

Klaus Holzkamp

Lehren als Lernbehinderung?

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

[Editorischer Hinweis: Die Angabe ||6| etc. verweist auf einen Seitenumbruch mit Angabe der Seitenzahl der jeweils beginnenden Seite.]

I.

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

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

Dem mag man nun entgegenhalten, dieses Bild sei doch überzeichnet: In mindestens manchen Ausprägungsformen der modernen Schule seien die genannten Kontrollmaßnahmen weitgehend gemildert und der Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt, so etwa

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

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

Der Umstand, daß in dieser Art der Berücksichtigung des Subjekts dieses letztlich wieder zum Objekt gemacht wird, läßt sich nur dadurch hinreichend deutlich machen, daß man - wie wir in unserem subjektwissenschaftlichen Ansatz – das Subjekt nicht als Gegenstand, sondern als Standpunkt der Analyse wählt, also etwa eine Lerntheorie vom (verallgemeinerten) Standpunkt des Lernsubjekts zu entwickeln versucht (vgl. etwa Holzkamp 1987). Ich will unter diesen Vorzeichen im folgenden den Lehr-Lernprozeß in der Schule vom Standpunkt des »Schülers« als des eigentlichen, primären Lernsubjekts diskutieren, also den Standpunkt des Lehrers hier einmal in den Hintergrund treten lassen, bzw. nur ||7| in der Spiegelung aus der Sicht des Schülers einbeziehen. Ebenso soll die förderliche oder behindernde Funktion der Mitschüler im schulischen Lehr-Lernprozeß hier weitgehend beiseite bleiben: Dies nicht deswegen, weil dies allgemein gesehen weniger wichtig wäre. An dieser Stelle will ich aber nur zu zeigen versuchen, daß mit der Zentrierung auf den Schülerstandpunkt in gewisser Hinsicht deutlicher wird, was im Lehr-/Lernprozeß zwischen Lehrer und Schüler eigentlich abläuft. Vielleicht gelingt es auf diesem Wege, bei der Erklärung der geschilderten systematischen Lernunwilligkeit der Schülerinnen und Schüler über die benannten personalisierenden Hilfsannahmen hinauszukommen.

II.

Die Analyse des Lehr-/Lernverhältnisses vom Standpunkt des Lernsubjekts heißt nicht einfach, sich in den Lernenden hineinversetzen: Dies ist bekanntlich kaum so richtig möglich; ich bleibe letztlich immer auf meinem Standpunkt. Jedoch berücksichtige ich von meinem Standpunkt aus notwendig auch den Standpunkt des anderen, wenn ich nach dessen in seinen Lebensinteressen fundierten Handlungsgründen frage. Handlungsgründe sind nämlich immer

erster Person, »je meine« Gründe (vgl. etwa Holzkamp 1986). Lerntheorie vom Standpunkt des Lernsubjekts ist also Lerntheorie im Begründungsdiskurs. Dabei kommt der andere, hier der Schüler, als anderer dadurch zur Geltung, daß allein seine Lebensverhältnisse, also auch die Schulrealität, wie sie ihm gegeben ist, zu Prämissen für seine Lerngründe werden (können). Es gilt hier also, die Prämissen aufzuklären, unter denen die Schülerin oder der Schüler interessenfundierte Gründe hat, den schulischen Lernanforderungen durch angemessene Lernhandlungen nachzukommen.

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

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

Mit der Alternative: Lernen oder bloße Situationsbewältigung ist allerdings die Begründungskonstellation hier noch nicht differenziert genug gekennzeichnet: Wenn man in der Schule lernt, so heißt dies nämlich keineswegs notwendig, daß man damit positiv Gründe sieht, der Lernanforderung im eigenen Interesse – weil man das Zu-Lernende als inhaltlich für sich selbst nützlich oder wissenswert betrachtet – nachzukommen. Außer in solchen (wie wir uns ausdrücken) »expansiven« Lerngründen kann das Lernen vielmehr auch darin begründet sein, daß ich nur durch Lernen bestimmte Nachteile oder Bedrohungen, denen ich sonst ausgesetzt wäre, abwenden zu können meine. Für diesen Fall sprechen wir von »defensiven Lerngründen«. Ein solches defensiv begründetes Lernen wäre also quasi die geschilderte Situationsbewältigung mit den Mitteln des Lernens: Es ist für mich unter bestimmten Prämissen am vernünftigsten, mögliche Nachteile oder Bedrohungen nicht nur durch bloß aktuelle Bewältigungsversuche, sondern auch durch ein gewisses Maß an Lernen abwenden zu wollen. Ganz ohne Lernen die Schule zu überstehen ist offenbar schwierig. Dabei sind Ausmaß und Art eines solchen defensiven Lernens nicht primär am Lerngegenstand orientiert, sondern werden letztlich daran bemessen, wieweit sie für die Vermeidung der antizipierten Nachteile und Bedrohungen taugen. Das Lernen ist hier also quasi bewältigungszentriert, wobei man, soweit möglich, sich der Situationsbewältigung ohne Lernen anzunähern versuchen wird. Da hier zwar irgendwie und irgendwas gelernt, aber darin den gestellten Lernanforderungen nach wie vor ausgewichen wird, bleibt das geschilderte »verdeckte Verhältnis« zwischen Lernenden und

Lehrenden im Prinzip bestehen, nur wird dabei nicht Lernen überhaupt, sondern interessiert-anforderungsgemäßes Lernen vorgetäuscht – dies nicht notwendigerweise bewußt, sondern quasi aufgrund der Dynamik der Situation (s.u.). Defensiv begründetes Lernen ist somit – indem die Lernanforderung hier sowohl übernommen wie zurückgewiesen wird – auf charakteristische Weise widersprüchlich, in sich gebrochen, halbherzig, ineffektiv und wird deswegen von uns auch als »widerständiges Lernen« bezeichnet.

Damit habe ich versucht, die eingangs erwähnten Probleme der Schule mit den Schülerinnen und Schülern sowie umgekehrt bis zu einem gewissen Grade begrifflich aufzuschlüsseln. Von da aus wäre zu fragen, wie weit man kommt, wenn man für die Lernunwilligkeiten und -unfähigkeiten nicht einfach den Lehrer oder den Schüler verantwortlich macht, sondern nachsieht, wieweit die heute (unbeschadet aller Reformversuche) gängige Organisation der Lehre bzw. (allgemeiner) des Unterrichts gerade jene Lernbehinderungen verkörpert, die [19] dadurch überwunden werden sollen: Indem nämlich damit vom Standpunkt der Schülerinnen und Schüler Prämissen vorliegen, durch welche nicht inhaltlich interessiertes, expansives Lernen, sondern bloße Situationsbewältigung bzw. bewältigungszentriertes defensives Lernen subjektiv begründet sind und so das benannte »verdeckte Verhältnis« gewissermaßen institutionalisiert ist.

III.

Als naiver Beobachter sollte man meinen, daß die Schule – da es in ihr ja trotz allem objektiv viel Nützliches und Wissenswertes zu erfahren gibt – dem Schüler global als ein entsprechendes freundliches Angebot entgegentreten würde. Statt dessen tritt (wie gesagt) die Schule dem Schüler vordergründig als eine (von keiner Schulreform wirklich angetastete) umfassende und differenzierte Kontrollinstanz entgegen. Ich will hier und heute nicht nach den gesellschaftlich-historischen Bedingungen dafür fragen, sondern lediglich nach der damit für den Schüler gesetzten Prämissenstruktur für seine Lernbegründungen. Wenn ich Gründe habe, bestimmte Handlungen, also auch Lernhandlungen, in meinem Interesse auszuführen, so muß die Realisierung solcher Handlungen – dies ist begründungslogisch eindeutig – nicht von außen kontrolliert und deren Nichtrealisierung auch nicht mit Strafen irgendwelcher Art belegt werden. Wenn also – dies der begründungslogisch stringente Umkehrschluß – alles, was ich in der Schule tue, aber besonders das Lernen bzw. Gelernte (in wie »verständnisvoller« und »kindgerechter« Weise auch immer) vorgegeben, aufgegeben, angemahnt, abgefragt, zensiert, etc. wird, so geht man offensichtlich davon aus, daß es für mich nicht auf eine einsehbare Weise nützlich ist, so daß ich auch keinen Grund dafür haben kann, es »von mir aus«, freiwillig zu übernehmen. Dieser Widerspruch, mit Anforderungen konfrontiert zu sein, deren Nützlichkeit für mich gleichzeitig durch permanente Ausführungskontrolle in Frage gestellt ist, tritt keineswegs nur auf, falls dabei schlechte Leistungen abgemahnt, sondern auch und besonders, falls gute Leistungen (durch Lob, Zensuren etc.) honoriert werden. Wenn – so muß man sich dabei nämlich fragen – das Gelernte für mich nützlich und wissenswert ist, warum muß ich dann dafür noch zusätzlich belohnt werden? Begründungslogische Konsequenz: Da man mich in dieser Weise bestechen muß, wird es mit der Nützlichkeit für mich schon nicht so weit her sein. Diese Konstellation wurde mehrfach empirisch aufgewiesen (Überblick bei McGraw 1978) und mit einer »overjustification hypothesis« (also »Überrechtfertigungs-Hypothese«) erklärt. So ergab sich in einem Experiment von Lepper, Greene & Nisbett (1973), daß Kinder, die beim Malen mit besonderen Buntstiften großen Spaß hatten, die Arbeit (entgegen der gängigen behavioristischen Verstärkungstheorie) weniger häufig wieder aufgriffen und weniger lan-

ge fortsetzen, wenn sie inzwischen dafür belohnt worden waren. Offensichtlich hatten die Kinder aufgrund der Belohnung Zweifel daran bekommen, ob ||10| ihnen das Zeichnen als solches wirklich so viel Spaß macht. – Aus der Schule als globaler Kontrollanordnung muß sich – mindestens modal – für die Schülerinnen und Schüler eine ebenso globale Grundhaltung ergeben, die sich mit der Umkehrung eines alten Wahrspruchs kennzeichnen läßt: Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir. Es liegt für die Schülerinnen und Schüler unmittelbar nahe, sich primär auf die Bewältigung der jeweiligen Zwangslagen, mit denen die Schule sie konfrontiert, zu zentrieren, also einigermaßen ungeschoren die gegenwärtige Unterrichtsstunde, den heutigen Schultag, das laufende Schuljahr zu überstehen und auf defensive Weise dabei nur soviel und in der Art zu lernen bzw. Lernen vorzutauschen, wie es im Interesse des Überlebens in der Schule begründet ist. Das Bestehen dieser Grundhaltung bei den Schülerinnen und Schülern ist dabei in der Schule offenbar stiller Konsens und wird auf allen organisatorischen Ebenen implizit vorausgesetzt. Entsprechend sind die verschiedenen unterrichtlichen Problemsituationen und Anforderungsstrukturen so arrangiert, daß darin für den Schüler weniger expansiv-sachinteressiertes als defensiv-bewältigungsorientiertes Lernen als zweckmäßig und funktional nahegelegt ist.

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

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

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

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

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

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

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

Das Zusammenspiel zwischen Unterrichtskonstellation, Lehrerverhalten und bewältigungszentriertem, defensiv-sachentbundenem Lernen der Schüler, wie es in Gisela Ulmanns Beobachtungen veranschaulicht wurde, läßt sich auch aus systematischen Analysen schultypischer Umgangsformen ablesen, so aus den Untersuchungen von Hugh Mehan (1985) über die Struktur des »classroom discourse«. Mehan stellt in seinen Diskursanalysen auf verschiedenen Ebenen Vergleiche zwischen Alltags- und Klassenraumdiskursen an. Besonders aufschlußreich und für unsere Überlegungen weiterführend scheint mir dabei die Gegenüberstellung der folgenden beiden Frage-Antwort-Sequenzen (S. 126f): 1) Sprecher A: Wie spät ist es, Denise? Sprecher B: Halb Drei. Sprecher A: Vielen Dank. – 2) Sprecher A: Wie spät ist es, Denise?

Sprecher B: Halb Drei. Sprecher A: Sehr gut, Denise! – Für mich ist an diesem Beispiel besonders eindrucksvoll, wie hier allein schon aus der manifesten Formulierung, ohne jede Kontextinformation, einem der »erziehungsförmige« Charakter der zweiten Frage-Antwort-Sequenz quasi entgenspringt.

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

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

Schüler antworten ergibt sich zwangsläufig eine entsprechende restriktive Funktion von Schülerfragen: Gisela Ulmann schrieb mir dazu: »Ich habe übrigens nie erlebt, daß ein Schüler wirklich was wissen wollte. Wenn ...« Schüler »... eine Frage stellten, dann ist es immer eine Rückfrage gewesen (was ist noch mal ein 'Stammwort'? oder: wann findet die Abschlußfeier gleich noch mal statt?). Lehrer geben derartige Fragen entweder weiter an die anderen Schüler – oder betonen erst mal lang und breit, daß der Schüler das hätte wissen müssen. Ein einziges Mal habe ich erlebt, daß der Lehrer eine solche Frage einfach beantwortet hat ...« ||14|

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

IV.

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

men, in denen jenseits der abgeklapperten Beeinflussungs- und Kontrollmechanismen wirkliche, für mein Leben folgenreiche Erfahrungen und Einsichten gewinnbar sind.

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

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

Aufgrund solcher Überlegungen und Erfahrungen liegt nun die Konsequenz nahe: Um in der Schule das defensive Bewältigungslernen zu überwinden und sachinteressiert-expansives Lernen zu ermöglichen, müßten die Schule und der Unterricht so organisiert werden, daß das,

was ich hier als »Sternstunden« charakterisiert habe, zum Normalfall wird. Ich halte diese Konsequenz für im Prinzip richtig. Allerdings gehört sicherlich beträchtlicher analytischer Aufwand dazu, um herauszufinden, was dies tatsächlich heißt. Einer der Versuche in dieser Richtung stammt von unserer schon erwähnten kalifornischen Kollegin Jean Lave und ihren Mitarbeitern und firmiert unter der Bezeichnung: Lernen durch »apprenticeship« bzw. »partizipatives Lernen«.

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

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

Von da aus muß – so die, wie ich finde, besonders spannende Überlegung von Jean Lave – der Mathematikunterricht auf eine Weise organisiert werden, daß dort nicht »problems of performance« (also, wie wir uns ausdrücken würden: bloße Bewältigungsprobleme), sondern mathematische Probleme selbst dominant werden: Es ginge also darum, die »Dilemmata im Klassenraum, die nicht selbst mathematischer Art sind, weitgehend zu reduzieren« (1987, S. 26, Übers. K.H.), d.h. alle Arrangements des Aufrufens, Abfragens, Kontrollierens, Zensierens, als das zu erkennen, was sie wirklich sind: das Aufbauen von unthematischen Schwierigkei-

ten, damit die Ablenkung der Schüler von dem, worum es doch eigentlich gehen soll, dem Lerngegenstand und seinen Möglichkeiten: »Die Lehrer können nicht erreichen, daß Mathematik wirklich zur zentralen Aktivität der Schüler wird, wenn sie nicht in der Lage sind, sich mit den Schülern zusammen in mathematische Argumentationen über mathematische Probleme zu engagieren« (S. 29, Übers. K.H.).

Dies bedeutet nun aber, so Lave, daß die Lehrer in der Klasse nicht mehr als »Lehrer« fungieren, die den Kindern etwas über den Lerngegenstand beibringen wollen, sondern als »Masters«, die selbst das tun, worum es geht, nämlich hier mathematisch denken und argumentieren (in dem geschilderten Fall: selbst musizieren) und die Kinder sukzessiv immer mehr daran teilhaben lassen. Es gehe darum, eine Art von »Mikrokosmos mathematischer Kultur« im Klassenraum zu realisieren, also den Gegenstand nicht zu Instruktionzwecken auseinanderzunehmen, sondern als Gelegenheit zu eigener teilnehmender Praxis für die Schüler zur Entfaltung zu bringen. So könnten die Kinder, indem sie an dem partizipieren, was Mathematiker tun, erfahren, was diese an der Mathematik begeistert, und darüber, was Mathematik als Aspekt menschlicher Kultur eigentlich bedeutet, mithin zu einer Bereicherung ihrer Verfügungs- und Erlebnismöglichkeiten kommen, die sich nicht darin erschöpft, beim Einkauf im Supermarkt richtig kalkulieren zu können. Dieser Ansatz wurde etwa in einer Farm School in UCI erprobt, deren Direktor Jean Laves Mitarbeiter Michael Butler ist: Dort wurden die Kinder (im Alter zwischen 5 und 12 Jahren) gemäß dem Konzept des partizipierenden Lernens mit vielfältigen mathematischen Dilemmata konfrontiert, um dadurch ein tieferes Verständnis mathematischer Prinzipien und mathematischer Praxis zu erreichen. Dabei stießen die Kinder zunehmend auch selbst auf mathematische Strukturprobleme (so: »es ist spaßig, daß $4 + 6$ das gleiche ist wie $5 + 5$, aber 4×6 nicht das gleiche wie 5×5 «, S. 35, Übers. K.H.). Solchen Fragen konnten die Kinder dann im Gespräch mit dem Lehrer jenseits des üblichen Schultaktes über Stunden oder Tage nachgehen, etc. Leider steht eine angekündigte ausführliche Publikation von Butler, durch welche nähere Einzelheiten über diesen Farm-schul-Unterricht zu erfahren wären, noch aus.

