

Gisela Ulmann

Wie lehren, damit gelernt wird? Oder: Einheit von Forschung und Lehre

Der Nürnberger Trichter veranschaulicht die Meinung, dass Lehren quasi automatisch zu Lernen führe. Dass dieses Bild falsch ist, ist inzwischen allgemein anerkannt; Holzkamp (1993, 391, 469) bringt dies als „Lehr-lernkurzschluss“ auf den Begriff.

Im Unterschied zu Frigga Haug (in diesem Heft) verstehe ich Holzkamp nicht so, als ob er leugne, dass Lehre zu Lernen führen könne,¹ sondern so, dass das, was ein belehrter Lernender gelernt hat, nicht unbedingt mit dem übereinstimmt, was der Lehrende lehren wollte. Wie aber, fragte ich mich, lässt sich doch eine möglichst große Übereinstimmung erreichen – was ja auch hieße, dass beide ihre Zeit sinnvoll genutzt hätten?

Wenn man davon ausgeht, dass Lehre dann zu Lernen führt, wenn das Gelehrte den Interessen der Lernenden entspricht, könnte ein Lehrender fragen, was die zum Lernen Anwesenden warum wissen wollen und ihnen die entsprechenden Unterstützung beim Denken, Informationen und Hinweise geben – wenn er sie hat. In den 1970er Jahren entsprach meine „Lehrpraxis“ dem weitgehend: Studierende kamen wie wir Lehrenden mit (Lektüre)Vorschlägen in die Seminare, um mit uns Lehrenden eine neue Psychologie zu entwickeln, die sich auf gesellschaftliche Probleme bezog. Später war es aus drei Gründen nicht mehr so. Ein Grund ist, dass Studierende sich offenbar nicht mehr „autodidaktisch“ oder in autonomen Seminaren (gesellschaftskritisch und erregt) informierten. Abiturienten und nun Studierende der Psychologie hatten kaum wissenschaftliches Vorwissen, aus dem sie Fragen hätten ableiten können – jedenfalls nicht am Anfang des Studiums. Später, wenn sie ein Diplomarbeitsthema entwickeln, ist das eher der Fall, aber dies tun sie vor allem im Anschluss an die oder auch außerhalb der universitäre(n) Lehre. Ihre Arbeiten betreue ich immer in intensiven Zwiegesprächen bzw. korrespondierend. Der zweite Grund ist, dass es inzwischen Studienpläne gab, die doch gewisse Vorgaben machen, was zu lehren ist. Schließlich gab (und gibt) es einen dritten Grund: Lehrende an einer Universität sind auch Forschende, im Sinne der Einheit von Forschung und Lehre sollen oder müssen sie sogar ihre Forschung in

¹ Auf einen entsprechenden Vorwurf antwortet Holzkamp, er habe im Buch *Lernen* vielmehr „das Verhältnis von ... Lernzieldefinitionen zu den dadurch (vorgeblich) angeleiteten tatsächlichen Lernaktivitäten der Schülerinnen/Schüler problematisiert.“ (1996, 114)

die Lehre einbringen – ihre Lehre bezieht sich also auch auf ihre Fragen, die nicht unbedingt die Fragen der Studierenden sind.

Wie kann ein Lehrender vermitteln (lehren) was ihn interessiert? In dieser Frage ist implizit eine These formuliert: Beeindruckend lehren kann nur, wer das, was er lehren will, zwar für die Studierenden als sinnvoll und wichtig erachtet, aber zugleich selbst daran interessiert ist. Dies ist sicher ein Problem, wenn ein Lehrender eine so genannte Pflichtlehre absolviert. Ich brauchte dies nur ganz selten zu tun. In diesem Fall habe ich mich vorbereitend immer gefragt: Warum, unter welchen Voraussetzungen, zu welchem Zweck, mit welchem Gewinn würde ich diesen Text lesen wollen bzw. würde mich diese Theorie, diese Argumentation/Diskussion interessieren? Welche Frage(n) stellt sich der Autor? Welche Fragen würde ich mit seinen Argumenten bzw. seiner Theorie beantworten, welche Probleme mit ihnen lösen können? Oder auch: inwiefern würde ich heftigen Widerspruch anmelden? Wie würde ich das begründen? Ich ging davon aus, eine notwendige Voraussetzung dafür, Studierende zu interessieren, sei mein eigenes Interesse.

