

Kunze, Ingrid

## Lernen durch Überforderung? Überlegungen zu einer didaktischen Streitfrage

*Die Deutsche Schule 96 (2004) 1, S. 32-44*



Quellenangabe/ Reference:

Kunze, Ingrid: Lernen durch Überforderung? Überlegungen zu einer didaktischen Streitfrage - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 1, S. 32-44 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274005 - DOI: 10.25656/01:27400

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274005>

<https://doi.org/10.25656/01:27400>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Ingrid Kunze

## Lernen durch Überforderung?

Überlegungen zu einer didaktischen Streitfrage

---

Was müssen Kinder und Jugendliche in der Schule leisten, was kann und muss man von ihnen fordern, was müssen sie sich selbst abverlangen? Diese Fragen sind nicht erst heute heftig umstritten. Derzeit sind in der öffentlichen Diskussion jene Stimmen deutlicher zu hören, die ein Mehr an Forderung und Leistung für unumgänglich halten. Die Heranwachsenden gehen mit den Anforderungen der Leistungsgesellschaft, je nach ihren individuellen sozialen Voraussetzungen, offensichtlich unterschiedlich um. Reagieren die einen mit zunehmender Leistungsbereitschaft, so neigen andere mehr zu Resignation oder Aggression (vgl. Hurrelmann/Linssen 2003, S. 12).

Didaktisch betrachtet, geht es in dieser Debatte um das Verhältnis von Forderungen bzw. Anforderungen und Lernen. Zu fragen ist, wann eigentlich gehaltvolle Lernprozesse in Gang kommen. Geschieht das dann, wenn man sich auf dem Niveau bewegt, das man schon erreicht hat, oder eher dann, wenn man dieses Niveau zu überschreiten versucht oder zu überschreiten gezwungen ist? Eine provokant und zugespitzt formulierte These lautet: *Lernen kommt durch Überforderung zustande. Deshalb sind sinnvolle schulische Lernarrangements solche, die Schülerinnen und Schüler überfordern.*

Diese These stammt aus Interviews, die ich mit Lehrerinnen und Lehrern geführt habe und in denen darüber hinaus behauptet wurde, dass in der (wissenschaftlichen) Didaktik solche Überlegungen bislang überhaupt keine Rolle gespielt hätten. Um diese „Lehrerdidaktiken“ verständlich und diskutierbar zu machen, werde ich zunächst kurz den Forschungskontext umreißen, in dem diese rekonstruiert wurden, und anschließend beispielhaft die Aussagen einer Lehrerin vorstellen und interpretieren. Anschließend prüfe ich, ob sich in der wissenschaftlichen Diskussion Argumente finden lassen, welche die Position der Lehrerin und die Eingangsthese stützen bzw. diese widerlegen. Im Fazit wird auf dieser Argumentationsbasis der Versuch unternommen, die These zu überschreiten und lernförderliche Unterrichtsarrangements zu charakterisieren.

### 1. Aus der Sicht einer Lehrerin

Die folgenden Aussagen einer Lehrerin stammen aus einer Untersuchung, die auf problemzentrierten Interviews mit Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern aus drei Bundesländern beruht. In dieser Studie rekonstruiere ich die individuellen didaktischen Theorien, die diese Lehrkräfte für ihren Unterricht entwickelt haben. Mich interessiert, welche Elemente dabei zentral sind, wie diese inhaltlich gefüllt werden und welche Typen individueller didaktischer Theorien, bezogen auf ein Schulfach, sich erkennen lassen (vgl. Kunze 2004). Die

Untersuchung steht im Kontext hermeneutisch und rekonstruktiv vorgehender Schulforschung.

In der Mehrzahl der Interviews gehörte das hier interessierende Thema in Form von Aussagen über Lernziele, Lernmöglichkeiten und Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu den zentralen Problemkreisen. Es wurde von den Interviewten zumeist in engem Zusammenhang mit ihrem Selbstverständnis, ihren Ansichten zu den Zielen des Deutschunterrichts und zu von ihnen favorisierten Unterrichtskonzepten diskutiert.

In den Mittelpunkt stelle ich Aussagen aus einem Interview, das ich im Jahr 1998 mit einer Gymnasiallehrerin geführt habe, die ich Doris Hildebrandt nenne. Sie ist Ende 40 und unterrichtet die Fächer Deutsch, Philosophie und Ethik. Über den Unterricht in den Oberstufenkursen äußert sie u.a.:

*„Also ich mache Sachen, die sind oft für Schüler zu schwer. Also das ist mir auch schon vorgeworfen worden, das haben Kollegen schon gesagt. Also ich lese zum Beispiel mit denen (...) ‚Herrschaft und Knechtschaft‘ von Kant und ich lese Sartre. Aber ich lese nicht Wort für Wort. Weil ich mir immer denke: Also hier ist der schwierige Text, da ist der Schüler und ich signalisiere: Na gut, es ist nicht schlimm, wenn du ihn nicht ganz verstehst, aber kuck mal, ein bisschen und noch ein bisschen. (...) Und ich finde häufig, das machen meine Kollegen falsch, dass sie den Mut haben sollten, Sachen zu machen, die die Schüler überfordern. Produktiv, nicht in dem Sinne, dass sie das Gefühl haben: ‚Oh je, ich kann das gar nicht‘, sondern: ‚Ich kapiere’s ein bisschen‘. Und ihnen beizubringen als oberstes Lernziel oberhalb des Fachunterrichts: Ich versuche teilzuhaben an den raffiniertesten und klügsten Gedanken, die zu meiner Zeit gedacht werden. Und nicht darauf zu verzichten, ein Zipfelchen von Kant und von Hegel und von Fichte und so abzukriegen. Ich erinnere mich an eine produktive Diskussion mit einem Schüler, der sagte: Das interessiert mich nicht, aber in Physik, da interessiert es mich. Gut, okay, sage ich, aber einen Bereich musst du haben, wo du zumindest versuchen willst, so ein Zipfelchen von dem zu erblicken, was da so wirklich in der Spitze diskutiert wird.“*

Folgt man den Aussagen der Lehrerin, so mutet sie ihren Oberstufenschülerinnen und -schülern systematisch und bewusst Überforderungen zu, indem sie die Lernenden mit Inhalten und intellektuellen Ansprüchen konfrontiert, die über die curricular festgelegten Inhalte und Ziele des Gymnasiums hinausgehen. Sie begründet das damit, den Schülern die Teilhabe am intellektuellen Diskurs der Gegenwart zu eröffnen und sie für die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Spitzenleistungen interessieren zu wollen. Im Verlauf des Interviews gibt die Lehrerin mehrere Beispiele dafür, dass sich viele Lernende auf diese Anforderung, wenngleich zunächst oft erst zögerlich, einlassen.

Kennt man nur die zitierte Interviewpassage, so ist es nicht leicht, sich des Eindrucks zu erwehren, Frau Hildebrandt verfolge ein inhaltlich überzogenes Konzept, plädiere für die Wiederbelebung bzw. Erhaltung eines elitären Anspruchs des Gymnasiums. Überforderung wäre dann ein wohlfeiles Instrument zur Verdrängung von Lernenden, die den Ansprüchen nicht genügen. Wäre diese Interpretation zutreffend, so lohnte sich die weitere Auseinandersetzung kaum.

Interessant wird der Ansatz dadurch, dass er auf einer langfristig angelegten und durchdachten Lehrkonzeption beruht, die sich aus anderen Interviewpassagen rekonstruieren lässt. Frau Hildebrandt stellt dort detailliert dar, dass sie

für den Deutschunterricht ab der fünften Jahrgangsstufe eine Reihe von „Bausteinen“, darunter versteht sie thematisch zentrierte Unterrichtseinheiten, parat halte, die sie dann einsetze, wenn es ihr im Hinblick auf den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler angebracht erscheine. So sei zum Beispiel eine Einheit über Angstliteratur und Angstmetaphorik irgendwann in der achten bis zehnten Jahrgangsstufe angebracht. Unter Umständen gehe sie auch auf Stufen zurück, die sie in anderen Lerngruppen nicht für nötig befand, zum Beispiel zum sprachlichen Ausdrücken von Gefühlszuständen in der sechsten oder siebenten Jahrgangsstufe. Sie sagt dazu:

*„Ich warte eigentlich immer darauf, wann die entsprechenden Signale kommen. Das merke ich im Unterrichtsgespräch oder ich merke das in den Klausuren.“*

Das Anspruchsniveau ergibt sich also nicht aus willkürlichen Setzungen der Lehrerin, sondern sie versucht zu diagnostizieren, welche Entwicklungsschritte bzw. Themen bei den Schülern gerade anstehen.

Es deutet sich dabei an, dass es allein die Lehrerin ist, die feststellt und dann auch festlegt, wann der Zeitpunkt für eine bestimmte Anforderung gekommen ist und worin diese besteht. Dies bestätigt sich in der Antwort auf die Frage der Interviewerin, inwieweit sich die Schüler mit Vorschlägen an der Unterrichtsgestaltung beteiligen können.

*„Wenn ich jetzt 'ne ehrliche Antwort gebe: Viel weniger, als ich es mir oft vorstellen würde. (...) Ich komme nicht rein und frage: Was machen wir jetzt? (...) Ich habe festgestellt, dass man Schüler nicht immer da abholen kann, wo sie stehen. Da ist manchmal nichts. Es sind, glaube ich, oft zwei Schritte. Es muss erst manchmal etwas für sie interessant gemacht werden. Sie müssen ein Phänomen erst überhaupt als Phänomen erfahren, über das man nachdenken, empfinden etc. kann. (...) Das heißt, erst in der zweiten Phase, wenn ich eine Anregung gebracht habe oder aber wenn ich indirekt eine Anregung von ihnen aufnehme. Das heißt, ich muss schon in der Mittelstufe, das würde ich als absolute Forderung an jeden Lehrer stellen, die Antennen ausfahren, wirklich hinhören, was die so nebenbei erzählen und interessiert und dann Vorschläge machen (...). Aber die Phase 'nun macht mal' läuft nicht. Wenn der Prozess nachher mit der Gruppe läuft, dann kommen von den Schülern Vorschläge. Dann sagen sie: Also Frau Hildebrandt, nee, heute wollten wir doch eigentlich mal den ‚Faust‘ spielen, die Kerkerszene. (...) Ansonsten bin schon ich es, die die Großthemen vorgibt. Das schaffen die Schüler nicht, zumindest die Schüler, wie ich sie jetzt erlebe. (...) Durch die Art ihrer Aufmerksamkeit steuern die Schüler ja auch mich. (...) Die Schülermitbeteiligung läuft dann, wenn der Lehrer nicht ein fertiges Konzept durchzieht, von dem er meint, dass eine höhere Autorität ihm gesagt hätte, das müssen die Kinder unbedingt wissen. Sondern dazu gehört eine ungeheure Bildung des Lehrers, also er muss ganz viel wissen, um für das, was sich da ausspricht, auch sensibel zu sein.“*

Frau Hildebrandt entwickelt ein Konzept, das sie als Gegenentwurf zu zwei anderen betrachtet: Erstens grenzt sie sich von einem Konzept ab, das als Ausgangspunkt und als Mittelpunkt die momentanen Interessensäußerungen der Schüler nimmt. Dazu greift sie mit ironischem Unterton auch die populäre Formulierung auf, „die Schüler dort abzuholen, wo sie stehen“. Zweitens wendet sie sich aber auch gegen fest gefügte, unhinterfragte Setzungen von Zielen und Inhalten, die ohne Rücksicht auf Entwicklungsstand und Ansprüche der Schüler abgearbeitet werden.

Das Konzept von Frau Hildebrandt, das in ähnlicher Form auch von anderen interviewten Lehrkräften vertreten wird, kann als „indirekte Schülermitbetei-

ligung" charakterisiert werden: Die Lehrer lassen die Schüler zwar nicht oder nicht immer direkt entscheiden, was im Unterricht bearbeitet wird und wie dies geschieht, aber sie geben ihnen die Möglichkeit, sich dazu zu äußern, und sie versuchen herauszufinden, worin die Lernmöglichkeiten und Lernnotwendigkeiten der Schüler bestehen. Das verlangt eine entwickelte diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte. Diese bezieht sich aber nicht nur, wie man normalerweise annimmt, auf die Diagnose des Lernstandes einzelner Schüler und Schülerinnen, sondern auch – aus Sicht mancher Lehrkräfte sogar vorrangig – auf die Diagnose des Lernstandes der gesamten Lerngruppe.

Frau Hildebrandt weist in weiteren Interviewpassagen selbst auf Probleme hin, die andere mit ihrem Konzept haben könnten. So vermutet sie, nicht die richtige Lehrerin für Schüler zu sein, die erwarten, nach einem klar strukturierten, an Schulbüchern ablesbaren Programm unterrichtet sowie kleinschrittig kontrolliert und bewertet zu werden. Auch passe ihr Konzept nicht mit der in der zuständigen Kultusbehörde beliebten Vorstellung zusammen, man könne Input und Output genau feststellen und daran die Güte des Unterrichts messen. Der Erfolg sei vielmehr ungewiss, oft werde er erst Jahre nach dem Schulabschluss sichtbar. Frau Hildebrandt kalkuliert dabei offensichtlich auch ein gewisses Maß an Konfrontation mit ihren Schülern ein. Sie äußert diesbezüglich:

*„Wenn sich die Schüler mit so einem substanziellen Text wie Hölderlins ‚Hälfte des Lebens‘ keine Mühe machen, da würde ich dann gegenhalten. Das ist auch sehr wichtig, man muss sich ganz richtig mit Schülern streiten. Nicht so von oben, es gibt so zwei Möglichkeiten: Man kann, ich habe keinen Begriff dafür, man kann sich als Lehrer so auf eine Gruppe draufsetzen (Handbewegung des Hinunterdrückens) und sagen: ‚Mich befriedigt das alles nicht‘ (verächtlich gesprochen), man kann aber auch so (Handbewegung des Hochhebens), verstehen Sie, was ich meine? Ich kann auch dominierend sein: Kinners, das kriegen wir hin, das Glas ist halb voll! Das kriegen wir hin, das ist zu machen, kommt mal! Also: Seid Subjekt oder werdet Subjekt! (...) Und dazu gehört auch, dass ich mich zanke und dass ich verletzt werde von der Gruppe und dass ich sie verletze. Das muss ich versuchen auszuhalten. Das ist auch ein Fehler, den sehr viele Kollegen machen, dass sie die Personen draußen lassen. (...) Für Mittelstufenklassen ist das extrem wichtig, also einen funktionierenden Pauker, den können sie nach meinem Dafürhalten nicht ertragen.“*

Das Konzept des Überforderns bekommt in diesem Zitat noch einmal eine andere Wendung: Es kommt vor, dass sich Schüler und Schülerinnen der Überforderung verweigern. So sehr Frau Hildebrandt an anderer Stelle dafür plädiert, dass die Schüler ihre Deutungen einbringen dürfen und dass sie nicht in Ehrfurcht vor den Klassikern erstarren sollen, so sehr fordert sie hier, bei einem auch ihr selbst wichtigen Text, Ernsthaftigkeit der Auseinandersetzung, die sie auch zu erstreiten bereit ist. Es geht ihr aber nicht nur um die Frage der Ernsthaftigkeit, sondern darum, die Schüler nachhaltig zu ermutigen, sich der gemeinsamen Mühe der Auseinandersetzung zu unterziehen. Die Überforderung wird den Schüler als zu bewältigend vorgeführt, das Glas sei schon halb voll, es sei durch eigene Anstrengung ganz zu füllen.

Frau Hildebrandt bezeichnet ihr Konzept als eine „Didaktik der produktiven Überforderung“. Ähnliche Auffassungen finden sich, wenn auch nicht so pointiert, bei weiteren Deutschlehrkräften in meiner Stichprobe, vorrangig bei Gymnasiallehrerinnen und -lehrern.

## 2. Argumente aus Didaktik und Psychologie

Um die Plausibilität und wissenschaftliche Begründbarkeit dieser „Didaktik der produktiven Überforderung“ zu prüfen, ziehe ich Ansätze aus der Lernpsychologie, der Allgemeinen Didaktik und aus der Reformpädagogik heran.

Einschlägig ist die Position des Entwicklungspsychologen *Lew Wygotski* (1896 – 1934), die in Psychologie und Didaktik aktuell wieder aufgegriffen wird (vgl. Law 2000, M. Meyer 1999). Wygotski setzt sich mit psychologischen Theorien auseinander, die meinen, der Unterricht müsse der psychischen Entwicklung des Kindes nachfolgen oder mit dieser parallel laufen, und hält dagegen: „Nur der Unterricht ist gut, der der Entwicklung vorausseilt.“ (Wygotski 1987, S. 302)

Um dies zu begründen, führt er die Unterscheidung zwischen dem „Niveau der aktuellen Entwicklung des Kindes“ und der „Zone der nächsten Entwicklung“ ein. Das „Niveau der aktuellen Entwicklung“ markiert den geistigen Entwicklungsstand, den das Kind schon sicher erreicht hat und den es deshalb im selbstständigen Handeln zu demonstrieren vermag. Hingegen zeigt sich die „Zone der nächsten Entwicklung“ in jenen Handlungen und Aufgabenlösungen, die das Kind aktuell nur unter Anleitung und Mithilfe von anderen, von Erwachsenen, zu leisten vermag, bald aber selbstständig bewältigen kann (ebenda, S. 300).

Psychische Entwicklung und soziale Tätigkeit werden hier in Zusammenhang gesehen. Wygotski stellt dabei über deren Abfolge eine interessante These auf:

*„In der Entwicklung des Kindes tritt jede höhere psychische Funktion zweimal in Szene – einmal als kollektive, soziale Tätigkeit, das heißt als interpsychische Funktion, das zweite Mal als individuelle Tätigkeit, als innere Denkweise des Kindes, als intrapsychische Funktion.“* (ebenda, S. 302)

Unterricht müsse also jene Tätigkeiten herausfordern und ermöglichen, die Heranwachsende zunächst nur „in der Wechselwirkung mit der Umgebung, nur in der Zusammenarbeit meistern“ können (ebenda, S. 303). Dabei sind die Verhältnisse von Entwicklungs- und Unterrichtsprozess, darauf weist Wygotski ausdrücklich hin, kompliziert und dynamisch (ebenda, S. 306).

In der Auseinandersetzung mit dem Modell Wygotskis sind auch dessen Beschränkungen herausgestellt worden. So stellt es nicht in Rechnung, dass nicht alles, was in der Zone der nächsten Entwicklung liegt, in der pädagogischen Praxis, etwa durch die schulischen Curricula, auch wirklich unterstützt wird. Unberücksichtigt bleibt auch, dass in bestimmten sozialen und kulturellen Kontexten für den Einzelnen mögliche Entwicklungsniveaus unerreichbar sind bzw. unerreichbar gemacht werden. (Vgl. Valsiner 1987, nach Oerter/Montada 1995, S. 94f.)

Stützende Argumente für die Position der Lehrerin lassen sich auch aus der *Bildungsgangdidaktik* gewinnen. Zentral ist hier der Gedanke, dass Heranwachsende wie überhaupt alle Menschen an Entwicklungsaufgaben arbeiten. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben stammt von dem amerikanischen Psychologen Robert J. Havighurst und wird gegenwärtig neben der Psychologie (vgl. Dreher/Dreher 1985, Oerter/Montada 1995, Fend 2001) auch in der soziologischen Jugendforschung (z. B. Hurrelmann 1995, Reinders 2002) und

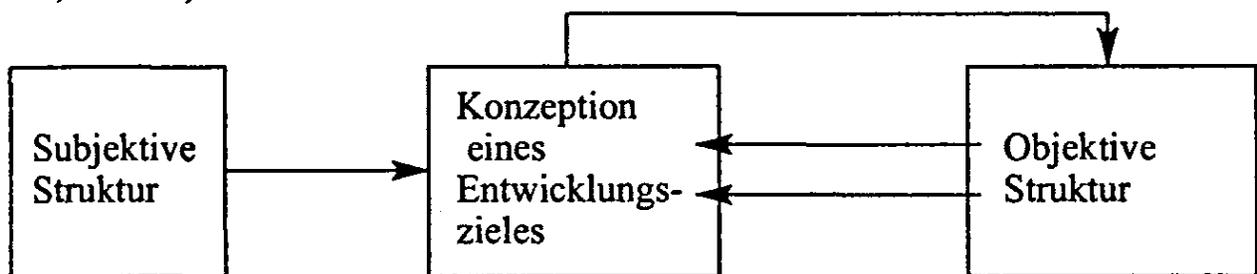
eben in der Bildungsgangdidaktik (z. B. Gruschka 1985, Kordes 1989 und 1996, Meyer 1999, Meyer/Reinartz 1998, Hericks u.a. 2001) als Anregung aufgegriffen. Für Havighurst ist eine Entwicklungsaufgabe (*developmental task*)

*„eine Aufgabe, die sich in einer bestimmten Lebensperiode des Individuums stellt. Ihre erfolgreiche Bewältigung führt zu Glück und Erfolg, während Versagen das Individuum unglücklich macht, auf Ablehnung durch die Gesellschaft stößt und zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung späterer Aufgaben führt“.* (Havighurst 1972, S. 2; Übersetzung ins Deutsche zitiert aus Oerter/Montada 1995, S. 121)

Zu den Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz (12 bis 18 Jahre) gehören heute nach Dreher/Dreher (1985) zum Beispiel, emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen zu gewinnen, eine eigene Weltanschauung zu entwickeln und sich auf den Beruf vorzubereiten.

Um sich das Zustandekommen und die Dynamik von Entwicklungsaufgaben zu verdeutlichen, eignet sich recht gut das folgende Strukturmodell:

Abb. 1: Ein Strukturmodell der Entwicklungsaufgabe (aus Oerter/Montada 1995, S. 121)



In diesem Modell wird mit der „subjektiven Struktur“ der Entwicklungsstand des Individuums bezeichnet, die „objektive Struktur“ umfasst Anforderungen, Themen und soziokulturelle Entwicklungsnormen. Das Individuum deutet diese objektive Struktur für sich und setzt sie mit seiner eigenen Verfasstheit in Beziehung. Wenn es dabei eine Diskrepanz feststellt, kann und muss es für sich ein Entwicklungsziel konzipieren. Eine Entwicklungsaufgabe zu bewältigen heißt dabei nicht zwangsläufig, den Erwartungen und Entwicklungsnormen des kulturellen und sozialen Umfeldes genau gerecht zu werden. Es kann auch bedeuten, eine völlig neue Lösung zu finden. Auf diese Weise nehmen die Individuen Einfluss auf die „objektive Struktur“, was der entsprechende Pfeil im Modell andeuten soll (vgl. auch Hericks 1998, Kordes 1989).

Der Entwicklungsaufgaben-Ansatz misst dem Individuum bereits vom Grundansatz her eine aktive Rolle zu (vgl. Hericks 1998, Oerter/Montada 1995, S. 64 und 121), das ist eine seiner Stärken. An diesem Punkt geht er meines Erachtens weiter als Wygotski. Stellt nämlich bei Wygotski der unterrichtende Erwachsene fest, welche Entwicklungsschritte folgen können, so ist es im Entwicklungsaufgabenansatz das lernende Subjekt selbst. Dabei sind, anders als bei Wygotski, nicht nur der Unterricht und die geistige Entwicklung im Blick. Heranwachsende können die Angebote der Schule nutzen, um sich durch diese bei der Deutung und der Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben unterstützen zu lassen. Die Passagen, die aus dem Interview mit Frau Hildebrandt zitiert wurden, legen das nahe, obgleich die Lehrerin eher im Sinne Wygotskis argumentiert. Zum Beispiel könnte die Unterrichtseinheit zum Thema Angst von Lernenden für die Lösung der Entwicklungsaufgabe „emotionale Unabhängigkeit gewinnen“ genutzt werden, die Konfrontation mit den zunächst über-

fordernden Texten für die Frage der Berufsfindung: Soll es ein Beruf sein, der mit geistiger Anstrengung, mit Wissenschaft zu tun hat?

Die Bildungsgangdidaktik und der Ansatz Wygotskis treffen sich dort, wo sie darauf verweisen, dass anspruchsvolle Lern- und Entwicklungsprozesse stets in sozialer Vermittlung ablaufen, und zwar im Hinblick auf die Prozesse selbst, auf deren Inhalte und deren Ziele.

In Bezug auf die Ausgangsthese legen es beide Ansätze nahe, in der Schule herausfordernde Lernarrangements bereitzuhalten, damit die Schüler die Chance erhalten, die Grenze zwischen dem, was sie schon sicher und allein können, und dem, was sie lernen könnten, aber noch nicht beherrschen, überschreiten können. Eine Gewissheit oder eine Garantie, dass diese Chance von den Schülerinnen und Schülern auch angenommen und auf die Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben bezogen wird, gibt es aber, wie auch Frau Hildebrandt vermutet, nicht.

Pro-Argumente für eine „Didaktik der produktiven Überforderung“ lassen sich auch in einigen *reformpädagogischen Überlegungen* finden, die mit Erkenntnissen der neueren Lernpsychologie zu untermauern sind. So vergleicht der französische Reformpädagoge Celestin Freinet in seinem Text „Adler steigen keine Treppen“ (Freinet 1980) die didaktischen Bemühungen von Lehrern mit dem Bau einer Treppe: Die Höhe der Stufen ist den vermuteten kindlichen Lernschritten angepasst, dort, wo eine Pause nötig erscheint, gibt es einen Treppenabsatz, und natürlich können sich die Schüler an einem sicheren Geländer festhalten. Aber die Kinder ignorieren die vorsorglichen Überlegungen der Pädagogen: Sie nehmen zwei Stufen auf einmal, rutschen das Treppengeländer hinunter oder klettern auf allen Vieren nach oben. Die Schüler zerstören also das Lernarrangement der Lehrer, sie konstruieren ihre Lernwege selbst. Das trifft sich mit Erkenntnissen einer moderaten konstruktivistischen Lernpsychologie (vgl. z. B. Gerstenmaier/Mandl 1995, Gruber/Mandl/Renkl 2000, Reusser 2001). Nötig sind danach hinreichend komplexe, anspruchsvolle und authentische Lernsituationen (Gruber/Mandl/Renkl 2000, S. 145). Wichtig ist außerdem, dass es die Möglichkeit zur Metakognition und zur Metakommunikation gibt, also zum Nachdenken über das eigene Denken und Tun und den Austausch darüber. Die Auseinandersetzungen mit ihren Schülern, von denen Frau Hildebrandt berichtet, gehen meines Erachtens in diese Richtung, obgleich sie noch nicht den Charakter systematischer Metakommunikation tragen.

### 3. Einwände und Problematisierung

Gegen eine „Didaktik der produktiven Überforderung“, wie sie Frau Hildebrandt vertritt, lassen sich jedoch auch gewichtige Bedenken vorbringen.

Ein erster Einwand deutete sich bereits in den Interviewaussagen von Frau Hildebrandt selbst an: Es ist nicht ohne weiteres davon auszugehen, dass das *Einverständnis der Schülerinnen und Schüler* für eine solche systematische Überforderung vorliegt. Diesem Einwand ließe sich unter Verweis auf jene Argumentation entgegenzutreten, die sich bereits bei Schleiermacher findet. Er fragt, mit welchem Recht Erziehende einen Moment der Gegenwart des Kindes für Zwecke aufopfern dürfen, die erst in dessen ungewisser Zukunft liegen. Schleiermachers Antwort ist eine ethische: Der Erzieher müsse so handeln, dass

sein Handeln in der Zukunft vom Zögling rückblickend gebilligt werden kann (Schleiermacher 1826/1994, S. 82f.). Als Heranwachsender zum Zwecke der eigenen Fortentwicklung in die „Zone der nächsten Entwicklung“ gedrängt, auf seine Entwicklungsaufgaben hingewiesen worden zu sein, dürfte gute Chancen auf nachträgliche Billigung haben. Allerdings genügt diese Argumentation heute angesichts der zunehmenden Kontingenz- und Widerspruchserfahrungen nicht mehr. Zu bedenken ist auch, dass die Mitbeteiligung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht mittlerweile als Gütekriterium für Unterricht gilt (vgl. Meyer/Schmidt 2000), etwa in Form des Schülerfeedbacks (vgl. zusammenfassend Helmke 2003, S. 159ff.). So gesehen, entzieht fehlendes aktuelles Einverständnis der Lernenden der Lehrkraft die „Berechtigung“, ein Konzept gegen deren Willen durchzusetzen, und verlangt nach Aushandlungsprozessen.

Für die meisten Lehrkräfte, die ich interviewt habe, ist diese Situation kritisch. Es gibt aus ihrer Sicht ein generelles Dilemma zwischen den professionellen didaktischen Entscheidungen der Lehrer und den Vorstellungen der Schüler bezüglich ihres Lernens und der Unterrichtsgestaltung. Dieses Dilemma äußert sich u.a. darin, ...

... dass der Unterricht, z. B. der Deutschunterricht, über das Jetzt, Hier und Selbst hinausführen, also für Fremdes aufschließen soll, die Schüler in der Primarstufe und der Sekundarstufe I aber vor allem an dem interessiert sind, was mit ihrer unmittelbaren Lebenswelt und mit ihnen selbst zu tun hat,

... dass die inhaltlichen Interessen und Wertmaßstäbe der Lehrer oft nicht mit denen der Schüler übereinstimmen,

... dass die Lehrer mit Blick auf das anzustrebende Abschlussniveau und die von ihnen antizipierten Anforderungen der künftigen Lebens- und Arbeitswelt systematisches, geduldiges und aufmerksames Arbeiten für unabdingbar halten, es Schülern aber in der Schule auch auf Spaß und Abwechslung ankommt,

... dass Lehrkräfte die Schüler in die Planung und Gestaltung des Unterrichts einbeziehen möchten, diese aber die dafür nötige innere Beteiligung z. T. nicht aufbringen und die nötige Mitverantwortung nicht übernehmen möchten, und

... dass Lehrer fachliche Forderungen stellen und zugleich damit umgehen müssen, dass diese von den Schülern abgelehnt oder nicht erfüllt werden können.

Diese dilemmatische Situation ist nicht auflösbar, sondern nur in eine Balance zu bringen, in eine Balance, die auch das Verhältnis von Über- und Unterforderung betrifft.

Ein zweiter, ernst zu nehmender Einwand gegen eine „Didaktik der Überforderung“ ergibt sich aus der faktischen *Heterogenität innerhalb der Lerngruppen*. Frau Hildebrandt stellt dies (in hier nicht zitierten Interviewpassagen) in Rechnung, unter anderem ist sie sensibel für kulturelle Vielfalt. Allerdings unterrichtet sie an einer Schule, die in mancher Hinsicht eine vergleichsweise homogene Schülerschaft hat, etwa bezüglich der sozialen Herkunft, der sprachlichen Voraussetzungen und der Bildungsinteressiertheit der Elternhäuser. Für die meisten der interviewten Lehrkräfte erwachsen aber aus der großen Heterogenität der Schülerschaft, die überdies als stetig zunehmend empfunden wird, ernst zu nehmende Handlungsprobleme. Selbst dort, wo das Schulsystem früh selektiert, wird dies deutlich wahrgenommen. Die Bedingungen,

unter denen der Unterricht abläuft, sind aber nach wie vor aus der Fiktion von Homogenität erwachsen (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 105ff.). Selbst bei ausgefeilten Arrangements der Binnendifferenzierung gelingt den Lehrern – folgt man ihrer eigenen Einschätzung – die Individualisierung nicht in dem Maße, das sie selbst für pädagogisch notwendig erachten. Umso schwerer wiegen für sie große Schülerzahlen in Klassen und Kursen, hohe Stundenbelastung und häufiger Lehrerwechsel. Sofern die Lehrer das Dilemma zur Seite der individuellen Zuwendung hin auflösen, sehen sie sich mit neuen Problemen konfrontiert, etwa mit der begrenzten Möglichkeit, Schülern in persönlichen Krisensituationen helfen zu können, oder mit der Tatsache, dass individualisierende Verfahren, die in bester pädagogischer Absicht eingeführt werden, nicht ohne Risiko für den sind, dem sie helfen sollen. So kann z. B. die gemeinsame Arbeit an individuellen Arbeitsergebnissen den Einzelnen gegen dessen Willen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken und ihn mangelnder Toleranz und Sensibilität der Mitschüler ausliefern. Bürdet sich der Lehrer allein die Verantwortung dafür auf, dass jeder Schüler jederzeit die ihm angemessenen Herausforderungen erhält, ist er schnell überfordert. Ein Konzept produktiver Überforderung ist folglich, wenn man dabei nicht nur ganze Lerngruppen, sondern einzelne Lernende im Blick hat, nur Erfolg versprechend, wenn die Lernenden Mitverantwortung für ihr Lernen und für angemessene Lernaufgaben übernehmen (vgl. aus bildungsgangdidaktischer Perspektive Hericks/Schenk 2001).

Einwenden kann man auch, dass doch in der Unterrichtsrealität für viele Schüler Überforderung eine täglich erfahrene schmerzhafteste Tatsache darstellt, nicht umsonst sind „Überforderung“ und „Leistungsdruck“ populäre Topoi in der öffentlichen Kritik an der Schule. Bei dieser Überforderung handelt es sich aber – und das macht meines Erachtens den Unterschied zu dem hier diskutierten Konzept aus – nicht um eine produktive, sondern eine *unproduktive, lähmende, entmutigende Überforderung*. Einige der von mir interviewten Lehrer diskutieren das u. a. im Zusammenhang mit der Vergabe leistungsbezogener Schulabschlüsse. Liegen die dafür zu erbringenden fachlichen Leistungen weit über den aktuellen Möglichkeiten der Schüler, also nicht in der „Zone der nächsten Entwicklung“, so führt das bei vielen Lernenden auf Dauer zu Entmutigung. Manche Lehrer (besonders an nichtgymnasialen Schulformen) reagieren darauf, indem sie die Bewertungsmaßstäbe an das Leistungsvermögen der Schüler anpassen. Sie empfinden das aber als ausgesprochen problematisch, da ein solches Vorgehen die Schüler im Unklaren über gesellschaftliche Anforderungen, z. B. in der Arbeitswelt, und über Standards von Schulabschlüssen lasse. Es könne sich – aus Sicht der Lehrer – nicht um eine dauerhafte Lösung handeln.

In diesem Zusammenhang möchte ich einem möglichen Missverständnis zuvorkommen. Es geht nicht darum, die „produktive Überforderung“ als Freibrief dafür zu verstehen, sich auf die Arbeit mit den besten Schülern zu konzentrieren. Dass diese Gefahr besteht, kann ich in meinem Material am Beispiel eines Gymnasiallehrers zeigen, der die Meinung vertritt, dass es richtig sei, bei der Erarbeitung von neuen, weiterführenden Gedanken nur mit dem leistungsfähigsten Drittel der Klasse zu arbeiten. Ein weiteres Drittel lerne durch Zuhören und müsse später das neu Erarbeitete unter Anleitung des Lehrers reproduzieren. Und das letzte Drittel sei überfordert, es gehöre eigentlich nicht

ans Gymnasium und müsse irgendwie anderweitig beschäftigt werden. Dieses Konzept erscheint mir ausgesprochen problematisch, es ist – anders als jenes von Frau Hildebrandt – tatsächlich elitär in einem negativen Sinne.

Wichtig und weiterführend ist hingegen die Überlegung, dass Schüler im Unterricht nicht selten zugleich überfordert und unterfordert sind. Diesen Schluss lassen einige Studien aus der Schüler- und Unterrichtsforschung zu (vgl. z. B. Randoll 1997, Meyer/Schmidt 2000, Schelle 1995). Ich zitiere dazu aus einem Interview mit einer Lehrerin einer Mittelschule (d. h. einer integrierten Haupt- und Realschule).

*„Ich (...) habe jeden Schüler besucht in der Zeit des Praktikums und habe dort Lob ohne Ende gehört. Die können 'arbeiten' (betont), wenn sie wissen, worum es geht. Die können also handwerklich arbeiten. Dieses Theoretische scheint mir das Problem zu sein. (...) Stärken im praktischen Bereich, ja, aber auch bei Projekttagen. Sie erkennen ihre Schüler nicht wieder! Wenn die sich für irgendein Projekt eingetragen haben, wo Interesse da ist, sind die aktiv und kennen keine Uhr. Da wird auch mal länger gearbeitet, da machen die Interviews, (...) da fertigen die Wandzeitungen an, das ist toll. Da denke ich: Warum klappt's im Unterricht nicht (...)? Da fahren Sie mit der Klasse auf Klassenfahrt, Sie haben völlig andere Schüler, auch interessierte und aufgeschlossene Schüler. Und dieses Interesse kommt im Unterricht keinesfalls, ich kenne keinen Lehrer, der sagt: 'Heute haben sie gesprüht vor Wissensgier!' Die lassen sich so gern berieseln. Alles so notwendiges Übel.“*

Die Lehrerin würdigt geradezu enthusiastisch die Stärken der Schüler und entwickelt daraus eine didaktische Fragestellung, auf die sie aber noch keine Antwort hat. Dabei vergleicht sie zwei Lernumgebungen bzw. Lernarrangements: das „praktische“ Lernen im Praktikum und in Projekten mit dem „theoretischen“ Lernen im normalen Unterricht, das interessengeleitete Arbeiten im Projekt mit dem wenig interessengeleiteten Lernen im Unterricht, die offenen Lernbedingungen in Projekten und auf Klassenreisen mit den geschlossenen im Unterricht. In der einen Lernumgebung werden die Schüler als aktiv, in der anderen als passiv beschrieben. Die Denkrichtung dieser Lehrerin passt zu der in der Lernpsychologie erhobenen Forderung nach herausfordernden, komplexen und authentischen schulischen Lernsituationen, in denen die Lernenden zugleich eine angemessene Unterstützung durch die Lehrenden erhalten, um nicht unproduktiv überfordert zu sein (vgl. Gruber/Mandl/Renkl 2000, S. 145).

#### 4. Fazit

In der Auseinandersetzung mit einer „Lehrerdidaktik“ habe ich zu zeigen versucht, dass gehaltvolles Lernen die Konfrontation mit Situationen verlangt, die soziale und geistige Tätigkeiten fordern, die über das hinausgehen, was der Einzelne schon sicher und selbstständig kann. Schule und Unterricht müssen so beschaffen sein, dass ein solches Lernen für *alle* Schülerinnen und Schüler möglich ist. Das steht nicht im Gegensatz dazu, dass Schule auch ein Ort der Erfahrung, des Zusammenlebens, des Wohlfühlens und der Ermutigung sein soll. Sie muss in jedem Fall aber mehr sein als ein Ort der „Aufbewahrung“ und bloßen „Beschäftigung“ von Heranwachsenden, aber auch deutlich mehr als ein Ort der bloßen Vorbereitung auf die Erfüllung von „Leistungsstandards“. In diesem Sinne muss es um einen herausfordernden *und* unterstützenden Unterricht gehen. Dabei hat eine zeitweilige Überforderung der Schüler ihren notwendigen Platz. Es kann sich um eine inhaltliche Überforderung handeln, wie

es Frau Hildebrandt zeigt. Als produktiv kann sich aber auch eine zeitweilige Überforderung hinsichtlich der Lernmethoden, der Kooperationsweisen oder der Übernahme von Verantwortung erweisen. Gemeint ist nicht eine Überforderung, die der „Selektion“ so genannter leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler dient, gemeint ist nicht eine Überforderung, die als diffiziles Mittel der Disziplinierung eingesetzt wird.

Ich meine, dass dies nicht ohne eine anspruchsvolle Binnendifferenzierung zu leisten ist. Nun wissen wir, wie schwierig das ist und wie unvollkommen das unter den gegebenen Bedingungen gelingen kann. Als mögliche Lösung sehe ich solche Lernarrangements, bei denen die Schüler im Sinne der Bildungsgangdidaktik in die Organisation der Binnendifferenzierung verantwortlich einbezogen werden. Die Schüler dürfen nicht zu Objekten der Binnendifferenzierung gemacht werden, sie müssen deren Subjekte sein. Das schließt ein, dass sie das schulische Lernangebot für die Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben annehmen oder umdeuten oder destruieren.

Ich sehe Fördern und Fordern nicht als Gegensätze an, sondern halte beides für miteinander vereinbar. Fordern schließt dabei ein zeitweiliges Überfordern in produktiver Weise ein. Von einer *produktiven Überforderung* oder *lernförderlichen Herausforderung* möchte ich dann sprechen, wenn ...

- ... sich anspruchsvolles Lernen ereignet,
- ... die Anforderungen in der Zone der nächsten Entwicklung liegen,
- ... die Schüler zur Selbsttätigkeit, das heißt zur selbstbestimmten Tätigkeit, herausgefordert werden,
- ... von der Lehrkraft die Ziele und Ansprüche des Unterrichts und das didaktische Konzept offen gelegt und innerhalb der Möglichkeiten mit den Schülern ausgehandelt werden, so dass die Lernenden Mitverantwortung für den Unterricht übernehmen können und auch wirklich übernehmen,
- ... Metakognition und Metakommunikation auf legitimierte, selbstverständliche Weise geschehen,
- ... die Schüler auf eine angemessene, verlässliche und kompetente Unterstützung der Lehrenden vertrauen können und
- ... Erfolgserlebnisse möglich werden, die von Schülern auch als solche angesehen werden.

An dieser Aufgabe zu arbeiten bedeutet, sich auf unsicheres Terrain zu begeben, als Lehrender Zurückweisung durch die Schüler und eigenes Scheitern einzukalkulieren. Das macht die besonderen *Belastungen* deutlich, die mit einem solchen Ansatz verbunden sind. Es sind die Belastungen der Arbeit an den Widerständen der Schüler und Schülerinnen. Der beschriebene Ansatz ist riskant, er ist unwägbar und er ist offen in seinem Ausgang. Aber dies gilt – folgen wir Arno Combe – für jedes pädagogische Handeln (Combe 1997, S. 11).

## Literatur

- Combe, Arno 1997: Der Lehrer als Sisyphus. Zur Theorie einer pädagogischen Handlungslehre oder: Vom hohen Preis der schnellen Sicherheit. In: Pädagogik, 49, 1997, 11, S. 10-14
- Combe, Arno / Buchen, Sylvia 1996: Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim und München: Juventa

- Diehm, Isabell / Radtke, Frank-Olaf 1999: *Erziehung und Migration. Eine Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer
- Dreher, Eva / Dreher, Michael 1985: *Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter.* In: Oerter, Rolf (Hg.): *Lebensbewältigung im Jugendalter.* Weinheim: Edition Psychologie, S. 30-60
- Fend, Helmut 2001: *Entwicklungspsychologie des Jugendalters.* Opladen: Leske + Budrich, 2. Aufl.
- Freinet, Célestine 1980: *Pädagogische Texte.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Gerstenmaier, Jochen / Mandl, Heinz 1995: *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 1995, 6, S. 867-888
- Gruber, Hans / Mandl, Heinz / Renkl, Alexander 2000: *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?* In: Mandl, Heinz / Gerstenmaier, Jochen (Hg.): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze.* Göttingen: Hogrefe, S. 139-156
- Gruschka, Andreas 1985: *Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsentwicklung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW.* Wetzlar: Büchse der Pandora
- Havighurst, Robert J. 1948/1972: *Developmental Tasks and Education.* New York: McKay Company, 3. Aufl.
- Helmke, Andreas 2003: *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern.* Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Hericks, Uwe 1998: *Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen – Darlegungen zum Stand der Forschung.* In: Meyer, Meinert / Reinartz, Andrea (Hg.): *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis.* Opladen: Leske + Budrich, S. 173-188
- Hericks, Uwe / Schenk, Barbara 2001: *Unterricht gestalten, ohne zum Macher zu werden – Bildungsgangdidaktische Perspektiven für professionelles didaktisches Handeln.* In: Hericks u.a., a.a.O., S. 249-261
- Hericks, Uwe / Keuffer, Josef / Kräft, Hans Christof / Kunze, Ingrid (Hg.) 2001: *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung.* Opladen: Leske + Budrich
- Hurrelmann, Klaus 1995: *Lebensphase Jugend. Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.* Weinheim, München: Juventa, 4. Aufl.
- Hurrelmann, Klaus / Linssen, Ruth 2003: *Was wissen wir über Jugendliche heute? Befunde der 14. Shell-Studie.* In: *Pädagogik*, 55, 2003, 10, S. 8-12
- Kordes, Hagen 1989: *Didaktik und Bildungsgang.* Münster: LIT
- Kordes, Hagen 1996: *Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang.* Münster: LIT
- Kunze, Ingrid 2004: *Individuelle didaktische Theorien von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern.* Opladen: Leske + Budrich (in Vorbereitung)
- Law, Lai-Choung 2000: *Die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln aus situativer Sicht.* In: Mandl, Heinz / Gerstenmaier, Jochen (Hg.): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze.* Göttingen: Hogrefe, S. 253-287
- Meyer, Meinert 1999: *Bildungsgangdidaktik. Auf der Suche nach dem Kern der Allgemeinen Didaktik.* In: Holtappels, Heinz Günter / Horstkemper, Marianne (Hg.): *Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte des Lehrens und Lernens.* In: *Die Deutsche Schule*, 5. Beiheft, S. 123-140
- Meyer, Meinert / Reinartz, Andrea (Hg.) 1998: *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis.* Opladen: Leske + Budrich
- Meyer, Meinert A. / Schmidt, Ralf (Hg.) 2000: *Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern.* Opladen: Leske + Budrich
- Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hg.) 1995: *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Beltz-PsychologieVerlagsUnion, 3., vollständig überarb. Aufl.

- Reinders, Heinz 2002: Entwicklungsaufgaben – Theoretische Position zu einem Klassiker. In: Merkens, Hans / Zinnecker, Jürgen (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-37
- Randoll, Dirk 1997: Schulwirklichkeiten: Vergleichende Betrachtung der Ergebnisse einer Befragung von Abiturienten und ihren Lehrern zur Wahrnehmung von Schule. Baden-Baden: Nomos
- Reusser, Kurt 2001: Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: Schnaitmann, Gerhard W. / Finkbeiner, Claudia (Hg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth: Auer, S. 106-140
- Schleiermacher, Friedrich Daniel 1826/1994: Theorie der Erziehung. In: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von Ernst Lichtenstein. Paderborn: Schöningh. 4. Aufl., S. 36-243
- Valsiner, J. 1987: Culture and the development of children's action. New York: John Wiley & Sons
- Wygotski, Lew 1987: Ausgewählte Schriften. Hg. von Joachim Lompscher. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen

*Ingrid Kunze*, geb. 1962, Prof. Dr., Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik am Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück  
 Anschrift: Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück  
 E-Mail: [ikunze@uos.de](mailto:ikunze@uos.de)