

Gerhard Zimmer

Die Widersprüche im Lernen entwickeln

Thesen für einen subjektwissenschaftlichen Paradigmenwechsel
im pädagogischen Handeln

Seit der Aufklärung ist das moderne Paradigma der Bildsamkeit der Individuen das grundlegende Deutungs- und Orientierungsmuster pädagogischen Denkens und Handelns: Die Entwicklung der Handlungsfähigkeit, als Möglichkeit in den Individuen angelegt, wird gedacht als Resultat gezielter Vermittlung gesellschaftlicher Forderungen. Demgemäß besteht Erziehung aus »Maßnahmen« der Erwachsenen, mittels derer die Heranwachsenden fähig und willig zur Erfüllung der gesellschaftlichen Forderungen und damit zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft gemacht werden müssen. Neben den erzielten Erziehungserfolgen ist zugleich aber auch unverkennbar: Je mehr die dazu erforderliche Übereinstimmung zwischen den konzipierten Maßnahmen, also dem pädagogischen Konzept und der pädagogischen Praxis realisiert wird, je mehr also das Lernen der Kontrolle und Machtausübung der Erwachsenen — wissenschaftlich legitimiert und damit anscheinend unangreifbar gemacht — unterworfen wird, um so mehr wird die Selbstentwicklung, die Selbstwerdung, die Mündigkeit der Heranwachsenden kanalisiert und blockiert. Aufgrund dieser Zuspitzung der Entwicklung erweist sich zunehmend: Das Paradigma der Bildsamkeit ist keine angemessene Leitlinie der Unterstützung der Selbstentwicklung. Mit den folgenden Thesen schlage ich daher vor, statt dessen das Paradigma selbsttätiger Entwicklung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden als grundlegendes Deutungs- und Orientierungsmuster pädagogischen Denkens und Handelns auszuarbeiten. Das heißt: Die zwangsläufig in jeder lernenden Entwicklung auftretenden Widersprüche müssen zum Ausgangspunkt von Lernunterstützungen gemacht werden. Was Erziehung ist und sein kann, muß neu bestimmt werden.

1. *Eine Übereinstimmung zwischen pädagogischem Konzept und pädagogischer Praxis ist prinzipiell nicht herstellbar*

Es wird sicher von niemandem bestritten, daß pädagogisches Konzept und pädagogische Praxis zwei sehr verschiedene Modelle pädagogischer Realität darstellen, die nicht miteinander übereinstimmen. — Unter pädagogischem Konzept verstehe ich die begründete Zusammenstellung der Ziele, Inhalte, Mittel, Wege und Prüfungen für eine organisierte Belehrung der Heranwachsenden. Es stellt den Plan für die pädagogische Praxis dar. Vom pädagogischen Konzept unterscheide ich die pädagogische Theorie. Unter pädagogischer Praxis verstehe

ich die von Lehrern und Erziehern betriebene Praxis des Unterrichts und Erziehens. Pädagogisches Konzept und pädagogische Praxis und pädagogische Theorie sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelte Modelle pädagogischer Realität, die in Beziehung zueinander stehen. Die jeweilige Modellrealität wird durch die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungsstrukturen und sozialen Regeln ihrer Herstellung, durch die unterschiedlichen Denk- und Handlungsstrukturen der verschiedenen agierenden Personen und Institutionen sowie durch die unterschiedlichen Grade der Komplexität des jeweiligen Modellgegenstandes geprägt. Die Herstellung einer Übereinstimmung der Modelle ist prinzipiell nicht möglich. — Dennoch ist gerade dies das unablässige Bestreben der beteiligten Akteure. Im Mainstream der beteiligten Wissenschaften, der zur Erziehungswissenschaft gewendeten Pädagogik, der Lern- und Entwicklungspsychologie wie auch der Sozialisationsforschung, wird mit wissenschaftlichen Methoden an der Herstellung der Übereinstimmung zwischen Theorie, pädagogischem Konzept und pädagogischer Praxis gearbeitet (vgl. u.a. Mollenhauer 1983, 97f.). Insbesondere die Didaktik, sei es die allgemeine oder die Fachdidaktik, hat, obwohl sie sich der oft diskutierten theoretischen und praktischen Schwierigkeiten bewußt ist (vgl. z.B. Knecht-von Martial 1986, XIII f.), die Übereinstimmung zum Gegenstand und Ziel. Die Schwierigkeiten der Didaktik haben damit zu tun, daß sie sich ihre Aufgabe in einer Form stellt, in der sie prinzipiell unlösbar ist. Die Übereinstimmung wird sowohl über Korrekturen und Anpassungen des Konzepts, der didaktischen Modelle, an die Praxis herzustellen versucht, als auch über Verfeinerungen der Kontrolle der Praxis, insbesondere der Handlungen der Lernenden, aber auch der Handlungen der Lehrenden. Auch die pädagogische Praxis selbst ist von diesem Übereinstimmungsbestreben durchdrungen. Als guter Unterricht gilt, wenn die tatsächlichen Lernschritte den vom Lehrer vorgeplanten entsprechen. Das Streben nach Übereinstimmung zeigt sich z.B. an der Behandlung von Abweichungen der pädagogischen Praxis vom pädagogischen Konzept: Entweder werden sie mit schlechtem Gewissen stillschweigend zugelassen, oder die Lehrer und Erzieher werden der zumindest partiellen Unfähigkeit bezichtigt, oder auftretende Abweichungen werden asozialen Verhaltensweisen der Heranwachsenden zugeschrieben; wobei diese Verhaltensweisen selbst wiederum der mangelnden Fähigkeit der Lehrer und Erzieher angelastet werden können, die anscheinend ihrer Sozialisationsaufgabe nicht gerecht werden.

Es erscheint gerechtfertigt, das Übereinstimmungsbestreben als die Herstellung der Dominanz des pädagogischen Konzepts über die pädagogische Praxis zu charakterisieren. Dabei ist in die Intention der Übereinstimmung zugleich die Intention der Herrschaft eingewebt (vgl. auch Mollenhauer 1983, 114). Dieser Zusammenhang läßt sich auch an der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion um das in allgemeinbildenden Schulen zu vermittelnde Wissen und die Vermittlungsformen erkennen. Sie spielt sich auf der konzeptionellen Ebene

ab, wobei die Interessen der pädagogischen Praxis, der Lehrer, Erzieher und Heranwachsenden, keine nennenswerte Berücksichtigung finden. So wird von konservativer Seite seit einiger Zeit versucht, in den Schulen der reinen Wissensvermittlung, dem Drill und der Übung, den im herkömmlichen Sinne leicht nachweisbaren Schulleistungen wieder Konjunktur zu verschaffen. Die aus konservativer Sicht ausufernde Erarbeitung eines Verständnisses von Zusammenhängen und Entwicklungen in und zwischen Natur und Gesellschaft soll zurückgedrängt werden, sie wird als linke Fessel der notwendigen Modernisierung der Gesellschaft verleumdet. Wissen allein vermittelt aber keine Weltzusammenhänge, kein Weltbild, das Grundlage für die Herausbildung von Überzeugungen und Motiven des Handelns sein kann. Die Entwicklung von Handlungsfähigkeit ist so nicht bzw. nur in restriktiven Formen möglich. Diese Lücke versuchen die Konservativen, die natürlich an einer begrenzten Entwicklung der Handlungsfähigkeit aus ökonomischen Gründen interessiert sind, mit einer »Werte-Erziehung« zu füllen. In diesem Zusammenhang sollen die philologischen Fächer wieder eine führende Rolle in der allgemeinbildenden Schule einnehmen. Fortschrittliche Pädagogen setzen diesen Absichten das Konzept der Vermittlung gesellschaftlich relevanten Wissens über gesellschaftliche Zusammenhänge und Entwicklungen entgegen, die Grundlage für die Herausbildung fortschrittlicher Überzeugungen und Motive sein sollen. Auch dem pädagogischen Konzept des Lernens aus Erfahrungen, die die Heranwachsenden in und außerhalb der Bildungseinrichtungen, in der unmittelbaren und weiteren Lebenswelt selbsttätig machen können, liegt das Übereinstimmungsbestreben zugrunde, insofern die Lehrer und Erzieher den Erfahrungsraum nach ihren Erkenntnissen und Zielen arrangieren: nämlich auswählen, erweitern, begrenzen, strukturieren. Die Dominanz des pädagogischen Konzepts über die pädagogische Praxis ist sowohl die breit akzeptierte und unhinterfragte Denkvoraussetzung der Diskussion und des Handelns als auch bildungspolitische Intention; und dies unabhängig vom jeweiligen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Standpunkt und den angestrebten Perspektiven.

Wenn sich Schüler in Demonstrationen gegen die konservative Reform der gymnasialen Oberstufe wenden, so sind sie aufgrund der gesellschaftlichen Machtverhältnisse zwar auch gezwungen, auf der konzeptionellen Ebene zu argumentieren, aber sie tun dies um der Erhaltung einer pädagogischen Praxis willen, die ihnen größere Möglichkeiten der Selbstbestimmung ihres Lernens einräumt. Sie stellen damit indirekt die Dominanz des pädagogischen Konzepts über die pädagogische Praxis in Frage.

Welches pädagogische Konzept auch immer verfolgt wird, eines durchschlagenden Erfolges — in dem Sinne, daß die Heranwachsenden sich so entwickeln, wie die Konzepte dies vorsehen — kann sich kein Konzept rühmen. Dies ist der wichtigste Anlaß immer neuer theoretischer und empirischer Forschungen, didaktischer Bemühungen und der Veränderung der pädagogischen Konzepte, um

die pädagogische Praxis »in den Griff« zu bekommen. Die Lehrer und Erzieher, die beauftragt sind, das jeweilige pädagogische Konzept in die Unterrichts- und Erziehungspraxis umzusetzen, erfahren tagtäglich, daß die Heranwachsenden widerspenstiger, eigenwilliger, oft auch selbständiger sind als sie angenommen haben, daß sie Widerstände und Doppelstrategien in bezug auf die Leistungs- und Verhaltensforderungen entwickeln (vgl. Holzkamp 1987). Und dies, obgleich den Lehrern und Erziehern durch die institutionelle Verankerung ihrer Position ein erdrückendes Übergewicht an Machtmitteln zur Verfügung steht. Im Grunde genommen stellen die Aktivitäten der Heranwachsenden, die nicht genau den Erwartungen des pädagogischen Konzepts entsprechen, Behinderungen und Störungen des Unterrichtens und Erziehens dar, die durch entsprechende Maßnahmen der Kontrolle und Disziplinierung zu eliminieren sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß das beständige Bestreben nach Herstellung einer Übereinstimmung von pädagogischem Konzept und pädagogischer Praxis unter der Dominanz des Konzepts auf eine Begrenzung und Kanalisierung der Lern- und Handlungsmöglichkeiten und damit der Entwicklung der Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden hinausläuft, und zwar um so mehr, je detaillierter und präziser das Konzept und die Mittel und Wege seiner Umsetzung formuliert, realisiert und kontrolliert werden.

2. *Das geltende Paradigma der Bildsamkeit impliziert die Eliminierung der Widersprüche zwischen Konzept und Praxis — und eliminiert damit die Widersprüche in den Lernhandlungen*

Die konservativen wie die fortschrittlichen pädagogischen Konzepte, auch wenn sie sich in den Zielen, Inhalten, Mitteln und Wegen gravierend unterscheiden, ja gegensätzlich sind, bauen dennoch alle auf dem gleichen Paradigma auf, nämlich dem Paradigma der Bildsamkeit der Individuen. Das Paradigma der Bildsamkeit der Individuen wird seit der Aufklärung nicht mehr nach dem Modell der Bearbeitung, der Formung oder der Veränderung eines Materials gedacht, sondern als Unterstützung, als dialogische Beziehung einer sich entwickelnden Kraft, die zwar individuell unterschiedlich stark ausgeprägt, aber materiell nicht begrenzt ist. Es impliziert, daß alles das, was jenseits der Unterstützung, der dialogischen Beziehung liegt, eine ständige Beunruhigung, Unsicherheit und Unkalkulierbarkeit sowohl für den Erziehungsprozeß der Heranwachsenden wie für die pädagogische Theoriebildung und Konzeptentwicklung darstellt (vgl. Mollenhauer 1983, 90).

Die neuere Erziehungsgeschichte, in der dieses Paradigma der Bildsamkeit in Theorie, Konzeptentwicklung und Praxis, im Denken und Handeln zur Orientierungsgrundlage wurde, kann daher als die Geschichte der theoretischen, didaktischen und praktischen Ausarbeitung des kalkulierten Umgangs mit der Bildsamkeit gelesen werden. Es geht um die Mittel der erzieherischen

Einwirkungen, die Erfolgsaussichten der Einwirkungen werden kalkuliert und die Wirkungsgrenzen untersucht. Die Lern- und Entwicklungspsychologie trägt zur Verwissenschaftlichung der erzieherischen Einwirkungen ebenso bei wie die Sozialisationsforschung und die empirisch sowie theoretisch arbeitende Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik.

Diesem Paradigma der Bildsamkeit folgen auch die verschiedenen pädagogischen Theorien, sie stellen letztlich nur unterschiedliche Ausarbeitungen des gleichen Paradigmas dar: Sei es, daß mit Schleiermacher Erziehung als ein Evolutionsprozeß verstanden wird, der bestimmt ist durch die Kontinuität der pädagogischen Praxis, in die Theorie nur verändernd hineinwirken kann, sofern sie von denen, die die Praxis handhaben, anerkannt und umgesetzt wird. Sei es, daß, an Hegel orientiert, von einer dialektischen Struktur des Erziehungsprozesses ausgegangen wird, in der den Heranwachsenden durch geführten Unterricht ermöglicht werden soll, vom anschaulich-praktischen Umgang mit den Gegebenheiten der kindlichen Lebenswelt über die sachliche und kritisch-distanzierte Auseinandersetzung mit den Gegenstandsbereichen der Welt zur Selbstverwirklichung zu gelangen. Sei es, daß, an Marx orientiert, Erziehung als Anleitung zur allseitigen Aneignung der menschlichen Kräfte für die Befreiung des Menschen zur Selbstbestimmung in der Solidarität mit den Mitmenschen gefaßt wird. Dabei wird Erziehung mit Makarenko mehr als ein »Produktionsprozeß« verstanden, in dem durch die Verfeinerung der Erziehungsmittel die Heranwachsenden im und durch das Kollektiv zur Solidarität des Menschen mit den Menschen erzogen werden sollen; nichts wird mehr dem Zufall überlassen, Planung und Kontrolle durchziehen alle Aspekte der Bildsamkeit — insofern wird hier dem Paradigma am konsequentesten gefolgt.

Der bisherige Erfolg des Bildungswesens ist unbestreitbar der wachsenden allseitigen Beachtung dieses Paradigmas der Bildsamkeit zuzuschreiben. Dennoch ist nicht von der Hand zu weisen, daß die Heranwachsenden durchaus ihre Bildungsbereitschaft verlieren oder ihre Bildungsanstrengungen reduzieren, je mehr sie mit einem Netzwerk planmäßiger und kontrollierter pädagogischer Bemühungen umgeben werden.

Vom Standpunkt insbesondere der fortschrittlichen Wissenschaftler, Lehrer und Erzieher ist der Widerspruch, daß nämlich mit ihren wachsenden, empirisch fundierten und theoretisch wohl begründeten pädagogischen Anstrengungen zugleich die Bereitschaft und die Bemühung der von ihnen Belehrteten und Erzogenen schwindet, durchaus nicht einsichtig, haben sie doch alle Intentionen, erwogenen Mittel und Wege auf die humane Entwicklung der Heranwachsenden, die Befreiung des Menschen durch die Erziehung zur Mündigkeit und Selbständigkeit, auf das Erarbeiten der gesellschaftlich relevanten Probleme und wissenschaftlich ausgewiesene Perspektiven orientiert. Das Ergreifen der Partei der Heranwachsenden ist in den theoretischen Erörterungen, den Konzepten und den praktischen Handlungen der Lehrer und Erzieher unverkennbar,

aber ebenso unverkennbar ist, daß die Lernhandlungen der Heranwachsenden, die Entwicklung ihrer individuellen Kräfte und Fähigkeiten den erarbeiteten pädagogischen Konzepten und praktischen Erziehungshandlungen untergeordnet werden. Einsichten, Erkenntnisse und Perspektiven werden vermittelt, statt die Heranwachsenden in der selbständigen Erarbeitung und Entscheidung beratend zu unterstützen (vgl. Holzkamp 1982).

Das Paradigma der Bildsamkeit impliziert generell die Sichtweise vom Lehrer bzw. Erzieher auf die Heranwachsenden und die Dominanz des pädagogischen Konzepts über die pädagogische Praxis und eliminiert gerade dadurch den Widerspruch zwischen Konzept und Praxis. Das Paradigma der Bildsamkeit, wie es in der neueren Erziehungsgeschichte formuliert wurde, durch dessen Anwendung dem Lernen der Heranwachsenden, ihrer Hineinentwicklung in die gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge neue Möglichkeiten eröffnet wurden, wird zugleich in wachsendem Maße zu einer Behinderung des Lernens, weil es nur dann wirklich realisiert werden kann, wenn die »Lücke« zwischen Konzept und Praxis mit immer ausgearbeiteteren Mitteln, Wegen und Kontrollen zu schließen versucht wird. — Dies führt zur Herausbildung einer repressiven Erziehung, wie sie für das aufsteigende Industriebürgertum im 19. Jahrhundert kennzeichnend war. Durch sie werden autoritäre Persönlichkeiten geformt, die unfähig sind, für sich und die anstehenden gesellschaftlichen Probleme verantwortlich zu handeln; sie sind vielmehr peinlich darauf bedacht, sich der ihnen zugedachten gesellschaftlichen Rolle unterzuordnen, und sie verlangen ihrerseits nach Bestrafung aller, die sich nicht der ihnen zugedachten Rolle fügen: Buckeln nach oben und treten nach unten verschafft ihnen psychische Stabilität.

Für das Paradigma der Bildsamkeit ist es völlig gleichgültig, ob es sich um eine konservative oder eine progressive Erziehungskonzeption handelt, ob es um eine neue Form erzieherischer Einflußnahmen oder gar Manipulationen oder um eine neue Form der Entwicklung der Selbständigkeit der Lernenden geht und wie theoretisch und gesellschaftspolitisch begründet die Konzeption ist. Da Erziehung ein nie völlig in seinen Wirkungen abschätzbarer konstruierender Eingriff in die aspektreiche Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden ist, hat das zur Folge, daß mit den intendierten viele heimliche, mit den manifesten viele latente und mit den funktionalen viele dysfunktionale Wirkungen verknüpft sind. Aus der Sicht der Lehrer und Erzieher stellt sich daher immer die Frage nach der Erhöhung der Wirksamkeit und der Vermeidung unerwünschter Nebenwirkungen. Die Heranwachsenden befinden sich prinzipiell in der Position derjenigen, mit denen etwas geschieht, gewollt oder nicht. Obgleich die Heranwachsenden nicht belehrt und erzogen werden können, ohne daß sie selber aktiv sind, interessieren ihre Lernaktivitäten vom Standpunkt der Erziehung nur als Voraussetzung und Bedingung sowie als Resultat von Unterricht und Erziehung. Das Bildsamkeitsparadigma setzt zwar die eigenständige Bewegung

der Heranwachsenden voraus, aber diese Bewegung figuriert nur als diffuse Kraft, als ein ungerichteter Aktivitätstrieb, eine Verhaltensdisposition. Die Bewegung der Heranwachsenden steht nicht im Zentrum des Paradigmas der Bildsamkeit, sondern ist nur a priori gesetzte Bedingung, um es überhaupt formulieren zu können.

Das Paradigma der Bildsamkeit eliminiert mithin nicht nur den Widerspruch zwischen pädagogischem Konzept und pädagogischer Praxis, sondern eliminiert damit zugleich auch jede Eigenständigkeit der Entwicklung der Lernhandlungen aus der pädagogischen Betrachtung. Dies hat zur Konsequenz, daß die pädagogische Praxis immer nur als Einheit von Erziehen bzw. Lehren und Lernen begriffen und untersucht wird — auch die Lehr-/Lernforschung geht, wie schon die Begriffsbildung deutlich macht, von dieser Einheit aus. Diese Einheit entspricht nicht der Realität, Lehren und Lernen sind zwei verschiedene Realitäten, die in einem Verhältnis zueinander stehen. Wenn die Entwicklung der Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden im Zentrum des Interesses von Erziehung und Bildung steht, ist die Formulierung eines Paradigmas erforderlich, das diesem Interesse auch Rechnung trägt.

3. *Das Paradigma selbsttätiger Entwicklung der Handlungsfähigkeit entspricht den Anforderungen der gesellschaftlichen Entwicklung*

Ich möchte daher eine radikale Verschiebung in der Problemsicht vorschlagen und die Bewegung, die Selbsttätigkeit, die Kraftentfaltung der Heranwachsenden ins Zentrum der theoretischen und praktischen Bemühungen gestellt wissen. An die Stelle des Paradigmas der Bildsamkeit möchte ich das Paradigma selbsttätiger Entwicklung der Handlungsfähigkeit stellen. Die zugrundeliegenden kategorialen Überlegungen zur Begründung dieses Paradigmas, die von der Rekonstruktion der zunächst phylogenetischen und dann gesellschaftlich-historischen Entwicklung menschlicher Handlungsfähigkeit ausgehen, können hier nicht dargestellt werden. Dazu möchte ich besonders auf die Arbeiten der Kritischen Psychologie (insbesondere Holzkamp 1983) und der kulturhistorischen Schule der Psychologie verweisen. Nur so viel sei in groben Strichen skizziert: Die Aktivitäten der Heranwachsenden sind danach nicht als diffuse, ungerichtete Handlungen zu begreifen, die ihr Ziel, ihren Inhalt und ihre Gestalt erst durch Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen erhalten. Vielmehr arbeiten sie selbsttätig am Erkennen und Begreifen ihrer Lebensbedingungen und arbeiten ihre gewonnenen Erkenntnisse zu Wertungen, Motivationen und Begründungen um, die für ihr Lernen handlungsleitend werden. Wie sie ihre Lebensbedingungen erkennen und begreifen und wie sie die Erkenntnisse zu Handlungsmotiven und -begründungen umarbeiten, ist von den Widersprüchen der gesellschaftlich-historischen Entwicklung ihrer Lebensbedingungen und den darin enthaltenen Perspektiven abhängig. Insofern werden ihre Lernhandlungen selbst von Wider-

sprüchen durchzogen; diese Widersprüche stellen individuelle Umarbeitungen der gesellschaftlich-historischen Widersprüche ihrer Lebensbedingungen dar.

Das Paradigma selbsttätiger Entwicklung der Handlungsfähigkeit impliziert einen Wechsel im Standpunkt. Nicht mit den Augen der Lehrer, sondern mit den Augen der Schüler soll auf die Lernprozesse geschaut werden. Die Entwicklung ihrer Handlungsfähigkeit, die Widersprüche ihrer Lernhandlungen stehen im Zentrum des theoretischen, konzeptionellen und praktischen pädagogischen Interesses. Es interessiert nicht das Lernen als Resultat von Unterricht und Erziehung, sondern es interessieren die Lernhandlungen in der Perspektive der Selbstorganisation des Lernens, der Selbstentwicklung der Handlungsfähigkeit. Nicht die Lernaktivitäten sind Voraussetzung für Unterricht und Erziehung, sondern umgekehrt: Unterricht und Erziehung sind eine wichtige, aber keineswegs die einzige Voraussetzung und Bedingung für die Lernhandlungen bzw. für die Entwicklung der Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden.

Das Bildsamkeitsparadigma stellt die Frage der Kalkulierbarkeit ins Zentrum. Das Paradigma selbsttätiger Entwicklung der Handlungsfähigkeit stellt dagegen die Frage der Entwicklungswidersprüche ins Zentrum. Daraus folgt, daß alle Fragen, die theoretischen und empirischen Untersuchungen sowie der Entwicklung pädagogischer Konzepte und der Gestaltung pädagogischer Praxis vorangehen, neu formuliert werden müssen. Sie lauten etwa: Wie entwickeln die Heranwachsenden ihre Handlungsfähigkeit im Zusammenhang mit Unterricht und Erziehung? Welche Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten werden durch Unterricht und Erziehung für die Entwicklung der Handlungsfähigkeit geschaffen? Wie stoßen sie an Schranken und Behinderungen? Wie versuchen sie, den Kanalisierungen und Manipulationen zu entkommen? Wie entwickeln sie Widerstände gegen Beschränkungen der Entwicklung ihrer Handlungsfähigkeit? Wie versuchen sie, Forderungen auszuweichen und Begrenzungen zu überwinden? Welchen gesellschaftlichen Notwendigkeiten tragen sie wie Rechnung? Wie werden sie mit den strukturellen Widersprüchen in der bürgerlichen Gesellschaft fertig oder entfalten sie nur eine restriktive Handlungsfähigkeit? Auf diese und weitere Fragen müssen neue Antworten gefunden werden.

Die heutige Entwicklung des gesellschaftlichen Lebensprozesses legt die Formulierung des Paradigmas selbsttätiger Entwicklung der Handlungsfähigkeit nahe. Hervorgebracht oder angestoßen durch die Entwicklung der Produktivkräfte, insbesondere durch die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnik und der durch sie ermöglichten Automation in Produktion und Verwaltung, findet eine rasche Umwälzung der gesellschaftlichen Beziehungen in beinahe allen Lebensbereichen statt. Diese Umwälzung kann als ein Prozeß wachsender Vergesellschaftung gekennzeichnet werden, der von den Individuen bewältigt werden muß. Das erfordert, daß die Entwicklung der Handlungsfähigkeit zunehmend zu einer lebenslangen Forderung und Notwendigkeit wird.

Dem entspricht eine ebenfalls zunehmende Pädagogisierung nicht nur der Lernprozesse in allen Lebensbereichen, sondern auch der Lebensbereiche selbst. Diesen Veränderungen kann mit entsprechend räumlich und zeitlich ausgedehnten, von Pädagogen organisierten und geführten Unterrichts- und Erziehungsprozessen kaum angemessen Rechnung getragen werden. Als angemessen erscheint demgegenüber eine wachsende Selbstorganisation des Lernens. Beispielsweise wird täglich das nähere und fernere Weltgeschehen — wie zerstückelt und selektiv auch immer — über Medien vermittelt in jede Wohnung gebracht. Die Übermittlung von Informationen und die Vermittlung eines Verständnisses der gesellschaftlichen Lebensprozesse findet keineswegs mehr nur hauptsächlich durch Unterricht und Erziehung statt. Was hier vermittelt wird und was die Heranwachsenden daraus lernen, entzieht sich der Kontrolle der Eltern, Erzieher und Lehrer. Die Heranwachsenden sind mehr denn je auf die selbständige Verarbeitung der vermittelten Informationen und Verständnisse verwiesen. In diesem Zusammenhang ist zu fragen, was hier nicht weiter diskutiert werden kann, ob Unterricht und Erziehung nicht hauptsächlich zu einem Ort werden müssen, an dem die Heranwachsenden mit Unterstützung der Lehrer gemeinsam Erklärungen der existentiell wichtigen Vorgänge und Probleme im Weltgeschehen sowie Handlungsperspektiven und Handlungsfähigkeiten erarbeiten können, wo gemachte und unreflektiert assimilierte Erfahrungen in die Krise geführt werden (Haug 1981). Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, daß ökologische Untersuchungen zum Gegenstand projektorientierten Unterrichts gemacht und die Ergebnisse veröffentlicht werden. Das müssen sie in den meisten Fällen: gegen die Behinderungen oder gar verweigerten Genehmigungen der staatlichen Schulverwaltungen durchsetzen; dabei lernen sie zugleich die Praxis von Herrschaft und Machtausübung in unserer Gesellschaft kennen und können eigene Durchsetzungsstrategien und -taktiken sowie Widerstandsformen entwickeln und erproben. Die Realisierung des Paradigmas selbsttätiger Entwicklung der Handlungsfähigkeit erfordert den Abbau von Herrschaft, nicht nur der Lehrer und Erzieher über die Heranwachsenden, sondern auch der staatlichen Schulverwaltungen über die Lehrer; sie erfordert, daß die Heranwachsenden mit Unterstützung der Lehrer ihr Lernen zu einem gesellschaftlichen Projekt machen.

4. *Die Untersuchung der Widersprüche der Selbstentwicklung der Handlungsfähigkeit ist Voraussetzung pädagogischen Handelns*

Ich will im folgenden die Leistungsfähigkeit des vorgeschlagenen Paradigmas an einem Beispiel der Analyse der Entwicklung der Kollektivität im projektorientierten Arbeitslehreunterricht in Berliner Gesamtschulen skizzieren (vgl. Zimmer 1987, 197ff.).

Wenn die Schüler und Schülerinnen im projektorientierten Unterricht ihr Lernen mit der und durch die Unterstützung der Lehrer zunehmend selbständig und gemeinsam organisieren, manchmal auch mehr oder weniger stark behindert durch den Rückfall in die traditionellen Lehrer- bzw. Schülerhandlungsweisen, so schließt dies ein, daß Schüler ihre Mitschüler unterrichten und erziehen und Schüler von Mitschülern lernen. Diesen Vorgang bezeichne ich als die Entstehung und Entwicklung pädagogischer Schülerbeziehungen. Diese pädagogischen Schülerbeziehungen bestehen zwischen gleichaltrigen und gleichberechtigten Schülern; sie sind als Lernende zugleich Lehrende. Nicht der zeitweilige Wechsel der Positionen vom Lernenden zum Lehrenden — wie er früher in der einklassigen Dorfschule der Fall war, in der ältere Schüler zeitweilig Lehreraufgaben bei jüngeren Schülern übernehmen mußten — ist das Entscheidende, sondern die Aufhebung der Trennung der Positionen, indem ein wachsender Teil von Lehrerfunktionen auf die Schüler übergeht. Wenn Schüler zu lehren beginnen, brechen sie in die Domäne der Lehrer ein. Die zentralen Machtmittel der Lehrer, die Bestimmung über die Ziele, Inhalte, Lernformen und Zensuren geraten damit ins Rutschen, sie werden als Machtmittel unbrauchbar.

Die Entwicklung der pädagogischen Schülerbeziehungen ist ein Erfordernis der neuen Unterrichts- und Erziehungsstrukturen, wie sie vom Rahmenplan für den Arbeitslehreunterricht verbindlich vorgeschrieben werden. Darin spielt die Unterstützung und Förderung der Selbständigkeit der Schüler in allen Unterrichtsphasen, der Entscheidung, Planung, Durchführung und Kontrolle der Projekte, die zentrale Rolle. Die andersgearteten schulischen Unterrichts- und Erziehungsstraditionen und die daraus resultierenden traditionellen rezeptiven Lernhandlungen stehen der Entwicklung der pädagogischen Schülerbeziehungen und damit der Entwicklung kollektiver Handlungsfähigkeit behindernd im Wege. Ich erfuhr, daß so manches Projekt an der mangelhaften Entwicklung der pädagogischen Schülerbeziehungen gescheitert ist. Lehren und Lernen, Hilfen geben und annehmen, ist traditionell verkoppelt mit einem Verhältnis von Überordnung und Unterordnung, in dem Wissen mit Herrschaft und Unwissen mit Beherrschenlassen verbunden wird. Schüler sagten: »Manche Mitschüler spielen sich als Köhner auf, obgleich sie auf vielen anderen Gebieten gerade zum Durchschnitt gehören.« Manche Schüler weigern sich daher, obgleich es das selbstorganisierte und arbeitsteilige Lernen und Arbeiten in einem Projekt erfordert, von Mitschülern Hilfen und Erklärungen anzunehmen, sie akzeptieren diese nur, wenn sie vom Lehrer kommen. Sie reklamieren damit das traditionelle Lehrer-Schüler-Verhältnis und die diesem entsprechenden rezeptiven Lernhandlungen. Solidarität und kollektive Handlungsfähigkeit bildeten die Heranwachsenden im traditionellen Unterricht im Widerstand gegen die Forderungen der Herrschenden, der Lehrer, Erzieher und Eltern heraus. Im projektorientierten Unterricht besteht das Problem darin, Handlungsfähigkeit als Befähigung zum gemeinsamen Arbeiten und Lernen im Hinblick auf ein gemeinsam zu erstellendes Produkt zu entwickeln.

Der entscheidende Umbruch der neuen Unterrichts- und Erziehungsstrukturen gegenüber den alten ist darin zu sehen, daß eine neue Dynamik im Lehren und Lernen ausgelöst wird. Kollektive Handlungsfähigkeit entwickelt sich nicht mehr nur im Widerstand, als Befähigung zum kollektiven Zusammenwirken in der Destruktion aufgeherrschter Lebensbedingungen, sondern entwickelt sich nun vor allem als Befähigung zur zunehmend selbstbestimmten Konstruktion gemeinsamer Lebensbedingungen. Widerstand erhält mithin eine neue Funktion, nämlich die, Versuche der Manipulation und Beschränkung der Entwicklung kollektiver Handlungsfähigkeit zurückzuweisen, um erweiterte Möglichkeiten für eine selbstbestimmte Gestaltung der Lebensbedingungen zu erkämpfen. Gefragt ist die Entwicklung einer Widerstandskultur, die sich nicht bloß im Spaß am Widerstand erschöpft (vgl. Willis 1979; Clarke u.a. 1979).

Dieser Umbruch ist in den Veränderungen der Lernhandlungen der Schüler deutlich beobachtbar; er zeigt sich darin, wie sie die mit den neuen Unterrichts- und Erziehungsstrukturen eröffneten Handlungsmöglichkeiten ergreifen. Wie konfliktreich dieses Ergreifen, die Entwicklung kollektiver Handlungsfähigkeit sein kann, wird besonders deutlich, wenn beispielsweise ein Schüler während der gemeinsamen Projektarbeit Fehler macht. Schüler bekämpfen sich mitunter sehr heftig, beschimpfen sich, versuchen denjenigen, der den Fehler gemacht hat, aus der Arbeitsgruppe auszuschließen, selbst Handgreiflichkeiten sind vorgekommen. Diese Heftigkeit der Auseinandersetzungen erklärt sich aus den möglichen Folgen der Fehler für den Projekterfolg, nämlich die Gefährdung des Erlöses aus dem Verkauf der gemeinsam hergestellten Produkte. Am Anfang greifen die Lehrer noch häufiger in die Auseinandersetzungen ein. Dabei können sie jedoch nicht aus ihrer traditionellen Lehrerautorität heraus die Auseinandersetzungen in der einen oder anderen Weise einfach entscheiden. Vielmehr müssen sie zusammen mit den streitenden Schülern Verlauf und Ursachen der Fehler rekonstruieren und Abhilfen vorschlagen, ohne die selbständige Entscheidung der Schüler aufzuheben; sie dürfen aber nicht nur dafür sorgen, daß die Auseinandersetzungen in akzeptablen Formen verlaufen, sondern müssen selber begründet Partei ergreifen, sich also als ein quasi gleichberechtigtes Kollektivmitglied einordnen. Dies kann mit ihrem staatlichen Lehrerauftrag kollidieren. Wo Schüler nach ausführlichen Beratungen nicht einlenken, also unakzeptable Forderungen an die Lernhandlungen eines Kollektivmitgliedes stellen und Hilfen und Unterstützungen verweigern, gibt es meist autoritäre Entscheidungen der Lehrer.

In den beiden letzten der vier Schuljahre sind die Schüler in der Entwicklung ihrer Handlungsfähigkeit meist so weit fortgeschritten, daß sie ihre Konflikte während der Projektarbeit weitgehend selbst regeln. Die Entwicklung der kollektiven Handlungsfähigkeit drückt sich dabei auch in einer veränderten Wertschätzung der Schüler untereinander aus. Im traditionellen Unterricht basiert die Achtung oder auch Mißachtung der Schüler untereinander auf den für die

individuellen Leistungen erhaltenen Zensuren. Sie ist damit durch die Lehrer bestimmt. Im projektorientierten Unterricht bestimmt sich dagegen die Wertschätzung aus der inhaltlichen Zusammenarbeit, aus dem, was der andere für die Entwicklung der Zusammenarbeit und das Gelingen des Projektes geleistet hat.

Die neuen Unterrichts- und Erziehungsstrukturen ermöglichen die Entwicklung einer an Produktivität orientierten kollektiven Handlungsfähigkeit. Von Lehrern und Schülern — wenn auch aus völlig verschiedenen Gründen — wird dem Produktionsziel eines Projektes oberste Priorität gegeben. Diese Prioritätensetzung ist für die Entwicklung der kollektiven Handlungsfähigkeit eine unabdingbare Voraussetzung, ohne sie macht die Entwicklung kollektiver Handlungsfähigkeit keinen Sinn. Gleichwohl, je konsequenter diese neuen Unterrichts- und Erziehungsstrukturen realisiert werden, je mehr werden sie zugleich zu einem entscheidenden Hemmnis der Entwicklung der kollektiven Handlungsfähigkeit.

Mit Blick auf das gemeinsam bestimmte Produktionsziel wird durch das auf das Produktionsziel orientierte Handeln der Schüler und Lehrer ein Sachzwang in den Arbeits- und Lernbeziehungen arrangiert, dem die Entwicklung der Kollektivität unterworfen wird. Danach haben die Schüler ihre bereits erworbenen und noch zu erwerbenden Fähigkeiten als einen für sich unselbständigen Bestandteil der Gesamtfähigkeiten des Kollektivs zu denken. Bei der selbständigen Aufteilung der einzelnen Arbeiten orientieren sich daher die Schüler vor allem an den Fähigkeiten, die die einzelnen Kollektivmitglieder schon besitzen. Es werden nur die Mitschüler mit höheren Anforderungen an ihre Fähigkeiten bedacht, die bisher schon größere Fähigkeiten erfolgreich unter Beweis gestellt haben. Eine Angleichung der Leistungsfähigkeit schwächerer Mitschüler findet so nicht statt, weil dies Zeit kostet, was sich in einer geringeren Produktmenge niederschlägt, und ein Qualitätsrisiko darstellt; beides mindert den möglichen Verkaufserlös. Der hergestellte Sachzwang hat mithin zur Folge, daß das Ungleichgewicht in den Fähigkeiten der Kollektivmitglieder nicht abgebaut wird, sondern größer werden kann.

Der arrangierte Sachzwang, der zu einer Lernchancen begrenzenden Aufteilung der Arbeiten durch die Schüler selbst führt, kann charakterisiert werden als ein Vorgang der Selbstpositionierung. Dabei werden die Positionen der einzelnen Schüler, die sie in den Arbeits- und Lernbeziehungen innerhalb des Kollektivs einnehmen, durch die Leistungsbewertungen der Lehrer vorbestimmt. Diese Positionen werden von den Schülern oft ohne Zutun des Lehrers von selbst eingenommen. Schwächere Schüler wählen meist die weniger anspruchsvollen Arbeiten aus, während die stärkeren Schüler sich Arbeiten auswählen, die neue und höhere Anforderungen an ihre Fähigkeiten stellen: die einen konkurrieren um die anspruchlosen, die anderen um die attraktiven Arbeiten. Die Selbstpositionierung, die an sich ein notwendiger Bestandteil bzw. Vorgang in

der Entwicklung kollektiver Handlungsfähigkeit ist, wird hier zu einer Selbstbehinderung in der Entwicklung der Handlungsfähigkeit.

Diese Widersprüchlichkeit in der selbsttätigen Entwicklung der Handlungsfähigkeit wird von den beteiligten Schülern und Lehrern zwar teilweise erkannt, aber die ins Auge gefaßten Lösungsvorschläge stellen eine Regression in die alten Unterrichts- und Erziehungsstrukturen dar: Vorgeschlagen wird die Wiederherstellung der Klassengemeinschaft, deren wesentliches Bestimmungsmoment ja gerade die Dominanz des herrschaftsbestimmten Lehrer-Schüler-Verhältnisses war.

Eine erfolgreiche Selbstorganisation des Arbeitens und Lernens im projektorientierten Unterricht erfordert Kollektivität in der Zusammenarbeit. Unterschiedliche oder gar gegensätzliche inhaltliche Interessen, die von den Schülern und Lehrern artikuliert werden können, müssen in einer Weise ausgetragen werden, die nicht zum Zusammenbruch der gemeinsamen Arbeit führt. Manche Lehrer stehen diesem Problem hilflos gegenüber. Sie glauben, durch die erneute Einführung von Klassenverbänden in Gesamtschulen dieses Problem bewältigen zu können, und übersehen dabei, daß sie genau dadurch wieder die Bedingungen schaffen, die die Entwicklung der kollektiven Handlungsfähigkeit in ihrem konstruktiven Aspekt behindern und auf die abwehrende Seite beschränken.

Auch viele Schüler wollen wieder die Bildung von Klassengemeinschaften; sie verbinden damit das angenehme Gefühl des Sichwohlfühlers, der emotionalen Sicherheit in ihren Beziehungen. Ein Wechsel in der Gruppenzusammensetzung bedeutet für sie, jedesmal ihre Positionen zueinander erneut zur Disposition zu stellen: sie müssen in jeder Arbeitsgruppe immer wieder erneut um Achtung und Anerkennung konkurrieren. Das bedeutet jedesmal Unsicherheit darüber, ob dies auch gelingt. Sichwohlfühlen als von Schülern angestrebte Entwicklungsform von Kollektivität impliziert daher ebenfalls Selbstbehinderung: Indem die Schüler die Zusammenarbeit auf sympathische Mitschüler begrenzen wollen, nehmen sie sich die Möglichkeit, Fähigkeiten zur Herstellung einer themenbezogenen Zusammenarbeit zu entwickeln; sie nehmen sich die Möglichkeit, ihre sozialen Beziehungen in den Projekten zu erweitern und von vielen anderen Mitschülern zu lernen und in diesem Zusammenhang dann auch das Sichwohlfühlen auf einer neuen, inhaltlichen Stufe weiter zu entwickeln.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die neuen Unterrichts- und Erziehungsstrukturen die Entwicklung der emotionalsozialen Aspekte der kollektiven Handlungsfähigkeit nicht, zumindest nicht hinreichend, ermöglichen. Das Ergreifen und Weiterentwickeln der neuen Handlungsmöglichkeiten durch die Schüler und Lehrer ist noch von regressiven Handlungsweisen durchzogen und gebrochen, die sich den in anderen Fächern, aber auch zum Teil noch in der Arbeitslehre fortbestehenden Elementen der alten Unterrichts- und Erziehungsstrukturen verdanken. Der Rückgriff auf frühere Handlungsweisen bietet den

Lehrern und Schülern unter den gegenwärtigen, rückwärtsgewandten gesellschaftlichen, insbesondere bildungspolitischen Verhältnissen anscheinend wieder größere Sicherheiten im Handeln, so daß der Reiz der progressiven Weiterentwicklung ihrer Beziehungen nur selten noch zu neuen Taten beflügelt. Ohne Not und Zwang werden so Reformbemühungen von den Betroffenen selbst wieder aufgegeben.

5. *Die Entwicklung der Widersprüche der Lernhandlungen ist Aufgabe pädagogischer Praxis, Konzeptentwicklung und Theorie*

Die am Beispiel der Herausbildung der Kollektivität im projektorientierten Arbeitslehreunterricht skizzierte Analyse der Widersprüche der Lernhandlungen der Heranwachsenden soll deutlich machen, daß, wenn man an der Herausbildung ihrer Handlungsfähigkeit interessiert ist, die Entwicklung der Widersprüche ihrer Lernhandlungen in das Zentrum pädagogischen Denkens und Handelns gerückt werden müssen. Die Unterrichts- und Erziehungsstrukturen, die verschiedenen Strukturelemente (Lernziele, Inhalte, Formen, Bewertungen) und ihre Beziehungen zueinander müssen so verändert werden, daß eine selbsttätige progressive Entwicklung der Widersprüche der Lernhandlungen stattfinden kann. Das bedeutet, daß die Ziele, Inhalte und Formen pädagogischen Handelns aus den Widersprüchen der selbsttätigen Entwicklung der Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden abzuleiten sind; zugespitzt formuliert heißt das, daß das pädagogische Handeln von den Heranwachsenden selbst bestimmt werden muß.

Die damit zugleich vorgeschlagene methodische Vorgehensweise, die das Paradigma der Selbstentwicklung der Handlungsfähigkeit nahelegt, ist weder antiautoritär oder antipädagogisch noch verkürzt sie die Entwicklung allgemeiner Handlungsfähigkeit auf die jeweils aktuellen Aspekte. Sie läuft nicht der jeweiligen Aktualität besonderer Aspekte der Handlungsfähigkeit hinterher. Denn die Widersprüche des gesellschaftlichen Lebensprozesses zeigen sich nicht nur in den Widersprüchen der Lernhandlungen, sondern sie formen diese auch, sie sind ihr Inhalt. Diese allgemeinen, gesellschaftlich-historischen Züge in den Widersprüchen der Lernhandlungen gilt es herauszuarbeiten. Dies führt zur selbsttätigen Entwicklung allgemeiner Handlungsfähigkeit. Die Frage der Allgemeinbildung ist also keineswegs aufgegeben, aber sie muß nach diesem Paradigma völlig neu formuliert und beantwortet werden.

Die Vorgehensweise ist auch nicht, wie gesagt, mit den Konzepten der anti-autoritären Erziehung oder der Antipädagogik zu verwechseln, die die selbsttätige Entwicklung der Handlungsfähigkeit nur dann als möglich ansehen, wenn alle gesellschaftlich bestimmten pädagogischen Vorgaben und Begrenzungen beiseite geräumt werden. Sie schaffen dadurch einen gesellschaftlichen Schonraum für die Heranwachsenden, der sie von der Erfahrung der Widersprüche

des gesellschaftlichen Lebensprozesses isoliert. Die beabsichtigte Förderung selbsttätiger Entwicklung der Handlungsfähigkeit schlägt so um in deren Behinderung. Die Heranwachsenden werden so zunehmend gesellschaftlich handlungsunfähig. Diese Konzepte mußten und müssen scheitern, sie sind bestenfalls zur Therapie von Heranwachsenden geeignet, denen durch eine repressive Erziehung schlimme Verletzungen in der Entwicklung ihrer Handlungsfähigkeit zugefügt worden sind.

Die Ziele, Inhalte und Formen der pädagogischen Konzepte, wie sie beispielsweise in den Rahmenplänen formuliert sind, und die pädagogische Praxis sind durchzogen von den Widersprüchen des gesellschaftlichen Lebensprozesses. Dieser Zusammenhang kann nicht ignoriert werden. Vielmehr ist an der Veränderung der Konzepte und der Praxis in der Weise gemeinsam mit den Heranwachsenden zu arbeiten, daß sie befähigt werden, selbsttätig und kollektiv die progressive Entwicklung der Widersprüche des gesellschaftlichen Lebensprozesses voranzutreiben. Dies schließt die Veränderung der Ziele, Inhalte und Formen der pädagogischen Konzepte mit ein. Unterricht und Erziehung darf also gerade nicht zu einem gesellschaftlichen Schonraum gemacht werden. Dabei sind allerdings die altersbedingten Möglichkeiten der Entwicklung der Handlungsfähigkeit zu berücksichtigen, die heute oft geringer eingeschätzt werden als sie tatsächlich sind; auch daraus wird eine Rechtfertigung für die ständige Ausdehnung pädagogischer Einwirkungen gezogen. Ein erfahrener Lehrer sagte mir beispielsweise: »Die Lehrer müssen sich die Haltung angewöhnen, sich nicht immer gleich selber gefordert zu sehen. In 90 % aller Fälle kann das auch der Schüler.«

Ein entscheidender Aspekt der selbsttätigen Entwicklung der Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden ist, daß Lernen produktives, gesellschaftliches Handeln ist, und zwar nicht nur in dem Sinne, daß die Heranwachsenden durch Selbsttätigkeit ihre Handlungsfähigkeit »produzieren«, sich selbst verwirklichen und dadurch selbständig und mündig werden, sondern in dem Sinne, daß sie an der Veränderung des gesellschaftlichen Lebensprozesses teilhaben, im Lernen nicht nur Bekanntes reproduzieren, sondern in den Projekten zunehmend — je nach Thema und Gegenstand mehr oder weniger — an der Schaffung von Neuem beteiligt sind. Es ist eine gängige, aber gleichwohl falsche Vorstellung, wenn — nicht nur von Lehrern und Erziehern — angenommen wird, Neues würde ausschließlich von Wissenschaftlern hervorgebracht, das von allen anderen Mitmenschen nur rezipiert, umgesetzt und verbreitet zu werden bräuchte. Wenn einige Menschen das Privileg haben, ihre ganze Kraft der Schaffung von Neuem widmen zu können, so hat das mit dem Entwicklungsstand der Produktivkräfte und den herrschenden gesellschaftlichen Beziehungen und Verhältnissen zu tun. Die heutige Entwicklung des gesellschaftlichen Lebensprozesses, insbesondere aufgrund der Automation, ermöglicht es, sofern die gesellschaftlichen Beziehungen und Verhältnisse dies zulassen bzw. entsprechend verändert

werden, daß auch die in Produktion und Verwaltung tätigen Mitmenschen mehr Kraft der Schaffung von Neuem widmen können — die Abschaffung der Massenarbeitslosigkeit ist dafür eine zentrale Voraussetzung.

Das Paradigma selbsttätiger Entwicklung der Handlungsfähigkeit erfordert die Erarbeitung einer Neubestimmung des Verhältnisses von pädagogischer Theorie, pädagogischem Konzept und pädagogischer Praxis. In diesem Verhältnis kommt den Lernhandlungen die führende Rolle zu. Die Nichtübereinstimmung, die durch die weitere Entwicklung der Widersprüche der Lernhandlungen immer wieder erneut entsteht, ist der permanente Anlaß für die Veränderung von Praxis und Konzept. Dabei muß das Konzept so verändert werden, daß es zu einer erweiterten Praxis anregt, die die weitere Selbstentwicklung der Handlungsfähigkeit ermöglicht. Die Entwicklung der Widersprüche der Lernhandlungen ist dabei Maßstab und Kontrollinstanz für die Entwicklung der pädagogischen Praxis und der pädagogischen Konzepte, und nicht etwa umgekehrt, wie es heute üblich ist.

Das pädagogische Konzept kann dabei nur den Stellenwert einer Empfehlung für die pädagogische Praxis haben, weil die Praxis »näher« an der Entwicklung der Widersprüche der Lernhandlungen »dran« ist und insofern flexibler reagieren kann und muß. Das Konzept hat die Funktion, die Elemente der Unterrichts- und Erziehungsstrukturen und ihre Beziehungen zueinander und die Leitlinien pädagogischer Praxis den Lehrern und Erziehern zu empfehlen, abgeleitet aus der und bezogen auf die Entwicklung der Widersprüche der Lernhandlungen. Die pädagogische Theorie muß diese Zusammenhänge untersuchen, beschreiben und erklären, um die Entwicklung der Konzepte und der Praxis angemessener bewerkstelligen zu können. Daraus folgt, daß die Lehrer und Erzieher selbst in der Lage sein müssen, die Widersprüche der Lernhandlungen zu analysieren und daraus ihr weiteres pädagogisches Handeln abzuleiten; die Wissenschaft kann sie darin unterstützen, kann Leitlinien liefern, aber die je aktuell erforderliche Analyse müssen die Lehrer und Erzieher als die Experten der Praxis selbst machen, individuell und im Lehrerkollektiv. Auf dieser Grundlage müssen sie auch in die Konzeptentwicklung eingreifen.

Die Realisierung des Paradigmas erfordert, daß die pädagogische Praxis nicht der Konzeptentwicklung und Theorie untergeordnet wird, sondern daß ihr ein eigenständiger Stellenwert zukommt.

Die hier nur grob skizzierten Veränderungen der Aufgabenstellungen pädagogischer Theorie, Konzeptentwicklung und Praxis sind erforderlich, wenn das Paradigma selbsttätiger Entwicklung der Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden realisiert werden soll. Viele Fragen müssen anders formuliert und neu beantwortet werden. Dies betrifft (in Stichworten): die Funktion von Schule, Unterricht und Erziehung und deren Beziehung zu und Funktion in den Widersprüchen des gesellschaftlichen Lebensprozesses; der Bildungsbegriff, insbesondere die Inhalte der Allgemeinbildung und die Integration von allgemeiner

und beruflicher Bildung; die Funktion der Erzieher, Lehrer, Ausbilder in Unterricht und Erziehung (vgl. hierzu z.B. Haug 1981). Die Entwicklung der Widersprüche der Lernhandlungen der Heranwachsenden muß in vielen Lernbereichen erst noch empirisch und theoretisch untersucht werden, wie ich (1987) dies in dem zunehmend gesellschaftlich wichtiger werdenden Lernbereich, der Arbeitslehre, zu tun versucht habe.

Literaturverzeichnis

- Clarke, J., u.a., 1979: Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt/M.
- Haug, F., 1981: Erfahrungen in die Krise führen — oder: Wozu brauchen die Lernenden die Lehrenden? In: F. Haug u.a. (Red.): Die Wertfrage in der Erziehung. Schule und Erziehung VIII. West-Berlin, 67-77
- Holzcamp, K., 1982: »We don't need no education ...« In: Forum Kritische Psychologie 11, 113-125
- ders., 1983: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M., New York
- ders., 1987: Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie 20, 5-36
- Knecht-von Martial, I., 1986: Theorie allgemeindidaktischer Modelle. Köln
- Mollenhauer, K., 1983: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München
- Rumpf, H., 1987: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim, München
- Willis, P., 1979: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/M.
- Zimmer, G., 1987: Selbstorganisation des Lernens. Kritik der modernen Arbeitserziehung. Frankfurt/M.