Aber damit ist das Problem, was ich tun muss, damit „der Funke überspringt“ noch nicht gelöst.

Die übliche „didaktische Methode“ besteht darin, eine „Motivationsphase“ vorzuschalten. Aus der Schule erinnert man sich an solche „Animationsveranstaltungen“ eher negativ.² Im Motivationskonzept der Kritischen Psychologie wurde herausgearbeitet, dass man niemanden motivieren kann, denn motiviert zu sein setzt voraus, einen Weg zu sehen, im eigenen Handeln auch die eigenen Lebensumstände zu verbessern (vgl. insbesondere Holzkamp 1983, 321). Dies kann mir evtl. jemand anders klar machen. Um ihm aber zuzuhören muss ich realisieren können, dass dies so, wie es mir der Lehrende vermittelt, möglich ist.

In einer Diskussion über Lernmotivation und v.a. übers „Motivieren“ (zum Lernen) regte Morus Markard an, das damit gemeinte eher über den Begriff „Interesse“ zu konzipieren. Interesse (*inter-esse*, dazwischen sein) bezieht sich auf einen „Gegenstand“ (also etwas, was mir entgegensteht), z.B. ein Wissensgebiet, in das ich erkennend eindringe, es bestenfalls durchdringe, richtet sich also auf Erkenntnis. Interesse hat auch insofern einen sozialen Bezug, als ich mich interessiert auch auf Wissen und Fähigkeiten anderer beziehe, indem ich sie zuhörend oder beobach-

² Eine andere Methode des „Motivierens“ ist, Gelerntes bzw. Nicht gelerntes zu sanktionieren. Wie Holzkamp (1993, 447) herausstellt, führt dies eher zu „verinnerlichtem Zwang“ bzw. zu „defensiv begründetem Lernen“. Glücklicherweise waren in Diplomstudiengängen Sanktionen in der Lehre nicht vorgesehen.

tend erfahre, oder ihre Schriften lese. Dies setzt in der Regel gewisse Vorkenntnisse voraus, da ich ja sonst nicht auf die Idee kommen kann, mir einen „Gegenstand“ zu erschließen. Per Lehre sollte es aber auch möglich sein, diese Vorkenntnisse so zu vermitteln, dass jemand anders nun weiteres wissen möchte. Ein Lehrender sollte also nicht animieren – sondern mitteilen, warum ihn eben dieser „Gegenstand“ interessiert, er sich damit beschäftigt, in diesem Gebiet forscht, Mitforscher sucht.

Ca. 20 Jahre lang lehrte ich entsprechend einer psychologischen Diplomprüfungsordnung, die ermöglichte, dass Studierende (bis auf wenige Ausnahmen) nur an solchen Seminare und Vorlesungen (u.U. teilweise) teilnahmen, deren Themen und Inhalte sie interessierten. Außer je zwei Pflichtleistungsnachweisen in Statistik und Wissenschafts- und Erkenntnistheorie mussten sie nur eine bestimmte Quantität an Leistungsnachweisen erwerben, die Inhalte konnten sie frei wählen und die erfolgreiche Teilnahme wurde bestätigt, indem sie ein entsprechendes Formular vom Seminarleiter unterzeichnen ließen. Wir fanden es sinnvoll, Studierende auf diese Weise (de facto) selbst entscheiden zu lassen, ob sie mit Erfolg an einem Seminar teilgenommen haben. Dies änderte sich mit der Prüfungsordnung von 1989, die inhaltlich festgelegte Pflicht-„Scheine“ vorsah, wobei zwar aus einer Reihe von „Wahlpflichtseminaren“ ausgewählt werden konnten – aber immerhin musste nun jeder Studierende mindestens einen Leistungsnachweis in jedem Studienbereich erwerben, auch in denen, die ihn überhaupt nicht interessierten. Ich musste meine Lehre Studienbereichen zuordnen und entschied mich für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Für den Leistungsnachweis musste der Studierende eine „Eigenleistung“ erbringen. Üblicherweise wurde diese als Referat erbracht. Da im Durchschnitt 100 Teilnehmer meine Seminare besuchten, führte diese übliche Praxis dazu, dass die Zeit, auch wenn Gruppenreferate mit unbegrenzt vielen Teilnehmern möglich waren, mit Referaten voll ausgefüllt war und mir von Studierenden oft sogar das Wort „verboten“ wurde, weil sie sonst mit ihren Referaten nicht mehr dran kämen und um ihren „Schein“ bangten – zu Recht. Außerdem wollten viele nicht der schweigende Anhang einer Gruppe sein, von denen nur einige zu Wort kamen. Ich konnte zwar meine Interessen über die Verteilung von Referatsthemen einbringen – aber meine Forschungsfragen, Erkenntnisse, Überlegungen meist nicht einmal vortragen. Aber das war doch eigentlich meine Pflicht als Lehrende!³

