-Raum bewahrt, der notwendig ist, um eine *begreifende* Haltung einzunehmen, die erst eine gesellschaftlich vermittelte Übernahme von Verantwortung möglich macht.

Für L. ist es eine bedeutsame Erfahrung, schon am Anfang ihrer Berufspraxis, ihr Lehr-Handeln im Rahmen eines kooperativen Verständigungsverhältnisses begleitet zu wissen, um sich so schrittweise im Umgang mit widersprüchlichen Verhältnissen zu qualifizieren und darüber ihr professionelles *Lehrhandlungsspektrum lernend* erweitern zu können.

Resümee

Der Versuch, das missliebige Lernhandeln Vincents entweder L. oder ihm selbst bzw. den Mitschüler/innen zur alleinigen Abarbeitung aufzubürden, hieße das Problem zu personalisieren und damit auch seiner Tragweite entsprechend zu verkürzen. Lernwiderstände ernst nehmen, heißt dagegen, sie auf die Widersprüche hin zu untersuchen, auf die sie hinweisen. In den Störungen Hinweise erkennen zu können, *gelingt L.* jedoch nur, *weil sie* aus ihrer Betroffenheit heraus – begleitet durch ihr Literaturstudium und die Studiengruppe – *zur Lernenden wird.*

Dies als Lehrer/in zu erkennen, erfordert zunächst die Handlungsproblematik, also nicht wie gewohnt als Lehrer/in handeln zu können, aktiv als Lernproblematik zu übernehmen. Die Lernwiderstände der Schüler/innen werden dann zum Gegenstand des Lernprozesses der Lehrer/innen. So als Bedeutungskonstellation ausgegliedert und anerkannt, können sie zu *Chancen* für den je eigenen Professionalisierungsprozess werden. Das Lernen der Lehrer/innen nimmt demnach seinen Anfang, wenn sie mitten im Widerspruch beginnen, dem Widerstand der Schüler/innen Sinn zuzuerkennen und auf diesen zu antworten. Verantwortung ist dann immer eine *kontextvermittelte Verantwortung*. Das Verantworten der komplexen Lernsituation, das mit der Wahrnehmung eigener Verstricktheiten beginnt, mit der Aufnahme eines Dialogs sich fortsetzt, der die Anerkennung der Lernenden als Experten für *ihren* Lernprozess zum Ausdruck bringt und auf die Identifizierung möglicher *Hinweise* zielt, die Lernende mit ihrer Lernwiderstandshandlung übermitteln können, kommt dann einer „situativen Wende“ im Professionalisierungsprozess gleich.

Diese kooperative Schärfung des situativen Blicks lässt auf den Begriff bringen, was im Rahmen von Personalisierungen verdeckt werden soll: Die Realisierung der aus den Hinweisen abgeleiteten *Handlungsperspektiven* bedarf zusätzlicher, weitergehender innerschulischer und außerschulischer *Unterstützungskontexte*. Die Frage des Verfügen-Könnens über die aus der Sicht der Lernenden und Lehrenden notwendigen Bedingungen wird zum Kriterium, das den institutionellen Anspruch auf Förderung der Lernenden auf den Prüfstand stellt. Professionalisierung erweist sich dann als *kooperative Selbstverständigung*, die davon ausgeht, dass der Standpunkt der Lernenden von dem der Lehrenden und der Standpunkt der Lehrenden wiederum von dem der Vertreter/innen der Institution abzuheben ist. Dies macht das Schulgeschehen im Allgemeinen und die Lern-Lehrverhältnisse insbesondere so komplex, wie sie sich darstellen – und deshalb auch nicht in gewünschtem Sinne „garantierbar“.

Literaturverzeichnis

- Arendt, H. (1996). *Vita activa*. 8. Auflage. München: Piper, S. 215.
- Buber, M. (1997). *Das Dialogische Prinzip*. 8. Auflage. Gerlingen: Lambert Schneider, S. 151-163.
- Combe, A./Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In Helsper, W./Böhme, J. (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 833-851.
- Fatzer, G. (2006). Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. In Boenicke, R./Hund, A./Rihm, Th./Strittmatter-Haubold, V. (Hg.), *Innovativ Schule entwickeln*. Heidelberg: Mattes, S. 85-112.
- Göppel, R. (2002). „Arizona“ – ein Programm zur Förderung der „Eigenverantwortung“ oder Disziplinierungsinstrument? *Informationsschrift 62* des IfW an der Päd. Hochschule Heidelberg, S. 42-57.
- Häcker, Th./Rihm, Th. (2005). Professionelles Lehrer(innen)handeln – Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In Carlsburg, G.-B./Mustekiené, *Bildungsreform als Lebensreform*. Frankfurt a.M.: Lang, S.359-380.
- Hoffmann, G. (2004). Classroom Management: Anleitung zur Verhaltensmodifikation in der Schule. In Preuss-Lausitz, U. (Hg.), *Schwierige Kinder - Schwierige Schule*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 75-76.
- Holzcamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss – Interview zum Thema >Lernen<. In Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.), *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 29-39.
- Holzcamp, K. (1997). *Lernen und Lernwiderstand*. Schriften I. Hamburg: Argument, S. 159-195.
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen*. Studienausgabe. Frankfurt: Campus.
- Holzcamp, K. (1995a). Kolonisierung von Kindheit. *Forum Kritische Psychologie 35*, S. 109-131.
- Holzcamp, K. (1991). Was heißt >Psychologie vom Subjektstandpunkt aus<? *Forum Kritische Psychologie 28*, S. 5-19.
- Holzcamp, K. (1986). Handeln. In Rexilius, G./Grubitzsch, S. (Hg.), *Psychologie*. – Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 381-402.
- Osterkamp, U./Huck, L. (2006). Überlegungen zum Problem sozialer Selbstverständigung und bewusster Lebensführung.
- Prim, R. (2006). Schülersubjekt und Schulorganisation. In Rihm, Th. (Hg.), *Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 41-68.

- Reiser, H. (1993). Entwicklung und Störung – Vom Sinn kindlichen Verhaltens. *Behindertenpädagogik* 2/1993, S. 279-282.
- Rihm, Th./Häcker, Th. (2007). Nachhaltig Lernen angesichts normierender Standards und faktischer Vielfalt. *Pädagogische Rundschau* 2/2007, S. 199-202.
- Rihm, Th. (2006a). Vom Vorrang der Schülerinteressen – Zur Begründung von Lerngruppenprozessen vom Subjektstandpunkt aus. In Rihm Th. (Hg.), *Schulentwicklung*. Wiesbaden, 301-330.
- Rihm, Th. (2006b). Über die Sternstunden hinaus – Lehren mitten im Widerspruch. *Forum Kritische Psychologie* 50, S. 95-109.
- Rihm, Th. (2000). Von Lern-/Lehrwiderständen ausgehen... In Funke, E.H./Rihm, Th. (Hg.), *Subjektsein in der Schule?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 105-136.
- Straub, J. (1999). Verstehen, Kritik, Anerkennung. Göttingen: Wallstein, S. 62/72f.
- Timmermann, D./Strikker, F. (2006). Organisation, Management und Planung. In Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 7. Auflage. Opladen: B. Budrich, S. 151-170.
- Weidner, J./Kilb, R. (2004). *Konfrontative Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag.