

Hackl, Bernd

## **Die Schule - (k)ein Ort zum Lernen? Ein kritisch-psychologischer Blick auf eine Institution und ihr Innenleben**

*Die Deutsche Schule 85 (1993) 1, S. 42-51*



Quellenangabe/ Reference:

Hackl, Bernd: Die Schule - (k)ein Ort zum Lernen? Ein kritisch-psychologischer Blick auf eine Institution und ihr Innenleben - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 1, S. 42-51 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-311664 - DOI: 10.25656/01:31166

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-311664>

<https://doi.org/10.25656/01:31166>

### **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

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 1

---

Hasso von Recum

**Noch einmal: Schule im sozialkulturellen Wandel**

Eine Replik

*In Heft 4/92 dieser Zeitschrift hatten Achim Leschinsky und Wulf Hopf Einwände zu einem Beitrag von Hasso von Recum formuliert in dem dieser aus dem deutlichen Wertewandel unserer Gesellschaft(en) Folgerungen für die Erziehungsziele der Schule abzuleiten versuchte. Der Autor setzt sich hier mit den Argumenten seiner Kritiker auseinander.*

Reinhard Hoffmann

**Für eine stärkere Autonomie der Schule**

Thesen zur pädagogischen Schulentwicklung

*Die Bremer „Ampel“-Koalition hatte u.a. vereinbart, daß den Schulen ein größeres Maß an Autonomie zugestanden werden soll. Der Bremische Staatsrat für Bildung und Wissenschaft hat dazu in Thesenform dargelegt, wie dieses Ziel umgesetzt werden könnte. Einige Vorschläge gehen über das hinaus, was derzeit in anderen Bundesländern hierzu geplant oder bereits Realität ist. Bildungstheoretische, bildungspolitische, administrative und rechtliche Aspekte dieses Programms werden erörtert. Die „Deutsche Schule“ wird die Diskussion dieser Thesen in den nächsten Heften dokumentieren.*

Joachim Rumpf

**Schule ohne Pädagogik?**

Über die pädagogische Arbeit an Gymnasien

23

*Schulunlust und Suchtverhalten von Schülerinnen und Schülern gaben an einem Gymnasium Anlaß, daß Eltern sich mit der Erziehungsaufgabe der Schule befaßten. Die Gespräche mit Experten führten zu der Einschätzung, daß viele „Pädagogen“ ihrer erzieherischen Funktion nicht gerecht werden – es teils gar nicht wollen, teils dafür nicht genug ausgebildet sind. Auf verschiedenen Ebenen sollte und könnte dem abgeholfen werden.*

Willibald Papesch

**Über den Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern**  
Beobachtungen und Deutungen über Extremismus im Schulalltag 32

*Extremistische Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern machen vielen Lehrerinnen und Lehrern tagtäglich erhebliche Schwierigkeiten. Wer die Ursachen nicht (allein) in allgemeinen politischen Bedingungen sucht, sondern sich mit den einzelnen Fällen auseinandersetzt, wird solche Jugendliche besser verstehen. Notwendig ist es allerdings, die verfügbaren Kräfte auf die Arbeit mit solchen (und anderen) Jugendlichen zu konzentrieren.*

Bernd Hackl

**Die Schule – (k)ein Ort zum Lernen?**

Ein kritisch-psychologischer Blick auf eine Institution und ihr  
Innenleben 42

*Entgegen der landläufigen Unterstellung, daß Schülerinnen und Schüler zum Lernen motiviert sein müßten, wird diese Intention durch Zwänge und Rituale, wie sie der gängigen Schulstruktur eigen sind, eher behindert. Bedeutsam kann schulisches Lernen erst dann erscheinen, wenn die Lernenden aus den Sachen und der Art, wie Lehrende damit umgehen, Anregungen für ihre eigene Entwicklung erfahren, wenn sie „partizipativ“ (Holzkamp) lernen können.*

Helmut Heid

**Lernfähigkeit – eine Voraussetzung erfolgreichen Lernens?**

Implikationen des pädagogischen Interesses an Lernfähigkeit 52

*Daß Menschen lernen können, zeichnet sie als Gattung aus, daß es dabei Unterschiede zwischen Individuen gibt, wird weithin als selbstverständlich genommen. Aber inwieweit sind diese Unterschiede wirklich grundlegend und unveränderlich, rechtfertigen sie den Abbruch der Lehr-Bemühungen? Wird nicht den Lernenden zugeschrieben, was (vielleicht) nur begrenzte „Lehr-Fähigkeit“ ist?*

Peter Dudek

**Gesamtdeutsche Pädagogik im Kalten Krieg?**

Der V. Pädagogische Kongreß 1956 und seine Folgen für die  
DDR-Pädagogik 63

*Daß sich in den beiden deutschen Staaten gänzlich verschiedene Bildungssysteme entwickelt haben, lag nicht von Anfang an in der Absicht derer, die nach 1945 das Bildungswesen gestaltet haben. Noch bis zur Mitte der 50er Jahre bemühten sich die SED und die Pädagogen der DDR um ihre westdeutschen Kollegen, die sich im „Schwelmer Kreis“ organisiert hatten. Erst mit dem V. Pädagogischen Kongreß (1956) wurde eine strikte Abgrenzung gegenüber Westdeutschland eingeleitet. Diese Entwicklung und die Bedeutung verschiedener Pädagogen werden hier in einem geradezu spannenden Bericht mit vielen Details nachgezeichnet.*

Margret Kraul und Rita Wirrer

## **Die Einführung der Koedukation: pädagogische oder pragmatische Begründung?**

84

*In den 50er und 60er Jahren hat sich auch im höheren Schulwesen der Bundesrepublik die Koedukation weitgehend durchgesetzt. Im Kontext der neueren Koedukations-Debatte stellt sich die Frage, wie dieser scheinbar selbstverständliche Prozeß eigentlich vollzogen wurde. Am Beispiel des Landes Rheinland-Pfalz und der Zusammenlegung einer Jungen- und einer Mädchenoberschule in Neuwied wird fraglich, ob dabei pädagogische Ziele im Vordergrund gestanden haben.*

Reinhold Hedtke

## **Die Umweltkrise in der Lehrerfortbildung**

98

*Nach bildungspolitischen Absichtserklärungen soll die Umweltproblematik in den Schulen eine wichtige Rolle spielen. Wenn man sich jedoch ansieht, in welcher Weise dies bisher in der Lehrerfortbildung umgesetzt ist, dann scheint diese sich selbst in einer Krise zu befinden. Die Angebote müssen als zu knapp, zu kurz, zu unpolitisch und fachlich einseitig bezeichnet werden. Erhebliche Anstrengungen sind notwendig!*

Helmut Faust

## **Schilf-Boom**

Sammelrezension über neuere Publikation zur Lehrerfortbildung 108

*In der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer sehen viele Reformer einen entscheidenden Ansatz zur Entwicklung und Gestaltung der Schule – auch viele Betroffene selbst versprechen sich – mit Recht – viel davon, den eigenen Arbeitsplatz zu verbessern. Zahlreiche Veröffentlichungen geben Anregungen und/oder ziehen Bilanz – die Sammelbesprechung versucht, Überblick zu gewinnen.*

## **Neuerscheinungen:**

119

- Jörg Ramseger: Was heißt „durch Unterricht erziehen“?
- Frank-Michael Kuhleemann: Modernisierung und Disziplinierung
- Eva Matthes: Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik
- Helmwart Hierdeis und Theo Hug: Pädagogische Alltagstheorien und wissenschaftliche Theorien
- Dietrich Hoffmann (Hg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft
- Susanna Bews: Integrativer Unterricht in der Praxis
- Alexandra Ortner, Reinhold Ortner: Verhaltens- und Lernschwierigkeiten
- Dieter Nittel: Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung
- Hans Peter Nolting und Peter Paulus: Pädagogische Psychologie
- Felix Winter: Schüler lernen Selbstbewertung
- Eiko Jürgens: Leistung und Beurteilung in der Schule

---

Bernd Hackl

## **Die Schule – (k)ein Ort zum Lernen?**

Ein kritisch-psychologischer Blick auf eine Institution und ihr Innenleben

---

Die Kritische Psychologie zählt noch nicht zu den etablierten wissenschaftlichen Schulen. In konsistenter, auch wissenschaftstheoretisch ausformulierter Gestalt liegen ihre Grundannahmen erst seit wenigen Jahren vor (Holzkamp 1983). Die wesentlichen großen Vorarbeiten sind wenig älter (Holzkamp 1973, Schurig 1975, Osterkamp 1975, 1976, Seidel 1976). Nun wirft die Herausbildung eines neuen Ansatzes angesichts der vielen wissenschaftlichen Innovationen, Trends und Moden immer die Frage auf: Welche neuen Sichtweisen und Fragestellungen bringt er in die Diskussion ein, welche spezifischen Argumente rechtfertigen den Platz, den er für sich beansprucht?

Einen Teilaspekt dieser Frage möchte ich hier verfolgen, indem ich die Grundgedanken einer kritisch-psychologischen Theorie des Schulunterrichts nachzeichne. Dies geschieht vor dem Hintergrund der 6. Internationalen Ferienuniversität der Kritischen Psychologie zum Thema „Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln“, die im Februar 1992 in Wien stattfand. Ein Großteil der dort geführten Diskussionen beschäftigte sich mit der Institution Schule und den Bedingungen, die sie für das Lernen der SchülerInnen bereitstellt. Dabei wurde deutlich sichtbar, welchen spezifischen Zugang die Kritische Psychologie zur Misere des Schulunterrichts entwickelt hat.\*

### **Lernen im Widerspruch**

Lernen stellt aus der Sicht der Kritischen Psychologie einen höchst komplexen Prozeß der aktiven Selbstveränderung dar, dessen Ziel die Entwicklung individueller Handlungsfähigkeit ist. Klaus Holzkamp hat in einem grundlegenden Aufsatz erste Umriss eines subjektwissenschaftlichen Begriffs von Lernen gezeichnet. (1987; in Kürze wird dazu ein umfassenderes Buch erscheinen.) Er geht zunächst davon aus, daß zwei Verlaufstypen dieser Selbstveränderung möglich sind: Einmal kann auf der Grundlage bereits angeeigneter Fähigkeiten ein bestimmtes Wissen oder Können in relativ kontinuierlicher Weise erweitert, vertieft und ausgebaut werden. Diesen Typus bezeichnet Holzkamp in Anlehnung an Miller (1986) als *relatives Lernen*. Es begleitet praktisch jedes menschliche Handeln und wird daher häufig gar nicht als solches wahrgenommen.

---

\* Der Tagungsband, in dem die Beiträge im einzelnen nachzulesen sind, kann beim Verlag Arbeit & Gesellschaft in Marburg bestellt werden (Braun/Wetzel 1992).

Nun führt dieses relative Lernen aber mehr oder minder regelmäßig an einen Punkt, an dem die Erweiterung der bestehenden Fähigkeiten nicht mehr durch weiteres „additives Dazu-Lernen“ geleistet werden kann. Damit entsteht die Voraussetzung für eine andere, diskontinuierliche, gegebenenfalls auch konfliktreiche Verlaufsform von Lernen. Es stellt sich dann nämlich heraus (und muß sich herausstellen, damit weiteres Lernen überhaupt möglich wird), daß die Grenzen des Weiterlernens in den bereits erworbenen Fähigkeiten selbst verankert sind. Aus diesem Grund muß der jeweils vorhandene Erfahrungsbestand in Frage gestellt und einer Veränderung unterworfen werden. Es erweist sich als notwendig, an das Problem auf eine neue Weise heranzugehen, neue Einsichten müssen entwickelt, neue Handlungsstrategien entworfen, eine neue Sichtweise muß gefunden werden. Damit kommt es zu einem Vorgang des strukturellen „Neu- bzw. Umlernens“. Holzkamp spricht hier von *fundamentalem Lernen*, das die Fortsetzung des relativen Lernens auf höherer Stufe dann wieder ermöglicht.

Da dieses fundamentale Lernen immer eine zumindest teilweise Aufgabe bereits konsolidierter Erfahrungen darstellt, bildet es eine potentielle Verunsicherung bzw. Bedrohung des Lernenden. Wenn dieser überhaupt nur deshalb lernen kann, weil er die *Weiterentwicklung* seiner individuellen Handlungsfähigkeit intendiert, muß die kurzfristige *Aufgabe* eben dieser *bereits erreichten* Handlungsfähigkeit durch Infragestellung schon entwickelter Fähigkeiten zu einer problematischen Konstellation werden. Ob ein Lernschritt nun tatsächlich vollzogen wird, hängt also zuvorderst davon ab, ob dem Lernenden die Erwartung berechtigt erscheint, daß das ganze Unternehmen ihm „unter dem Strich“ tatsächlich eine Erweiterung seiner Handlungs- und Bedürfnisbefriedigungsmöglichkeiten einbringen wird oder ob er nicht doch besser auf das ganze Abenteuer verzichtet.

Nicht jede erfahrene Problemlage, die ein Lernanlaß sein könnte, muß also zu Lernen führen. Vielmehr wird dem einzelnen eine grundsätzliche Entscheidung abverlangt: Er kann versuchen, das Problem durch *Lernen* oder durch bloße *Situationsbewältigung* zu lösen. Im ersten Fall muß er sich auf den schwierigen Weg der Infragestellung, Neukonzeption und Veränderung des eigenen Selbst einlassen, im anderen Fall hingegen „genügt“ es, Handlungen zu setzen, die diese Transformation unnötig erscheinen lassen. So kann etwa das Problem als irrelevant eingestuft oder als bereits gelöst erklärt werden, bestimmte Aspekte können ausgeblendet, Entwicklungsansprüche eingeschränkt, das Problem überhaupt verdrängt oder Strategien entwickelt werden, die seine Lösung aufschiebbar machen. Diese Alternative liegt vor allem dann nahe, wenn erwartet werden kann, daß die Anstrengungen zu keiner vermehrten Kontrolle über die eigene Lebenswirklichkeit führen werden.

Auf Grundlage dieser Überlegungen wird nun ein Phänomen begrifflich faßbar, das in den gängigen Lern- und Unterrichtstheorien zumeist einfach ignoriert oder allenthalben als weitgehend unbeeinflußbarer Störfaktor reflektiert wird: das Phänomen der *subjektiven Lernwiderstände*. Folgt man der bisherigen Darstellung, wird deutlich, daß in gewisser Weise zunächst jede potentielle Lernsituation „problematisch“ ist, da ja *vor* dem Lernschritt

niemals eindeutig abschätzbar ist, ob der erwartbare Gewinn der Selbst-Umstrukturierung das dabei einzuziehende Risiko und die damit verbundene Anstrengung rechtfertigen wird. Grundlegend komplizierter wird die Entscheidung noch, wenn zusätzlich verschiedene *einander widersprechende* Effekte des Lernvorgangs zu erwarten sind und gegeneinander abgewogen werden müssen. So kann ein Schüler, der in der Schule lernen soll (und vielleicht auch möchte), wie die Zerstörung der Ozonschicht vor sich geht, zwar einerseits damit rechnen, daß er dieses Wissen für sein praktisches Handeln, für die Klärung seiner weiteren Gedankengänge, für überzeugende Argumentationen o. ä. wird nützen können. Andererseits muß er aber auch in Rechnung stellen, daß er durch das Ausführen ihm vorgeschriebener Lernprozesse im Rahmen des schulischen Kontrollsystems gleichzeitig Unterwerfung unter fremde Bestimmung vollziehen und (etwa im Rahmen von Prüfungen) auch demonstrieren muß. Damit kann er die *Erweiterung* und die *Zurückdrängung* seiner Selbstverfügung, die *Ausdehnung* und *Einschränkung* seiner Handlungsmöglichkeiten gleichzeitig antizipieren. Die notwendige Widersprüchlichkeit seiner Erwartungen spiegelt sich in der Folge in einer strukturell typischen ambivalenten Motivationslage wider: Er „will und will zugleich nicht“ (vgl. Holzkamp 1987, S. 25).

### **Unterricht als Lernbehinderung?**

Die Organisation des schulischen Unterrichts treibt diese Widersprüchlichkeit auf die Spitze. Wenn aufgrund der institutionell verankerten Fremdsteuerung der Schüleraktivitäten Lernwiderstände notgedrungen auftreten, versucht die Schule – wie in ihrer Systemlogik vorgesehen – dies mit entsprechenden Sanktionen zu beheben. Damit schiebt sich aber erst recht immer mehr der *Verlust der Selbstbestimmung und Verfügungsmöglichkeiten* in den Vordergrund der Erwartungen der Lernenden und höhlt ihre Motivationsmöglichkeiten aus. Aus der Sicht der SchülerInnen müssen so die schulischen Lernbedingungen als doppelbödig und wenig interessensförderlich wahrgenommen werden. Einige Beispiele mögen dies veranschaulichen:

Die Tätigkeit des Lernens etwa wird von den LehrerInnen als im Interesse der Lernenden liegend propagiert. Die abgegriffene Beschwörungsformel, man lerne doch für das Leben und nicht für die Schule, weist etwa auf diese Intention hin. Aus der Sicht der Lernenden muß diese Auffassung aber inkonsequent und unlogisch erscheinen, wenn der Vollzug des Lernens im Verweigerungsfall durch *Sanktionen* herbeigeführt werden soll. Denn: wenn Lernen wirklich im Interesse der Lernenden liegt, dann müssen solche Sanktionen ja eigentlich überflüssig sein. Bestenfalls könnte noch freundliche Hilfestellung erwartet werden. Wenn hingegen „alles, was ich in der Schule tue, aber besonders das Lernen bzw. Gelernte (...) vorgegeben, aufgegeben, angemahnt, abgefragt, zensiert, etc. wird, so geht man offensichtlich davon aus, daß es für mich nicht auf eine einsehbare Weise nützlich ist, so daß ich auch keinen Grund dafür haben kann, es von mir aus, freiwillig‘ zu übernehmen“ (Holzkamp 1991, S. 9). Der gleiche Effekt tritt natürlich auch umgekehrt auf, wenn im „positiven Fall“ ein entsprechender Lernerfolg belohnt wird: Wenn Lernen im jeweils eigenen Interesse liegt, dann ist eine zusätzliche Belohnung überflüssig. Wird sie dennoch regelmäßig gege-

ben, liegt der Verdacht nahe, daß sie von den Lehrenden aus guten Gründen für notwendig gehalten wird, was eigentlich nichts anderes bedeuten kann, als daß das in der Schule geforderte Lernen eben für sich selbst genommen doch nicht wirklich sinnvoll und nützlich sein kann.

Auch die typischen schulspezifischen Verständigungsrituale legen analoge Interpretationen nahe. So wäre etwa die *Frage* des Lernenden ein prädestiniertes Mittel zur Annäherung an Problembestände und Lernmöglichkeiten. Tatsächlich aber erweist sie sich für diesen in der Schule als gefährliches Glatteis. Denn wenn die SchülerInnen in Hinblick auf ihre Lernleistungen „geprüft“ und in der Folge (positiv oder negativ) sanktioniert werden, muß es in ihrem Interesse liegen, Lerneffekte zu „demonstrieren“ (auch wenn sie ggf. gar nicht real eingetreten sind). Jede echte Frage aber dokumentiert, daß der Fragende etwas bestimmtes *nicht* weiß. Damit gehen SchülerInnen mit jeder Frage, die sie stellen, das Risiko ein, gerade das Gegenteil dessen offenzulegen, was von ihnen unter Androhung von Sanktionen gefordert ist. Dies muß das Stellen von Fragen für sie äußerst zweifelhaft erscheinen lassen. Umgekehrt verhält es sich mit den Lehrerfragen. Der Umstand etwa, daß LehrerInnen gemeinhin nur nach Dingen fragen, die sie selbst schon wissen, mag aus didaktischer Sicht vernünftig erscheinen, da dies der Überprüfung des Gelernten dienen soll. Aus der Sicht der Lernenden jedoch entsteht eine paradoxe Situation: Da der Lehrer bereits über die Lösung der „gefragten“ Probleme verfügt, verliert die Antwort jedes schöpferische Potential. Stimmt eine gegebene Antwort mit der Auffassung des Lehrers nicht überein, gilt sie als „falsch“. Stimmt sie jedoch überein, trägt sie dennoch nichts sinnvolles zum gemeinsamen Handeln bei, da sie dem Lehrer bereits bekannt ist, ihm schon so oft gegeben wurde, daß sie ihn vielleicht sogar schon langweilt. So ist die Schülerantwort (als Lösungsvorschlag für ein formuliertes Problem) im Grunde „überflüssig“ und kann daher bestenfalls „gelobt“ werden. Lob verfremdet als Reaktion auf die Beantwortung einer Frage aber erst recht deren eigentlichen Sinn. Holzkamp demonstriert dies an der Gegenüberstellung zweier einfacher Frage-Antwort-Sequenzen: „1) Sprecher A: Wie spät ist es Denise? Sprecher B: Halb drei. Sprecher A: Vielen Dank. – 2) Sprecher A: Wie spät ist es Denise? Sprecher B: Halb drei. Sprecher A: Sehr gut, Denise!“ (1991, S. 12) Die Frage mutiert so zum Kontroll- und Disziplinierungsmittel der Lehrenden. Damit aber können die Lernenden nicht mehr fragen und aufklärende Antworten einholen: Sie *werden* gefragt und schweigen.

Diese paradoxe Logik schreibt sich ein in die alltäglichen Macht- und Unterwerfungsrituale des Unterrichts und produziert beständiges Leid. Friedrich Thiemann hat einige dieser Rituale eindrucksvoll beschrieben (vgl. Thiemann 1985). Die aus der Sicht der SchülerInnen aus allen Details ihres Schulalltags erfühlbare Bedrohung produziert Angst, die alle schulischen Aktivitäten einfärbt. Hilflos bleiben die gängigen Bewältigungsversuche: oberflächliche Personalisierungen (der „liebe Lehrer“, der „böse Lehrer“), kurzschlüssige Wenn-Dann-Beziehungen (Wenn ich nicht auffalle, läßt er mich durch...), Unterwerfungsmagien, Selbst-Schuldzuschreibungen, aber auch Apathie, Rückzug und blinde Verweigerung. Was bleibt, ist oft nur mehr ein verzweifelt Lavieren zwischen Opportunismus und Widerstand,

ein orientierungsloses Dilemma aus Entwicklungsambitionen und mentalen Blockierungen. Das Motiv schrumpft von der expansiven Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten zur Abwehr der Bedrohung selbst jener wenigen und unentwickelten Handlungsmöglichkeiten, die aktuell noch jeweils verfügbar sind: Gelernt wird nicht mehr, weil es interessant ist und zur eigenen Entwicklung beiträgt, sondern weil sonst (etwa bei Verweigerung des Klassenaufstiegs) die nackte Existenz bedroht ist.

### **Bildung durch Anpassung?**

Trotz all dieser strukturellen Behinderungen wird in der Schule gelernt. Dabei „bremst“ die hier kurz umrissene schulische Lernorganisation nicht nur, sie hinterläßt auch ihre inhaltlichen Spuren in den Lernergebnissen der Lernenden. Klaus Holzkamp hat darauf hingewiesen, daß als erste Voraussetzung eines Lernprozesses auf seiten des Lernenden eine „subjektive Lernproblematik“ vorliegen muß (vgl. Holzkamp 1987, S. 17). Diese besteht in einem vom Lernenden selbst erlebten Defizit seiner Handlungsmöglichkeiten, das beim Lernen durch die individuelle Aneignung gesellschaftlicher Erfahrung behoben wird.

Wenn mir nun aber an den drei Punischen Kriegen nicht das Geringste „problematisch“ ist, könnte ich demnach überhaupt nichts lernen. Im Schulunterricht wird dieser Totpunkt dadurch überwunden, daß mir ein entsprechendes Problem geschaffen wird: Wenn ich die geforderten Fähigkeiten nicht nachweisen kann, werde ich entsprechend schlecht beurteilt und habe eine Reihe unangenehmer, vielleicht existenzbedrohender Konsequenzen zu tragen. Damit ergibt sich nun eine neue „subjektive Lernproblematik“: Ich muß jetzt zwar tatsächlich „lernen“, allerdings leitet mich nun nicht das Ziel, den Gegenstand anzueignen, sondern das Ziel der strategischen Bewältigung der auferlegten Anforderungen.

Damit lerne ich aber nicht nur *auf andere Weise*, sondern auch *etwas anderes*, ein Problem, auf das in gewisser Weise schon in der Diskussion um den „heimlichen Lehrplan“ hingewiesen wurde (vgl. etwa Zinnecker 1975). Nicht mehr die mathematische Gleichung, der Aufsatz über die Umweltverschmutzung, das Wirtschaftssystem der USA bilden nun das Feld meiner Bemühungen, sondern mein neuer Lerngegenstand heißt: Die Institution Schule und die Möglichkeiten, in ihr zu überleben. Die von mir anzustrebenden Fähigkeiten sind daher solche, die zur Abwehr bzw. Reduktion der Fremdbestimmung beitragen, also etwa: das Handhaben-Können von Strategien und Taktiken zur Vorspiegelung nicht erbrachter Leistungen, zur Reduktion der Anforderungen, zum Arrangement mit den Repräsentanten der institutionellen Macht u. ä., insgesamt also von Strategien, die den „didaktischen“ Zugriff der LehrerInnen möglichst ins Leere laufen lassen. Das existentielle Dilemma der SchülerInnen bei dieser Lernaufgabe besteht jedoch darin, daß sie von ihnen nicht wirklich gelöst werden kann. Bei der Entwicklung von Strategien zur Überwindung der „didaktischen“ Fremdsteuerung können sie kaum auf gesellschaftliche Erfahrungen zurückgreifen, durch deren Aneignung ihre Handlungsmöglichkeiten relevant zu erweitern wären. Zwar gibt es unter SchülerInnen tradierte „Kulturen“ des Entzugs und der Verweigerung, etwa verschiedene Vorspiegelungstricks