³ Andere inzwischen übliche Praktiken wie Hausarbeiten oder Klausuren schreiben zu lassen, lehnte ich ab, weil ich Lehre als Interaktion verstehe. Weitere Gründe führe ich unten aus.

Nicht nur, weil ich meine Pflicht erfüllen und dennoch die Studierenden für das, was mich interessierte und was ich wichtig fand, interessieren wollte, nicht nur, um zumindest einige Mitforscher zu gewinnen, sondern auch, weil ich sehr daran interessiert war, was Studierende von mir lernten, änderte ich die Seminarpraxis. Dass diese auch der in Mode kommenden „Lehrevaluation“ – wenn auch auf andere Weise – entsprach, ergab sich später.⁴

Zu Beginn jedes Seminars ließ ich Teilnehmerlisten erstellen (keine Anwesenheitslisten, auch habe ich nie Anwesenheit kontrolliert), aus denen ich ersehen konnte, in welchen Semestern die Teilnehmer waren und in welchen Fächern sie studierten. Damit konnte ich mich – ungefähr – darauf einstellen, ob Anfänger und Studierende im Nebenfach teilnahmen, und ggf. auch Fortgeschrittene und Hauptfächler, so dass ich (hoffentlich) den einen nicht unverständlich blieb und die anderen nicht langweilte.

Zu den Inhalten: Im Studiengebiet „Entwicklungspsychologie“ war mir wichtig, den Studierenden die Frage, was Entwicklung voranbringt, nahe zu bringen. Da sich dies am besten mit (kontroversen) Theorien und Forschungsergebnissen aus der frühesten Kindheit fragen und ggf. beantworten lässt, bezog ich mich oft auf diese. Einige – viele? – meinten, dass sie kein Interesse an Babys haben. Dies wiederum veranlasste mich zu erklären, warum ich mich wann gerade auf die früheste Entwicklung bezog. Ich „experimentierte“ v.a. mit der Reihenfolge von Theorien⁵ – und auch mit dem jeweiligen Bezug auf Problemfelder und Beispiele. Als ich die Frage, was Entwicklung voranbringt, auf „Autismus“ als Unfähigkeit Interaktion zu entwickeln bezog, kam reges Interesse auf. Über eine Unfähigkeit, etwas „so selbstverständliches“ wie interaktive Beziehungen zu entwickeln, wurde interessant, wie eine Fähigkeit erworben wird! Im Studienfach „Pädagogische Psychologie“, das auf beratende Berufstätigkeit vorbereiten soll, habe ich jeweils aktuelle (u.a. bildungspolitische) Themen⁶ aufgegriffen oder entsprechende Vorschläge von Studierenden ins Seminarprogramm aufgenommen – auch ihre eigene Situation in der Universität. Diese Themenwahl stieß immer auf Interesse.

⁴ „Evaluationen“, wie sie später auch offiziell durchgeführt wurden, waren m.W. immer Bewertungen der Lehrenden bzw. von deren „Lehrstil“ und bezogen bzw. beziehen sich nicht auf gelernte Inhalte oder Denkweisen.

⁵ Wie lässt sich verdeutlichen, dass Wissenschaftsfortschritt durch Diskussion entsteht? Welche Theorie setzt die Kenntnis welcher Theorie(en) voraus?

⁶ Z.B.: Was spricht für und was gegen Integration bzw. Inklusion von Schülern mit Behinderungen in Regelschulen? Aber auch: Ist die schlechteste Familie wirklich besser als das beste Heim?

In der ersten Sitzung stellte ich meinen Seminarplan vor, als Vorschlag, wobei ich begründete, warum ich welches Thema interessant finde und bat um zusätzliche oder ändernde Vorschläge. Besonders im Hauptstudium bezogen sich Studierende mit solchen Vorschlägen auf Praktika oder ihre Berufspraxis. Der so abgestimmte Seminarplan war dann verbindlich – auch damit Teilnehmer zeitlich so planen konnten, dass sie an den sie besonders interessierenden Terminen anwesend sein konnten. Den Seminarplan ergänzte ich mit einer Literaturliste.⁷

Wenn nicht ein(e) Studierende(r) oder mehrere gern ein Referat halten oder aus ihrer Praxis berichten wollte(n), trug ich während des Seminars Thesen vor, wozu ich Thesenpapiere ausgab.⁸ Sie enthielten Thesen mit Begründungen, u.U. mit widersprüchlichen Argumenten, aber auch Fragen mit verschiedenen Antwortmöglichkeiten, ggf. auch Informationen oder Fakten. Schon diese Gestaltung forderte rege Diskussionen heraus, die zum Verständnis beitragen konnten. Von den Studierenden gelernt habe ich in den Diskussionen v.a. dann, wenn deren praktische Erfahrungen zur Sprache kamen.

Als „Eigenleistung“ (gemäß Diplomprüfungsordnung) für „den Schein“ verlangte ich ein Protokoll. Dies konnte sich auf eine einzige Sitzung beziehen, aber Studierende konnten so viele Protokolle schreiben, wie sie wollten. Da diese Protokolle zeigen sollten, was ein Protokollant aus mindestens einer Sitzung gelernt hatte, ersparte ich den Studierenden (und v.a. mir) Klausuren, wie sie von anderen Lehrenden als Referat-Ersatz eingeführt wurden. Anders als in einer Klausur hatten die Studierenden beim Protokollieren so viel Zeit, wie sie brauchten, konnten die Bibliothek und das Internet nutzen. – Auf die Frage, wie so ein Protokoll geschrieben werden solle, antwortete ich, der Protokollant solle den maximalen Lerngewinn davon haben – *und* jemand, der nicht anwesend sein konnte (oder wollte), solle sich aus dem Protokoll über die Diskussion informieren können (mein jeweils dazugehöriges Thesenpapier konnten auch die bekommen, die in der entsprechenden Sitzung nicht anwesend waren). Alle Hilfsmittel waren ausdrücklich erlaubt. So wurde z.B. eine des Stenographierens fähige Mutter mitgebracht – viel öfter aber wurden

⁷ Sie enthielt keine „Pflichtlektüre“, sondern Literaturnachweise für meine Thesen.

⁸ Diese kopierte ich in ausreichender Menge (die ich dank Teilnehmerliste kannte); diese altmodischen Kopien auf Papier bevorzugte ich vor den üblichen Overhead-Projektionen bzw. Power-Point-Präsentationen, da Studierende sich auf den Thesenpapieren Notizen machen und – keineswegs unwichtig – sie authentisch zu ihren Unterlagen nehmen konnten, und ihnen außerdem lästiges Abschreiben erspart blieb.

Tonaufnahmen gemacht. Es standen immer mehrere Mikrofone im Raum. Ich riet, für die Protokolle die angegebene (und weitere) Literatur heranzuziehen – sowie Fragen, die in der Sitzung nicht gestellt, bzw. Argumente, die nicht vorgebracht wurden, und Gruppendiskussionsergebnisse (auch Gruppenprotokolle waren möglich) ins Protokoll zu schreiben.

Diese Protokolle unterscheiden sich von den „Lerntagebüchern“, über die Frigga Haug (2003, 151ff) berichtet, da sie sich nur bzw. hauptsächlich auf das Thema bzw. den Gegenstand des Seminars bezogen – also darauf, *was* gelernt wurde. *Wie* gelernt wurde, war eher implizit erschießbar.

Alle Protokolle kommentierte ich schriftlich. Dabei ging es um objektive Fehler⁹ (z.B. Namen, Jahreszahlen, Zitate, Seitenangaben, aber auch um meine Aussagen), um Richtigstellungen (mit Literaturangabe, Seitenzahl der Zitate), aber ich schrieb auch Gegenargumente, oder dass ich diese und jene Überlegung interessant fand, dankte für weitere Literaturangaben, klärte Missverständnisse auf und gab u.U. weitere Informationen bzw. bat, mir Unverständliches besser zu erklären. Jedes Protokoll gab ich dem jeweiligen Autor zurück mit Kommentar und dem *Angebot*, es korrigiert zurückzugeben – denn ob jemand darin, sein Protokoll zu korrigieren, einen Lernzuwachs sieht oder nicht, kann ja nur er selbst entscheiden. Auf Wunsch diskutierte ich ein Protokoll mit meinen Korrekturvorschlägen mit dem jeweiligen Autor. Anders als von Frigga Haug (2003, 245ff) berichtet, wurden die Protokolle nicht im Seminar verlesen; dies v.a. aus Zeitmangel, aber so kam es auch zu keinen Peinlichkeiten (und es fühlte sich niemand „fertig gemacht“). Wenn ein Protokoll dann so war, dass es mindestens die wichtigsten Diskussionen und das, was ich vermitteln wollte, wieder gab, wurde es in der Bibliothek abgeheftet. So wurden die Protokolle öffentlich; in der Bibliothek entstand zu jedem Seminar ein „Reader“. Auch Nicht-Teilnehmende konnten sich so über meine Seminare informieren. Dies ist ebenso eine Form von (universitärer) Lehre – wenn sie auch nicht im Seminarraum stattfindet.

Zu den Protokollen: sie reichten von Notizen zum gescannten Thesenpapier, über Tonbandabschriften (die nicht nur meinen Vortrag, sondern auch die Diskussionen wiedergaben) bis zu mit Literaturrecherchen oder eigenen Erfahrungen angereicherten Texten und/oder ausführlichen Gruppen-Diskussionsprotokollen mit ggf. eigenen nachträglichen Anmerkungen und/oder Fragen.

⁹ Über Fehleranalyse haben Imke Dierks und ich in FKP 38 berichtet. Die damals ausgewerteten Protokolle kamen allerdings unter anderen Bedingungen zustande (Ulmann & Dierks 1997).

Der Nutzen der Protokolle *für mich* war vielfältig. Zunächst konnte ich lesen, was (häufig) missverstanden oder gar nicht verstanden wurde und in einer der nächsten Sitzungen versuchen, es besser zu erklären. Sie enthielten jedoch auch, was gut verstanden wurde! So konnte ich abschätzen, ob (und wie) ich ggf. „den Funken überspringen“ lassen konnte: wenn z.B. in einem Protokoll Fragen, eigene Forschungsergebnisse des Protokollanten standen, konnte ich davon ausgehen, dass meine Thesen den Protokollanten interessierten. Außerdem konnte ich damit Seminare in folgenden Semestern besser vorbereiten, da ich z.B. erfuhr, dass „Wissen“, das vor einigen Jahren noch „allgemein“ war, nicht mehr in den Schulen oder in anderen Seminaren thematisiert wurde – und also zu thematisieren war. Aus der Anzahl der Protokolle¹⁰ pro Sitzung – zwei bis 20, niemals keins – konnte ich ablesen, welche Themen eher uninteressant und welche interessant waren und mich für das folgende Semester darauf einstellen. Auch Interessen ändern sich historisch.

Der Nutzen der Protokolle – samt meinen Korrekturen und Vorschlägen zum eigenen Weiterforschen und ggf. in den anschließenden Diskussionen – für die *Studierenden* war auch in Prüfungen erfahrbar. Ich forderte Prüfungskandidaten dazu auf, in der Prüfung ihre Forschungsergebnisse zu einem sie interessierenden Problem dar- und zur Diskussion zu stellen – und sich dabei ggf. mit dem von mir Gelehrten auseinanderzusetzen. Diese Form der „exemplarischen“ Prüfung war übrigens für mich viel interessanter, als das abzufragen, was ich schon wusste. Außerdem lernte ich so auch von Studierenden.