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

macht und zu den besten Lösungen gelangt. Möglicherweise ließen sich in solchen Gesprächen dann auch die adverbialen Bestimmungen irgendwie unterbringen – und falls nicht, wäre erst einmal zu klären, wie groß der Verlust ist, der dadurch entstünde.

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

V.

Vielleicht ist deutlich geworden, daß der Ansatz des partizipativen Lernens in gewisser Weise eine Konkretisierung unserer Konzeption der Überwindung defensiven Bewältigungslernens durch expansiv-sachorientiertes Lernen darstellt. Damit verdeutlichte sich wohl auch, daß unsere Vorstellungen hier in gewissem Sinne gerade in die entgegengesetzte Richtung weisen wie gängige Reformkonzepte der Autonomie und des Wachsenlassens. Während nämlich dort der Lehrer, indem er die Schüler sich selbst überläßt, sich in wo möglich noch höherem Grade als im konventionellen Unterricht bedeckt halten und aus der Affäre ziehen kann, bringt er in der Funktion des »Masters« sich selbst, seine eigenen Meinungen, Denkweisen, sein eigenes Können, voll in den schulischen Lernprozeß ein. Damit macht er sich angreifbar und kritisierbar, muß durch die Schülerfragen auch sein eigenes Tun in Frage stellen lassen, wobei aber die Schüler, da sie so nicht mehr mit Aufgaben unter Druck gesetzt werden, sondern Gelegenheit zu produktiver Teilhabe erhalten, von potentiellen oder manifesten Gegnern des Lehrers zu dessen gleichinteressierten Kooperationspartnern werden könnten. Dies schließt ein, daß der Lehrer, da er die Beiträge der Schüler nicht mehr prophylaktisch kanalisieren kann, selbst in den gemeinsamen Lernprozeß einbezogen ist, also bereit sein muß, eigene Auffassungen zu revidieren, dabei die Notwendigkeit eigenen weiteren Lernens, aber auch unüberwindbare Schranken seiner Möglichkeiten und Fähigkeiten einzuräumen. Auf diese Weise stehen nicht mehr die Schüler als notorisch Unwissende dem Lehrer als dem professionellen Alleswisser gegenüber, sondern wird die Erfahrung der Begrenztheit jedes individuellen Wissens, darüberhinaus aber auch der Begrenztheit menschlichen Wissens überhaupt, ein integraler Bestandteil des schulischen Lernens.

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

Von da aus sieht man sich nämlich, sofern man (wie wir) einer Lernpsychologie vom Subjektstandpunkt des Lernenden das Wort redet, fast durchgehend mit der (teilweise quasi augen-

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

Denjenigen, die meinen, man könne doch die Kontrolle über den Lernprozeß nicht aus der Hand geben, müsse den Lernenden doch Ziele setzen und deren Realisierung überprüfen etc. wäre also zunächst einmal entgegenzuhalten, daß es nicht funktioniert. Entsprechend sagen alle Konzepte der »Erziehung zu« – sei es nun zu Disziplin, aber auch zur Kooperation oder zur Selbständigkeit – zwar etwas über die Absichten der Lehrinstanzen aus, haben aber faktisch immer das Resultat der Erzeugung von Widerständigkeit irgendwelcher Art bei den davon Betroffenen. Diese Widerständigkeit mag implizit bleiben und nur als Kleinkrieg, Überdruß, vielfältiges Leiden, wechselseitige Behinderung und Selbstbehinderung in Erscheinung treten, kann aber bei Gelegenheit auch in manifester Weise auf die Kontrollierenden zurückwirken. ||21||

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

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

fensiven Lernbegründungen etc. zu beschränken. Was als ein bloß psychologisches Problem erscheinen könnte, erweist sich, wenn man es konsequent weiterverfolgt, letztendlich als ein Entwicklungsproblem demokratischer Verhältnisse. Dies aber ist ein anderes Kapitel.

Literaturverzeichnis

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

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

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

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

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

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

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimste peripheral participation*. New York: Cambridge University Press

Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interests wih extrinsic rewards: A fest of the »overjustification« hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology* 28, 129-137

McGraw, K. O. (1978). The detrimental effects of reward an performance: A literature review and a prediction model. In M.R. Lepper und D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward*. Hillsdale N.J.: Erlbaum

Mehan, H. (1985). The structure of classroom discourse. In van Dijk (Ed.), *Handbock of Discourse Analysis*, Vol. 3, *Discourse and Dialogue* (119-131). London: Academic Press

Seidel, R. (1976). *Psychologische Analyse der Entstehung und Lösung von Problemen*. Frankfurt/M.: Campus