

Thomas Rihm

Über die Sternstunden hinaus: Lehren mitten im Widerspruch

„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 SchülerInnen geworden sind als der gesamte sonstige Schulbetrieb“ (Holzkamp 1997, 207).

Einleitung

Klaus Holzkamp gibt solch' lebensbedeutsamen Lernerfahrungen kaum eine Chance auf Realisierung in der Schule. Allenfalls in den „Falten der Institution“ könnten sie zum Tragen kommen. Den Grund dafür sieht er im Wesentlichen in der institutionellen Verfasstheit der Schulen, die die Lernenden strukturell daran hindert, diese Erfahrungen zu machen. Einer dieser Aspekte ist das Verhältnis der SchülerInnen zu ihren LehrerInnen. Mit Täuschungen seitens der Lernenden, die aus seiner Sicht im Lehrverständnis der Lehrenden begründet liegen, ist zu rechnen. In seiner Analyse erscheint der Lehrstandpunkt dann aber eher unscharf, etwa als Reflex auf institutionelle Gegebenheiten. Frigga Haug (2003, 41/64 ff) weist auf diesen Umstand hin und begibt sich auf den Weg, um sich dem Lernproblem von der Seite des Lehrens her zu nähern. ‚Erfahrungen in die Krise zu führen‘ ist für sie der Kristallisationspunkt lehrender Tätigkeit. Dies setze aber eine kritische Distanz zum eigenen Tun bzw. zum Kontext voraus, ohne die das Lehren im Gegebenen verhaftet bleibt, belehrende Strukturen verdoppelt und befestigt werden. Lehren als Behinderung des Lernens zu thematisieren muss aber unweigerlich provozieren. Selbst langjährig Lehrer weiß ich um diesen Umstand. Wer sich tagtäglich darum bemüht, gegen die Verhältnisse das Beste für ‚seine‘ SchülerInnen ‚herauszuholen‘, empfindet die Sichtweise, dass man selbst durch sein lehrendes Tun das Lernen der SchülerInnen be- oder gar verhindern könnte, als Zumutung. Schuldgefühle bzw. Schuldzuschreibungen sind oftmals die Folge.

Im Weiteren versuche ich deshalb, eine *Lehrperspektive* aufzuzeigen, von der ich denke, dass sie es LehrerInnen ermöglicht, in der Anerkennung der Tatsache, selbst Teil der widersprüchlichen Verhältnisse zu sein (Abschnitt1), dennoch in reflexiver Distanz dazu, Handlungsmöglichkeiten ausloten zu können (Abschnitt2), die Raum schaffen für den

Standpunkt der Lernsubjekte (Abschnitt3), was gleichbedeutend damit wäre, dass Lehrende selbst zu Lernenden würden. Diesen dabei aufzu- spannenden Reflexions-Raum sehe ich im Sinne Holzkamps (1985, 551f) als einen ‚typischen Möglichkeitsraum‘, durch den ich meine gängige Praxis begreifen und in Folge mein Handlungsspektrum erweitern kann, sodass es über die besagten Sternstunden hinaus zu mehr lebensbedeutsamen Lernerfahrungen kommt – häufiger jedenfalls als es in einem standardisierten, belehrungsbezogenen Unterricht möglich ist. Die Zusammenhänge werden wiederholt anhand dreier Widerspruchsfelder verdeutlicht.

1. *Einbezogen sein*

„Das Wirkliche ist relational“. Pierre Bourdieu (1996, 126f) definiert das soziale Feld als ein „Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen“. Unterschiede sind dann Differenzen, Abstände, Merkmale, die durch ein spezifisches Verhältnis zu anderen Merkmalen existieren. Die individuelle Position ist folglich vermittelt durch den sozialen Raum, den er als Kraftfeld bezeichnet, das von Antagonismen in Spannung gehalten wird. In dem die Akteure je aus ihrer Position heraus miteinander rivalisieren, stützen und verändern sie dieses Feld (Bourdieu 1998, 49f). Die eigene Positionierung bestimmt sich demzufolge einerseits aus dem Standort im Feld *und* aus einer Art aktiver *Rückübersetzung*, durch die sich die Akteure über die ‚Wahl‘ ihrer Handlungspraktiken und Güter positionieren und positioniert werden. Generierendes Prinzip ist der Habitus, der intrinsische und relationale Merkmale einer Position in einen einheitlichen Lebensstil zusammenbindet (ebd., 20). Der *Habitus* ist einerseits ein im sozialen Austausch erworbenes Präferenzsystem, das als Praxissinn fungiert. Durch diesen wissen oder können die Akteure antizipieren, was in der jeweiligen Situation zu tun ist und welche Konsequenzen dieses Tun haben wird. Er ist andererseits aber auch in Anbindung an dieses Präferenzsystem ein kreatives Prinzip mit „beachtlichem Improvisationsspielraum“ (Bourdieu 2001, 166). Dieses in den Körper eingeschriebene Handlungswissen ist meist unterbewusst, d.h. nicht das Wissen ist ‚vergessen‘, sondern dessen Entstehungsgeschichte im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem jeweils bedeutsamen sozialen Feld und der jeweiligen Position in ihm. Diese Geschichtsvergessenheit lässt die Akteure mehr als ihnen lieb ist, zu ‚Komplizen der Zwänge‘ werden, die mit dazu beitragen, Herrschaft zu reproduzieren. Bourdieu richtet sich mit dieser Sichtweise gegen Handlungstheorien, die in naiver Weise die ‚freie‘, quasi ‚introspektive‘ Entscheidung der Akteure betonen – und damit auch (leichtfertig) einseitigen Schuldzuschreibungen das Feld bereiten. Die Sichtweise steht damit aber auch gerade *nicht* im Gegensatz zur Rede Holzkamps von der Begründetheit des Handelns. Nicht mehr rekapitulieren zu können, wie

es dazu kam, dass ich diesen oder jenen Grund hatte, so oder so zu handeln, bedeutet ja nicht, dass Handlungen irrational wären. Über die Entstehungsbedingungen der Gründe des Handelns nichts mehr zu ‚wissen‘ zielt vielmehr auf die *Folgen* dieser Unwissenheit. Nichts mehr über die Historie der eigenen Gründe zu wissen, lässt Akteure in ‚bestem Glauben‘ handeln und doch möglicherweise durch dieses ‚gutgemeinte‘ Handeln Wirkungen erzeugen, die entgegen ihrer Absicht, repressiv sind. Was von den Akteuren als Prämissen aus den Bedeutungskonstellationen Handlungsrelevanz erhält, ist in diesem Sinne zwar begründet, die darauf aufbauenden Entscheidungen und die daraus folgenden Handlungen, sind damit aber nicht per se ‚menschenfreundlich‘.

Lehrend in Institutionen tätig zu sein schließt demzufolge unweigerlich mit ein, sich widersprechenden Anforderungen ausgesetzt zu sehen, daran Anteil zu haben und gegebenenfalls die Widersprüche sogar zu reproduzieren. Eine der widersprüchlichen Anforderung an LehrerInnen ist bezogen auf den Leistungsaspekt gleichzeitig qualifizieren *und* selektieren bzw. Unterschiede ausgleichen *und* herstellen zu sollen. Die aktuellste Variante dieser Widerspruchskonstellation ist m.E. die Hauptkonsequenz, die derzeit aus der PISA-Folgedebatte gezogen wird: Die ‚Umstellung‘ des Bildungsbetriebs auf die sog. ‚Output-Orientierung‘. Standardisierungen werden nun als probates Mittel gesehen, schulische Leistungen zu steigern. Die ihnen eigene zweckrationale Steuerungslogik steht aber im Gegensatz zur verständigungsorientierten Logik der Generierung von Sinn bezogen auf die Lebensinteressen der SchülerInnen (Rihm 2006c, 205f). Einen anderen Widerspruch thematisiert Sabine Reh (2005, 76) in ihrer historisch-empirischen Analyse zum Thema: Den Widerspruch zwischen der grundsätzlich heterogenen Verfasstheit von Lerngruppen *und* der impliziten ‚tiefen Sehnsucht nach Homogenität‘ des Schülerklientels auf Seiten der LehrerInnen. Rückübersetzungen im Sinne Bourdieus sind hier also angesagt. Die hier zutreffendste Variante wäre die, lehrend so zwischen diesen sich widersprechenden Logiken zu vermitteln, dass die Vielfalt der Sichtweisen zur Geltung kommt und als Reichtum für den Lernprozess begriffen werden kann. Viel mehr Verbreitung findet aber eine Variante, die nur eine bzw. einige wenige Auffassung(en) zulässt, nämlich die durch die LehrerIn vorgedachte. Im Zusammenhang mit dieser Diskrepanz ist der von Reh eingeführte Begriff der *Mentalität* interessant. Dieser ist als ein im sozialen Austausch entstandenes strukturbildendes Argumentationssmuster zu verstehen, durch das Phänomene des Schulalltags geordnet und mit Sinn belegt werden. Sie sind kollektive Lösungsvarianten angesichts eines Zielkonflikts, in dem LehrerInnen alleine auf sich gestellt, d.h. institutionell im Stich gelassen, ihre Ohnmacht gegenüber den Anforderungen versuchen zu bewältigen. *Rückübersetzen* heißt in beiden Widerspruchsfällen: Individuelle Lösungen gemäß den habituierten Präferenzen suchen und diese mit ‚Gleichpositionierten‘ auf eine (hier: defensive) Formel zu bringen,

die weiteres Handeln möglich macht. Weitgehend ohne zusätzliche personelle, materielle und raum-zeitliche Ressourcen versuchen sie in hochkomplexen pädagogischen Situationen nach alten Mustern Bildungsvorgaben mit den Bedürfnissen ihrer SchülerInnen zu vermitteln. Eine der möglichen Antworten bzgl. der aufgezeigten Dilemmata wäre dann die, die Vielfalt menschlicher Lerninteressen und Lernbewegungen dort didaktisch zu begrenzen, wo sie der Vermittlung von Standardisierungen im Wege steht bzw. dort zu nutzen, wo sie der Erreichung der vorentschiedenen Standardisierungen dient. In dieser Art der ‚Selbstdisziplinierung‘ (Osterkamp 2006, 31) engagieren sich die LehrerInnen mit viel guter Absicht *und* tragen dennoch zu Stabilisierung des Widerspruchsfeldes bei, das ihnen so zu schaffen macht.

Diese Lösungsvariante ist die von den LehrerInnen überwiegend bevorzugte, weil naheliegende *und* ihnen nahegelegte. Und dies in zweifacher Hinsicht: Zum einen wegen der vorherrschenden Mentalitäten bzw. der diesbezüglich ausgebildeten Habitus *und* zum anderen wegen der Anforderungsprofile an die Profession (Rechtliche Rahmungen, Didaktische Konzepte, Rankings etc.), die aufgrund der Positionierung im sozialen Raum an die LehrerInnen gerichtet werden. Abgestützt wird diese Handlungsvariante mit dem Mythos, oder wie Klaus Holzkamp (1997, 215) es ausdrückt, mit der Fiktion der Planbarkeit von Lernprozessen. Den Lernstandpunkt der SchülerInnen für diese Lösungsstrategie zu instrumentalisieren setzt vordergründig voraus, ihn zu steuern und geschickt kontrollieren zu wollen. Dahinter geschaut lässt sich diese Lösungsstrategie nur denken, wenn ich als LehrerIn die verbreitete Mentalität übernehme, dass SchülerInnen per se ‚nichts wissen‘ bzw. nicht mehr oder nichts anderes beitragen können, als das, was ich mir schon vor Unterrichtsbeginn ausgedacht habe. Und weiter mit Bourdieu gesprochen: Mit dieser Begründung kippt die gut gemeinte Handlung in eine Belehrungshaltung, die im Widerspruch zum eigenen Berufsverständnis steht, weil das Wissen um die Entstehungsbedingungen der Funktion von Belehrung¹, vergessen wurde. Ich handle als LehrerIn letztlich so, weil ich davon ‚überzeugt‘ bin und ‚gute Gründe‘ aufgrund meiner eigenen und der Erfahrung anderer habe, sodass das Lehren nur auf diese Weise gelingen kann. In einer solchen Situation lässt sich die durchaus latent vorhandene emotionale Erkenntnis über diesen Umstand nur ‚still‘ halten, indem sie von mir ‚tabuisiert‘, also nicht auf den Begriff gebracht wird. Die Tatsache, dass ich mich mit Anforderungsprofilen konfrontiert sehe, deren Realisierung strukturell behindert wird, wobei ich diesen Umstand aber nicht thematisieren kann, ohne meine berufliche Position zu gefährden, lässt mich so auf Mentalitäten zurückgreifen, durch die ich letztlich meiner eigenen Sache schade². Trotz meiner eingeschränkten Positionie-

¹ Belehrung als Trias von Plan, Steuerung und Kontrolle siehe Rihm 2003b, 359f

² Klaus Holzkamp (1997, 182f) spricht von „dynamischen Selbstbehinderungen“.

rung im Feld, verlange ich von mir, das komplexe Verweisungsgeflechts des institutionellen Raums, sozusagen in Eigenregie aufzulösen und neu zu ordnen. *Die individuelle Abarbeitung der im Feld konstituierten Widersprüche wird zu meiner ‚eigentlichen‘ Lehrperspektive.* Und: ‚Ich selbst glaube daran, dies zu können‘. Diesen nun ‚inneren‘ Widerspruch muss ‚ich vor mir verborgen halten‘, um handlungsfähig zu bleiben. Die Gefahr, die dieser Lösungsvariante immanent ist, ist die einer sukzessiven Entöfentlichung des *Lehrstandpunkts*³. Mit dieser defensiven Haltung geht eine schleichende *Deprofessionalisierung* einher, die eine entsprechende ‚Dünnhäutigkeit‘ bzgl. dieser Erkenntnis zur Folge hat (vgl. Häcker/Rihm 2005, 362ff). Unerwünschte Aufdeckungsversuche von außen wirken in dieser Situation bedrohlich, weil sie die mühevoll geformte ‚innere‘ Formel ins Wanken bringen. Beschuldigungen bzw. Schuldgefühle sind dann häufig der einzige Ausweg. Die Möglichkeit, dass gerade wegen der eigenen Einbezogenheit in das soziale Feld Handlungsalternativen bestehen, kann in diesen Momenten (noch) nicht antizipiert werden. Dennoch: Die Einbezogenheit verweist *auch* darauf, dass das eigene Handeln ein relationales ist. Und wenn ‚je mein‘ Handeln ein auf anderes oder andere bezogenes und damit verwiesenes Handeln ist, liegen *Handlungsoptionen* nicht jenseits dieser Situiertheit, sondern mitten in ihr. Das einholende Wissen um die Widersprüchlichkeit des eigenen Handelns und die damit einhergehende wiederkehrende Last des Wegschauens, kann positiv gewendet werden, wenn das eigene Handeln als ein *situiertes* Handeln begriffen wird. Die Anerkennung des Teilhabens am Widerspruch verweist dann nicht nur auf das eigene Mitmischen, sondern eröffnet auch neue Handlungsperspektiven – in Kooperation mit anderen.

2. In reflexiver Distanz

Wie kommt es aber zu dieser notwendigen Weitung des Blickfeldes? Aus meiner Erfahrung insbesondere dann, wenn die ‚bewährten‘ *Lehrrituale* zu Ende kommen, wenn sie nicht mehr greifen, d.h. von den SchülerInnen nicht mehr aufgegriffen werden. Wenn die Lernenden in ihrer Weigerung zum Ausdruck geben: Nicht mehr wie bisher! In einer solchen heiklen Situation steht der Haltung der Lernenden auf der *Lehrseite* die des Nicht-Weiter-Wissens gegenüber. Diese prekäre Zeitspanne stellt aus meiner Sicht eine bedeutsame *Chance* dar, einen Blickwechsel vorzunehmen und darüber das eigene Blickfeld zu weiten. Entscheidend ist, ob *Lehrende* diese Phase des Ohne-Macht-Seins *zulassen* und es *aushalten* können, keine Zugriffsmöglichkeit auf die Situation zu haben. Erst

³ Ich verwende diesen Begriff bewusst in Analogie zu Holzkamps Analyse der ‚Entöfentlichung des Subjektstandpunkts‘ (hier: *Lernstandpunkts*) im institutionellen Kontext (vgl. Lernbuch S. 386f).

dann ist es ihnen möglich, sich zu öffnen und der Provokation der Lernenden einen *Hinweis*charakter⁴ zuzuerkennen. Erst dann ist es ihnen möglich, den Lehr-Plan aus der Hand zu legen und ‚Hörende(r)‘ zu werden, der/die zunächst einmal nur protokolliert, anstatt planend vorzugreifen. Nicht in erwarteter Weise seinen Part leisten zu können und die dabei eingetretene Ver-Störung der gewohnheitsmäßigen Verstehensmuster nicht ‚stilllegen‘ zu wollen, markieren somit erste Schritte hin zur Einnahme einer reflexiven Haltung, die anerkennt, dass Lernende (auch) zu Lehrenden werden können. Diese Situation ‚verteidigt‘ zunächst den Sinn pädagogischer Tätigkeit, wie Reiser (1993, 254f) es formuliert. Der sich an dieser Stelle vollziehende Perspektivwechsel steht am Anfang einer aktiven Offenlegung eigener Verstricktheit. Offenlegung darf dabei nicht mit Denunziation verwechselt, ja muss sogar vor ihr geschützt werden, wie Bourdieu (2001, 163) ausdrücklich betont. In beiden Fällen wird die Lehrperson zum Thema. Während die Denunziation auf den Überraschungseffekt zum Zwecke unerwarteter Bloßstellung setzt, stellt die Offenlegung eine aktive ‚Übernahme der *Lehr*problematik‘ dar, die das Ziel hat, adäquatere Vermittlungsvarianten der widersprüchlicher Anforderungen im pädagogischen Feld aufzuspüren. Die Einnahme dieser Haltung setzt das Vertrauen anderer bzw. den Schutz durch andere voraus.

Dieser Seiten-Wechsel kommt einer aktiven Distanzierung gleich, die erst die Einnahme einer reflexiven Haltung und damit die Arbeit am Lehrhabitus (Holzbrecher 2006, 130) ermöglicht. Wer reflektiert, geht auf Abstand, um Dinge, Handlungen, Beziehungen etc. einer denkenden Betrachtung unterziehen zu können. Wildt (2003, 73) spricht von einer Art Rück-Schau, eine Bewegung des ‚Nach-Denkens‘. Reflektierende wenden sich gleichsam zu dem, was ‚hinter‘ ihnen liegt, zurück und gehen ihm im Denken nach. Dies kann niemals als von einem Außenstandpunkt aus gedacht werden. Denn das, was ich bedenke, was ich reflektiere, *bin* ich, ist mir, in meinem Körper eingeschrieben, ist mit meiner Position, mit dem mich betreffenden sozialen Feld verwoben. Gerade weil meine Existenz eine relationale ist, kann ich nicht von außen auf mich schauen⁵. Reflexion ist deshalb immer Reflexion meines Standpunkts *im* Widerspruchsfeld. Sie kommt in Gang, wenn sich im Verhältnis zu der mir vertrauten Positionierung im Feld Irritierendes auftut – etwa in Form von Gefühlen des Ungenügens, des Nicht-Authentisch-Seins, des Nicht-

⁴ Zur Frage inwieweit Lern-/Lehrwiderstände expansiven Charakter haben können vgl. meine Auseinandersetzung mit dem Lernwiderstandsbegriff bei Holzkamp (Rihm 2000, 126f).

⁵ Ein Ausstieg aus dieser (lebens-)geschichtlichen, sozialen und gesamtgesellschaftlichen Eingebundenheit ist möglich, kommt aber einer ‚Selbstdurchkreuzung‘ gleich, wie Erich Wulff (2006, 98ff) diesen Akt nennt. Dabei fallen Sinn und Bedeutung auseinander. Anknüpfungsmöglichkeiten mit dem sozialen Feld entfallen.

Gerecht-Werden-Könnens etc. Ute Osterkamp (1999, 6/9) betont den Erkenntniswert dieser Emotionen. Im Weiterverfolgen dieser unspezifischen Erkenntnis Spur ist es ‚je mir‘ möglich zu erkennen, dass ich aktiv werden muss und dies auch kann. Bricht das mir Fremde ein, dann etwa über Provokationen der Lernenden, über fehlende organisatorische bzw. kollegiale Unterstützung oder auch über Kontrollmechanismen der Institutionen etc. In all diesen Fällen geht es letztlich darum, die Konstellationen, in die ich verstrickt bin, zu rekonstruieren bzw. auf die eigene Verflochtenheit hin zu erkennen. Die ‚begreifende Durchdringung‘ der jeweiligen Handlungssituation mit dem Ziel, das eigene Handlungsspektrum zu erweitern, ist dementsprechend das zentrale Motiv, eine reflexive Haltung einzunehmen (vgl. Holzkamp 1985, 394ff).

Begreifen, d.h. den eigenen Blick ‚über den Tellerrand alltäglicher Verstricktheit‘ hinaus zu weiten, setzt aus subjektwissenschaftlicher Sicht voraus, die deutende Ebene der Erkenntnisgewinnung verlassen und den eigenen und strukturellen Verstrickungen der Widerspruchssituationen auf die Spur kommen zu wollen. Während das *Deuten* sich auf die aktuelle, unmittelbare Lebenslage und den Versuch bezieht, Gründe für die missliche Lage in der jeweils speziellen Situation zu suchen, ‚sich selbst‘ zuzuschreiben und ‚mit sich selbst‘ auszutragen, erweitert ‚begreifendes Denken‘ den Blick für die jeweilige Situation auf deren gesellschaftliche Verweisungszusammenhänge und damit auf die gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit individueller Existenz – einschließlich des eigenen Mitmischens im Rahmen dieser Verhältnisse. Das ‚Deuten‘ steht dann dem ‚Begreifen‘ nicht gegenüber; vielmehr hebt das ‚Begreifen‘ das ‚Deuten‘ gleichzeitig in sich auf und übersteigt es (Holzkamp 1985, 395). Der ‚begreifende‘ Blick über den Tellerrand hinaus führt zu der Auseinandersetzung mit den als „Grundbegriffe formulierten verallgemeinerten Aussagen“ (Holzkamp 1985, 551). Die jeweiligen Lehrhabitus können sich dabei als unterschiedliche Konkretisierungen eines über Kategorien aufgespannten Raums von ‚*typischen*‘ *Handlungsmöglichkeiten* erweisen. Es obliegt ausschließlich mir, ob bzw. inwieweit ich mein konkretes Lehrhandeln unter diese Typik subsumiere. Ich entscheide also letztlich, ob der mir gegenübergestellte, kategorial aufgespannte Raum, meine gängige Lehrpraxis erweitern hilft oder nicht. Dabei wird deutlich, dass gerade die ‚Situiertheit‘ der jeweiligen Handlungsproblematik auf die Notwendigkeit eines *miterkennenden* Gegenübers verweist, der mit seinem ‚fremden‘ Blick die vertraute eigene Sichtweise irritiert und diese darüber einer Reflexion zugänglich macht. Im genannten Fall der Lernwiderstände sind es die SchülerInnen, im Fall der widersprüchlichen Anforderungen von Standardisierungen und Lebenswelt ist es eine Arbeitsgruppe mit interessierten KollegInnen, im Fall des Umgangs mit Vielfalt an der Schule sind es VertreterInnen aus den Lerngruppen, dem Kollegium, der Schulleitung und der Eltern etc..

Diese *kooperative* Weitung des eigenen Blicks trägt zu einer Art Selbstverständigung bei, die über eine introspektive Problembewältigung hinausgeht. Und dies in *dreifacher* Weise: Einmal dadurch, dass ich in einer Art ‚sozialer Dezentrierung‘ von meinem Standpunkt absehe, mich also selbst als einen anderen für andere begreife, und so nicht nur die eigene Perspektive verfolge, sondern diese auch mit den Perspektiven anderer verschränke. Dabei kommt es zu einem Meta-Standpunkt, von dem aus es möglich wird, das Zueinander der jeweiligen Handlungen zu erkennen und darüber ein erweitertes Verständnis der gemeinsamen Realität zu bekommen. Zum Zweiten dadurch, dass ich mit anderen umfassender behindernde bzw. unterstützende Rahmenbedingungen bestimmen und gegebenenfalls wirksamer gegenüber dritten einfordern kann. Schließlich dadurch, dass ich fundiertere Vorstellungen von den Konsequenzen bekomme, die mit der Realisierung meines Vorhabens verbunden sein können, sodass ich zu einer angemesseneren Folgeabschätzung kommen kann. Im Rahmen einer derartigen *begreifenden reflexiven Distanz* wird meine reale ‚Situiertheit‘ deutlich und erhält eine Überwindungsperspektive, die auf die Unterstützung durch andere angelegt ist. In einer derartigen ‚Schärfung des *situativen* Blicks‘ (Häcker/Rihm 2005, 375) bekommt mein Mitmischen Kontur *und* es eröffnen sich mir neue Handlungsperspektiven. Begreifende Reflexion erfolgt damit über kategorial erzeugte Gegenhorizonte, die die Widersprüche so deutlich werden lassen, dass deren innere Konsistenz wie deren geschichtliche Gewordenheit mit all den damit verbundenen zweckrational ausgerichteten Interessen der Institution deutlich werden (vgl. Ludwig 2000, 100ff). So offengelegt, können Veränderungsperspektiven abgeleitet werden.

3. *Neu ausrichten*

Im Folgenden versuche ich nun in einem ersten Schritt einen ‚typischen Möglichkeitsraum‘ aufzuspannen, der als Gegenhorizont Grundlage einer *begreifenden* Reflexion von Lehrpraxis dienen kann. Die ‚Geprägtheit‘ des eigenen Handelns durch institutionell gewachsene Mentalitäten kann in diesem Reflexionsrahmen als eine von mir vollzogene Übernahmehandlung aufgrund fehlender Handlungsmöglichkeiten begriffen werden. Die ‚Zähigkeit‘, die diese in den Habitus eingeschriebenen Handlungsmuster haben, wird dadurch verständlicher: Ohne die Erweiterung je meiner eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten bleibe ich in den Gegebenheiten verhaftet. Ich komme gewissermaßen nicht von der Stelle. In welche Richtung kann ich aber mein Handlungsspektrum erweitern? Die Typik des zur Diskussion gestellten Möglichkeitsraumes ergibt sich aus der Kritik einer spezifischen Ausprägung der angesprochenen Mentalitätsverhaftetheit: aus der Kritik an der Belehrungshaltung. Der Belehrung als Trias von Plan, Steuerung und Kontrolle gesehen soll die subjektwissenschaftliche Trias von Optionalität, Intentionali-

tät und Intersubjektivität als Gegenhorizont gegenübergestellt werden (Rihm 2006b, 402/415):

- Lernen beginnt an dem Punkt, an dem die Lernenden sich entscheiden, eine sich in ihrem Alltag stellende, eine sich im Lernprozess ergebende oder extern angebotene Lernproblematik zu übernehmen (vgl. Holzkamp 1995, 185). Dazu ist es notwendig, dass Lernende aktiv dieser Problematik Sinn im Sinne ihrer Lebensinteressen zuerkennen können. Voller Sinn ist ein Lernprozess aus der Sicht der Lernenden dann, wenn sie zumindest antizipieren können, dass als Folge der zu erbringenden bzw. einzugehenden ‚Mühen und Risiken des Lernens‘ (Holzkamp) eine Erweiterung ihrer jeweiligen Handlungsspektren resultiert, die wiederum die eigene bzw. die Lebensqualität anderer erhöht. Dieser notwendige Übernahmeakt ist jedoch in zweifacher Weise optional. Erstens, weil die Lernenden ihre Zuerkennung jederzeit auch wieder, sozusagen ohne Angabe von Gründen gegenüber Dritten, zurücknehmen und damit dem Lerngegenstand gewissermaßen seinen Sinn aberkennen können (vgl. Wulff/Rihm 2006, 98f). Zweitens, weil es aus der Sicht der Lernenden selbst dann nicht zwingend ist, ein Lerninteresse ‚öffentlich‘ zu machen, wenn ein solches vorliegt und realisierbar wäre. Je nach Kontext, in dem sich der Lerngruppenprozess vollzieht, kann es auch sinnvoll sein, das eigene Lerninteresse nicht zu artikulieren – etwa dann, wenn ich vermute, dass es nicht ‚zum Thema passt‘, wenn ich Bloßstellungen antizipiere, wenn ich dadurch andere ‚Schwächen‘ offenbare und befürchten muss, wegen dieser künftig abgestempelt zu werden etc.. Täuschungen wie Anvertrauen sind folglich ‚vernünftige‘ Haltungen der Lernenden, mit denen Lehrende zu rechnen haben. Die Tatsache einer ‚doppelten Optionalität‘ in Lern-Lehr-Verhältnissen weist eindringlich daraufhin, dass *Lehren im Widerspruch, ein Handeln ist, das auf die Akzeptanz des Lernprozesses durch die Lernenden selbst angewiesen ist.*
- Wie können aber Lehrende Teil des Lernprozesses werden? Dann, wenn sie feststellen, dass die Gewohnheit, stellvertretend in allen Dingen des Lernprozesses ‚für‘ die Lernenden bzw. an deren Stelle zu entscheiden, in eigentümlicher Weise stetig daneben greift. Wenn sie die eigene emotionale Erkenntnis zulassen, mit dem stetigen Vorausdenken, der Vielfalt der Lernprozesse in Eigenregie nicht gerecht werden zu können. Wenn sie spüren, dass sie ‚irgendwie‘, was die Bestimmung, Offenlegung und Konstanz der Lerninteressen betrifft, auf die Lernenden angewiesen sind. Schließlich: Wenn sie diesen ersten, noch undifferenzierten Hinweisen nicht ausweichen, sondern sie wahrnehmen, ihnen bewusst auf die Spur kommen wollen und dazu einen Schritt zurücktreten. An solchen Wendepunkten entlassen sie sich selbst in den Nachrang, können sie den Standpunkt der Lernenden zum Gegenstand ihrer Reflektionen machen und erkennen, dass

die Initiativen der Lernenden ein bedeutsamer Schlüssel zum Lehren sind. Denn, indem Lernende initiativ sind, setzen sie einen Anfang, eröffnen Einblicke in ihre Interessensstruktur, geben Aufschluss über sich selbst und benennen so Anknüpfungspunkte, an denen Lernen und Lebensperspektive zusammenkommen können (vgl. Arendt 1996, 215ff). Ihre Initiativen fungieren dabei im Sinne von Entwürfen/Handlungsvornahmen/Anfragen, die der Erwidern bedürfen. Werden die Initiativen erwidert, werden sie *in* der Welt verankert. Sie werden öffentlich und dadurch wirksam. Die Initiativen – und mit ihnen die InitiatorInnen – werden sozusagen in der Erwidern *präsent* in der Welt (Freire 2001, 7). Über die Lernvorhaben knüpfen die Lernenden demnach neue Weltbeziehungen, nehmen Teil an ihr und treiben so ihre eigene Entwicklung voran (vgl. Holzkamp 1997, 94). So gesehen, sind es *die Lernenden*, die den Beginn und die Fortschreiten des Lernprozesses markieren (müssen). *Lehren im Widerspruch anerkennt demzufolge die Notwendigkeit des Nachrangs von Lehrhandlungen*. D.h. aber nicht, dass Lehren nun im Umkehrschluss die Folge von Lernen sei. Lehren findet seine spezifische Qualität in dem auf die Initiativen begründeten Einbringen gesellschaftlicher Orientierungsdaten, das den Lernenden wiederum die Möglichkeit bietet, ihr Lernvorhaben einer kooperativen Bewährung zu unterziehen (Rihm 2006a, 325).

- Dieses Einbringen ist jedoch nicht belehrender Natur. Vielmehr werden Lehrende dadurch, dass sie auf die Initiativen der Lernenden antworten, Teil der Lernszene. In diesen Antworten geben sie jedoch nicht nur sachliche Auskünfte. Sie bekennen darüber hinaus, ebenso wie die InitiatorInnen, Farbe auf dem Hintergrund der *eigenen* Lebensinteressen. Indem ich als Lehrende(r) bestätige, ergänze, erweitere, verwerfe, ‚in die Krise führe‘ (F. Haug), kritisiere, kontrastiere etc. nehme ich in antithetischer Weise zum angezeigten Lernvorhaben Stellung. Ich bin lehrend als Mensch mit all dem präsent, was die Initiative in mir an Verweisungszusammenhängen auslöst. *Lehren im Widerspruch bedeutet deshalb nicht nur zu antworten, sondern Resonanz zu geben*. Dies impliziert aber eine Abkehr von der ‚didaktischen‘ Durchdrungenheit des Lehrhabitus (vgl. Prim 2006, 53). Sie ist eine im diskutierten Zusammenhang unangemessene Handlungsmöglichkeit, weil sie den Lehrenden eine Vorrangstellung in allen Entscheidungsprozessen des Lern-Lehr-Verhältnisses zubilligt und rechtfertigt. Zwar sind ‚Dezentralisierungen‘ vorgesehen, diese zu gewähren oder aber vorzuenthalten obliegt aber den Lehrenden. Es gilt deshalb ein Grundverständnis zu entwickeln, das die Lehrtätigkeit in den Dienst eines Bildungsverständnisses stellt, das dialektisch zwischen ‚einem selbstvergesellschaftenden Sich Entwerfen und einem fremdvergesellschaftenden Entworfen-Werden‘ (Hofmeister 2006, 118) vermittelt, wobei der Fremdentwurf vom Standpunkt der Ler-

nenden aus gesehen die Qualität einer unter Anerkennungsvorbehalt stehenden Resonanz annimmt.

Im ersten Schritt bedeutet dies im Rahmen der hier vertretenen Argumentationslinie anzuerkennen, dass ich als Lehrende(r) hinsichtlich der Lerngründe, der Sinnhaftigkeit des Lerngegenstandes, des Vorwissens, des Lernverlaufs etc., zunächst *nichts weiß*. Erst über Initiativen der Lernenden legen diese mir diese Aspekte offen. Es liegt an mir, diese zur Kenntnis zu nehmen. Lehren heißt im zweiten Schritt folgerichtig: *Beobachten und Protokollieren*. Es gilt Anknüpfungspunkte aufzufinden, die angezeigte Lernrichtung auf den Punkt zu bringen, offene Fragen festzuhalten, das Verstandene gegenzuprüfen. Lehren heißt drittens: *Stellung nehmen*. Bezogen auf das artikulierte Lernvorhaben gilt es Rückmeldung im Rahmen der Lerngruppe zu organisieren bzw. selbst zu geben, sodass die Lernenden ihre Entwürfe einer kritischen Bewährung unterziehen können, um dann zu entscheiden ob bzw. in welcher Weise sie das Lernvorhaben realisieren wollen. Wird dieses zu realisieren versucht, heißt Lehren viertens: *Unterstützen*. Es geht dann zum einen darum, die Umsetzung dadurch zu begleiten, dass notwendige Rahmenbedingungen bereitgestellt werden und zum anderen darum, Stockungen, Abbrüche, Wiederaufnahmen etc. abzustützen. Der Lernprozess wird dabei über Verlaufsprotokolle, Zwischenberichte, Portfolios etc. dokumentiert, der Reflexion zugänglich gemacht und möglicherweise darüber die Grundlage zur Generierung eines weiteren neuen Lernvorhabens. Begreifende Reflexivität wird damit konstitutiv für den Lern- und für den Lehrprozess (Häcker 2006; Rihm 2004; Kornmann 2003).

- Lehrhandeln ist aufgrund der angesprochenen Relationalität kontextgebunden – sowohl hinsichtlich des vergegenständlichten institutionellen Wissens (Leitbilder, Bildungspläne, Kommunikationswiesen, Ressourcen, etc.) als auch der darin wirksam werdenden Entscheidungsstrukturen (Richtlinienkompetenzen, Konferenzordnungen, Arbeitsplatzbeschreibungen etc.). Ein auf den Subjektstandpunkt ausgerichteter Lehrhabitus findet sich von seinem ersten ‚Gehversuch‘ an mitten in den sich widersprechenden Verhältnissen wieder. Erst die schrittweise Realisierung des Perspektivenwechsels wird zeigen, inwieweit die Aktualisierung des in den konkreten Kontextbedingungen ‚gespeicherten‘ situationalen Wissensvorrats unterstützender oder behindernder Art ist (vgl. Babel/Hackl/Schrittesser 2000). Eine sorgfältige Prüfung der Möglichkeiten, der Unterstützungssysteme, aber auch der jeweiligen Ausprägung der Mentalitäten etc. muss jedem Schritt vorangehen. *Die Frage subjektiver Bedingungsverfügung* (Holzkamp 1986, 395), die Frage der Verfügung über die zur Realisierung des Perspektivwechsels notwendigen Bedingungen also, ist *deshalb von zentraler Bedeutung für das Lehren im Widerspruch*. So erfordert die Schaffung eines vertrauensvollen Arbeitsbündnisses (Oevermann 2006, 82ff) zwischen Lernenden und Lehrenden einen

Lernrahmen, in dem der Erfolg einer Lernhandlung in der Auflösung einer selbstbestimmten Handlungsproblematik besteht und nicht darin, dass die Lernleistung einer unterscheidenden Leistungsbewertung unterzogen wird. Bezogen auf die oben aufgeführten Beispiele hieße das u.a.: Im Falle des Widerspruchsfeldes ‚Unterschiede ausgleichen versus Unterschiede herstellen‘ die strukturelle Entkoppelung von zensurhaltigen und zensurfreien Räumen sowie die Konzeption von Lern-Räumen als Aufsuchkontexte (vgl. Wulff/ Rihm 2006, 106f; Ziegenspeck 2004, 508;); im Falle des Widerspruchsfeldes ‚faktischer Heterogenität versus ersehnter Homogenität‘ der mögliche Zugriff auf über ausreichend mit Materialien differenzierte Lernumgebungen und die Möglichkeit zur Teamarbeit; im Falle des Widerspruchsfeldes ‚Schülerinteressen versus vorbestimmte Inhalte/Kompetenzen‘ die Möglichkeit, den Schülerinteressen Vorrang einräumen zu können, was gleichzeitig bedeutet Bildungsplänen einen nachrangigen, aber orientierenden Charakter zuweisen zu können (vgl. Rihm 2006c, 206f).

Das über die Lernwiderstände ‚in die Krise geführte‘ eigene *Lehrhandeln* erweist sich im Rahmen dieser Rück-Schau auf der Grundlage des ‚typischen Möglichkeitsraums‘ als in der Logik meines konkreten Praxisfeldes verhaftet. Mein Habitus, das mit den Mentalitäten der Institution verwobene mir in meinen Körper eingeschriebene Präferenzsystem, wird mir unweigerlich zum Thema. Ich kann nicht mehr wie gewohnt lehrend tätig sein. Ich kann aber dadurch (erstmal) Widersprüche wahrnehmen, ohne dass mir schon konkret neue Handlungsmöglichkeiten erwachsen würden. Ich bin nicht mehr der/die Lehrende. *Ich werde zum/zur Lernenden*. Dieser Moment markiert m.E. den Punkt, an dem widersprüchliches, mich und die Lernenden irritierendes Lehren zum *Lehren im Widerspruch* umschlägt. Meine bisherige widersprüchliche Handlungspraxis, in der ich beispielsweise eigentlich das Lernen der SchülerInnen begleiten wollte, aber dennoch belehrend tätig war, in der ich zwar um der Chancen einer vielfältigen Lerngruppe wusste, mich aber dennoch ‚nach Homogenität sehnte‘, in der ich die Lerninteressen der SchülerInnen wahrnahm, aber dennoch diese nur im Rahmen der geforderten Standardisierungen zuließ etc., kann ich nun als von Deutungen *im* Praxisfeld begründete Handlungen verstehen. Im Rahmen dieser habituierten Deutungsmuster schrieb ich mir oder schrieb ich anderen Versagen zu, wenn ich den von außen gesetzten Anforderungen nicht genüge. In der Auseinandersetzung mit dem aufgezeigten Gegenhorizont können diese Personalisierungen als verkürzte, ja dem Lernprozess kontraproduktive Einschätzungen begriffen werden, weil wesentliche Einflussfaktoren, behindernd wie unterstützender Art, ausgeblendet bleiben. Über dieses Begreifen kann nun die andere Qualität meines Lehrhabitus handlungsleitend werden: Die Möglichkeit zur ‚Erzeugung

von Freiheit' (vgl. Bourdieu 2001, 165). Ich kann auf der Grundlage meines Habitus improvisieren, Handlungsspielräume ausloten, neue Handlungsmöglichkeiten erkennen und *meine* dazu notwendigen *Lernhandlungen* generieren.

Resumee

Die Seltenheit von Lern- und Einsichtsprozessen, die Klaus Holzkamp als ‚Sternstunden‘ bezeichnet hat, verweist zunächst auf strukturelle Gesichtspunkte. Anhand der Einführung des Habitusbegriffs wird die Verwobenheit des Lehrhandelns mit dem sozialen Feld deutlich: Über die notwendigen Rückübersetzungen – in Auseinandersetzungen mit den in den Institutionen wirksamen ‚Mentalitäten‘ – verschränken sich die Akteure mit dem für sie maßgeblichen Kontext. Sie positionieren sich und werden positioniert und bilden darüber ein ihr Handeln anleitendes Präferenzsystem aus. Die Entstehungsgeschichte des Habitus geht allerdings verloren, ja muss verloren gehen, um handlungsfähig zu bleiben. LehrerInnen sind dadurch maßgeblich – auch entgegen ihrer Absicht – in widersprüchliche, institutionelle Handlungsabläufe verstrickt.

Dieses habituierte Präferenzsystem, das Lehren anleitet, ist solange erfolgreich, wie alle Akteure dabei ‚mitspielen‘. Kommt es aber zu Lern-Lehr-Situationen, die sich einem ‚Weiter-So‘ entgegen stellen, ergeben sich Lehrenden Chancen, in reflexive Distanz zum Feld zu gehen. Die prekäre Zeitspanne des ‚Nicht-Weiter-Wissens‘ ermöglicht die Schärfung des situativen Blickes. Die jeweiligen Lehrhabitus können dabei als unterschiedliche Konkretisierungen eines über Kategorien aufgespannten Denk-Raumes begriffen werden, dessen Typik es ist, den ‚Blick über den Tellerrand‘ aktueller Handlungsmuster hinaus zu ermöglichen und so neue Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Dieses Erkennen ist notwendigerweise ein kooperativer Akt.

Als Aspekte dieses typischen Möglichkeitsraums wurden die Optionaltät des Lern-Lehr-Verhältnisses, seine Bezogenheit auf die Lerninitiativen der SchülerInnen, die Resonanz als der lehrende Anteil an diesem Geschehen und die Notwendigkeit ausreichender Verfügung über die dazu notwendigen Bedingungen herausgearbeitet. Die Typik dieses Raumes ermöglicht nun in der Rück-Schau auf die eigene Praxis, diese als unmittelbar mit den Gegebenheiten des Feldes verschränkte zu erkennen. Der eigene Lehrhabitus kann dann als sinnvolles Handlungssystem i.S. eines Engagements im Rahmen der eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten des Feldes begriffen werden. Im Wieder-Bewusst-Werden dieser in Vergessenheit geratenen Begründungszusammenhänge besteht nun die Möglichkeit, dass die andere Seite des Lehrhabitus zum Zuge kommt: Sein improvisierender, spielerischer, neue Handlungsmöglichkeiten generierender Charakter angesichts eines kooperativ geweiteten Blickfeldes.

Literaturverzeichnis

- Arendt, H. (1996). *Vita activa*. München/Zürich: Piper.
- Babel, H./Hackl, B./Schrittesser, I. (2002). Professionelle Unterstützung von Lernprozessen. In Eckstein, K. & Thonhauser, J. (Hg.), *Einblicke in Prozesse der Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich*. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag, 47–66.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.P. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- ders. (1998). *Praktische Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- ders. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA
- Freire, P. (2001). Erziehung und Hoffnung. Ein Vorwort. In Bernhard, A./Rothermel, L. (Hg.), *Handbuch Kritische Pädagogik*. 2. Auflage. Stuttgart: UTB, 7-10.
- Häcker, Th. (2006). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Häcker, Th. & Rihm, Th. (2005). Professionelles Lehrer(innen)handeln – Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In Carlsburg, G.-B. von/ Musteikene, I. (Hg.), *Bildungsreform als Lebensreform*. Reihe: Baltische Studien. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 359-380.
- Hofmeister, A. (2006). Perspektiven und Probleme eines subjektwissenschaftlichen Bildungsbegriffs. In Rihm, Th. (Hg.), *Schulentwicklung*, a.a.O., S. 109-122.
- Holzbrecher, A. (2006). Schüleraktivitäten und Lehrerprofessionalität als Arbeit Am Habitus. In Rihm, Th. (Hg.), *Schulentwicklung*, a.a.O., S. 123-132.
- Haug, F. (2003). *Lernverhältnisse*. Hamburg: Argument.
- Holzkamp, K. (1985). *Grundlegung der Psychologie*. Studienausgabe. Frankfurt a.M.: Campus.
- ders. (1986). Handeln. In Rexilius, G./Grubitzsch (Hg.), *Psychologie*. Reinbek: Rowohlt, S. 381-402.
- ders. (1995). *Lernen*. Studienausgabe. Frankfurt: Argument.
- ders. (1997). *Schriften I*. Hamburg: Argument.
- Kornmann, R. (2003). Das Studientagebuch. Ein Neues Mittel zum Leistungsnachweis und zur Evaluation von Lehrqualität. In Berendt, B./Voss, H.-P./ Wildt, J. (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Stuttgart: Raabe 2000-, 7. Ergänzungslieferung Mai 2003, 1-10.
- Ludwig, J. (2000). *Lernende verstehen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Osterkamp, U. & Huck, L. (2006). Überlegungen zum Problem sozialer Selbstverständigung und bewusster Lebensführung. In Rihm, Th. (Hg.), *Schulentwicklung*, a.a.O., S. 25-40.
- Osterkamp, U. (1999). Emotionen. *Forum Kritische Psychologie*, 40, S. 3-49.
- Oevermann, U. (2003). Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die Schulpflicht. In Rihm, Th. (Hg.), *Schulentwicklung*, a.a.O., S. 69-94.
- Prim, R. (2006). Schülersubjekt und Schulorganisation. In Rihm, Th. (Hg.), *Schulentwicklung*, a.a.O., S. 41-68.
- Reh, S. (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? *Die Deutsche Schule* 1/2005, S. 76-86.
- Reiser, H. (1993). Entwicklung und Störung – Vom Sinn kindlichen Verhaltens. *Behindertenpädagogik* 3/93, S. 254-262.
- Rihm, Th. (2000). Von Lern-Lehr-Widerständen ausgehen... In Funke, E.H. & Rihm, Th. (Hg.). *Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 105-136.
- ders. (Hg.) (2006). *Schulentwicklung – Vom Subjektstandpunkt ausgehen*. 2. aktual. und erweiter. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- ders. (2006a). Vom Vorrang der Schülerinteressen. In Rihm, Th. (Hg.), *Schulentwicklung*, a.a.O., S. 301-330.

- ders. (2006b). Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln. In Rihm, Th. (Hg.), *Schulentwicklung*, a.a.O., 393-428.
- ders. (2006c). Entkoppelung tut Not – Zum Verhältnis von Standardisierungen und Lebensinteressen in der (Hoch-)Schulbildung. In Boenicke, R./Hund, A./Rihm, Th./Strittmatter-Haubold, V. (Hg.), *Innovativ Schule entwickeln*. Heidelberg: Mattes, 191-217.
- ders. (2004). Portfolio: Baustein einer neuen Lernkultur? Infoschrift des *Instituts für Weiterbildung* 67, S. 13-31 (download: www.ph-heidelberg.de/org/suschu)
- Wildt, J. (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In Obolenski, A./Meyer, H. (Hg.), *Forschendes Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-84.
- Wulff, E./Rihm, Th. (2006). Sinnkonstitution in Bedeutungen: Wie kommt das Subjekt zur Welt? In Rihm, Th. (Hg.), *Schulentwicklung*, a.a.O., 95-108.