Klaus Holzkamp stellt in seinem Buch „Lernen“ (1993, 486 ff) Lernmöglichkeiten „über die Schuldisziplin hinaus“ dar – m.E. anerkennend auch Frigga Haugs Lehrprinzip „Erfahrung in die Krise führen“. Ich habe ihren Aufsatz (vgl. 2003, 59ff) Studierenden zur Diskussion gestellt, weil ich meinte, oft ebenso zu lehren – z.B. plausible Theorien oder sonstiges, das „man sagt“, mit widersprechenden Theorien zu konfrontieren, aber auch miteinander unvereinbare Sprichwörter als Thesen und Antithesen vorzutragen. Studierende protestierten: sie wollten nicht „geführt“ werden. „Krisen“, die zu Umdenken führten, berichteten sie, hatten sie durch die Diskussionen in meinen Seminaren erlebt.

¹⁰ Evtl. nicht unwichtig zu erwähnen ist, dass ich mich zu Anfang auf die Lektüre und Korrektur jedes Protokolls freute, es dann aber doch deprimierend fand, Verballhornungen meiner Vorträge zu lesen, und am Ende meiner Zeit als Lehrende die zunehmende Menge (durchschnittlich 30 Protokolle pro Woche) quälend wurde.

Noch besser kann ich meine Lehre mit dem von Lave (1997) untersuchten „partizipativen Lernen“ auf den Begriff bringen. Sie entwickelte diese Theorie bei der Untersuchung der Ausbildung von Handwerkern, genauer: Schneidern. Ich bin zwar nicht in diesem Sinne der Meister, der alles in seinem Fachgebiet kann, ich bin auch kein Handwerker. Aber mit Michael Butler implementierte Lave partizipatives Lernen auch für Grundschüler, die von Mathematikern und Schriftstellern lernten, was Mathematiker und Schriftsteller tun (m.E. verständlich veranschaulicht von Busse 1999). Ich bin (beruflich) Forschende – und Studierende lernten zu forschen, wie ich. Viele Zeugnisse davon habe ich in ihren Protokollen und v.a. in ihren Prüfungen erfahren. Einheit von Forschung und Lehre – von Forschung und Lernen.

Auch Lernen in dem von Morus Markard geleiteten „Ausbildungsprojekt subjektwissenschaftliche Berufspraxis“, an dem ich aus Interesse immer teilgenommen habe, kann m.E. so theoretisiert werden. Hier berichten Studierende über ihre Praktika, v.a. über Probleme, die sie dort nicht lösen konnten, aber auch über Lernzuwächse, und stellen diese zur Diskussion. Hauptsächliches Anliegen ist „Praxisforschung“: also u.a. die Frage, wie man von Erfahrungen anderer lernen und wie man eigene Erfahrungen und damit verbundene Theorien an andere weitergeben kann.

Wie hat übrigens Klaus Holzkamp gelehrt? In seinen Lehrveranstaltungen stellte er (mit wenigen Ausnahmen) noch unveröffentlichte Arbeiten vor und zur Diskussion. Er las also vor, was Studierende noch nicht lesen konnten. Auf Fragen, Einwände, Vorschläge etc. der Studierenden ging er in den Vorlesungen ein – und berücksichtigte sie in der Publikation.

In den neuen, verschulten Studiengängen ist diese Form der Einheit von Forschung und Lehre m.E. kaum möglich. Ich werde in sie nicht mehr involviert sein – es käme auf die Kreativität der Lehrenden an!

Literatur

- Busse, T. (1999): Mathematik ist eine süße Frucht. In: *Forum Kritische Psychologie* 41, S.91-112
- Haug, F. (2003): *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument Verlag
- Holzkamp, K. (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/Main: Campus Verlag
- Holzkamp, K. (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/Main: Campus Verlag
- Holzkamp, K. (1996): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung – Einführung in die Hauptanliegen des Buches. *Forum Kritische Psychologie*, 36, S. 113-131
- Lave, J. (1997): On learning. *Forum Kritische Psychologie* 38, S. 120-135
- Ulmann, G. & Dierks, I. (1997): Zum Thema „Evaluation universitärer Lehre“. In: *Forum Kritische Psychologie* 38, S. 80-92