und Ablenkungstechniken, sowie gewisse „psychologische“ Strategien gegenüber den Lehrenden. Diese reichen aber natürlich keineswegs aus, um die eigenen Existenzbedingungen tatsächlich wirksam abzusichern. Nun bleibt den SchülerInnen natürlich auch noch immer jene Möglichkeit, die ihnen ja durch die ganze Konstellation nahegelegt werden soll, nämlich zu „lernen“, was ihnen vorgesetzt wird. Dazu entschließen sich nun auch tatsächlich viele in einem gewissen Ausmaß. Allerdings geschieht auch dabei etwas anderes, als gemeinhin aus didaktischer Sicht geplant wird und erkennbar ist.

Wie Holzkamp vorführt, kann ich Lernobjekte nur unter dem Gesichtspunkt meiner personalen Handlungsnotwendigkeiten wahrnehmen. Dabei stehen immer *bestimmte angestrebte Fähigkeiten* in Zusammenhang mit dem Lerngegenstand im Vordergrund und strukturieren meinen Lernprozeß (vgl. Holzkamp 1987, S. 17). Werde ich nun im Rahmen des dargestellten Arrangements gezwungen, einen mir nicht selbst problematischen Lerngegenstand anzueignen, bedeutet dies: Ich muß primär die Fähigkeit entwickeln, die aufgezwungene Vollzugsüberprüfung zu bewältigen. So muß ich also am Gegenstand jene Besonderheiten herausfiltern, deren Aneignung mein „Lernproblem“ lösen helfen. Als Kriterium muß daher die instrumentelle Handhabbarkeit des Wissens bei der Prüfung, bei der Schularbeit, bei meinem Referat, bei der Bewertung meiner Mitarbeit im Unterricht gelten. Anzueignen sind demnach also jene Besonderheiten des Lerngegenstands, die im Zuge der zu erwartenden Überprüfung als geeignete Demonstrationsobjekte fungieren können, von diesen wiederum jene, deren kurzfristige Speicherung und operative Abrufbarkeit möglichst reibungslos gewährleistet scheinen.

Dies *verhindert zugleich strukturell*, daß ich den Lerngegenstand nach einem anderen Kriterium aufschließe, nämlich jenem der Erweiterung meiner individuellen Handlungsfähigkeit durch die „Verwertung“ der durch Lernen gewinnbaren Erkenntnisse. Auf diese Weise werden Lernprozesse installiert, die die Entwicklung der Lernenden eher verhindern als fördern. Wenn wir dieses Prinzip etwa am Beispiel des Geschichtsunterrichts betrachten, so bedeutet dies, daß ich mir hier bevorzugt Jahreszahlen anstatt historischer Einordnungen, Namen anstatt differenzierter Persönlichkeitsbilder, Stich- und Schlagwörter anstatt substantieller Begriffe aus der Fülle der Informationen herausfiltern und merken muß. Ich werde bevorzugt formale Zusammenhänge, Sammelbezeichnungen, einprägsame „Gestalten“ und „Bilder“, leicht merkbare Action-Szenen, originelle Anekdoten und ähnliches „Material“ suchen und sie mir nach dem technologischen Kriterium der jederzeitigen Reproduzierbarkeit einprägen. Ich werde hingegen explizit *nicht* nach meinen historischen Wurzeln, nach politischen Handlungsstrukturen, kulturellen Modellen, globalen Entwicklungsperspektiven o. ä. suchen und sie auf ihre Bedeutung für mich und meine eigene gesellschaftliche Lebenspraxis befragen.

Beiträge zur Emanzipation der SchülerInnen dürfen von einer solchen Lernorganisation nicht erwartet werden (vgl. Hackl 1992). Aber auch eine vielleicht intendierte einseitig „hochgezüchtete“ angepaßte Leistungsfähigkeit bleibt bescheiden. Wenn die Entwicklungsvoraussetzungen – wie ge-

zeigt – strukturell eingeschränkt werden, entwickeln sich auch jene Lernprozesse nur rudimentär, die im Sinne einer späteren Verwertbarkeit der Lernenden am Arbeitsmarkt erwünscht sein mögen.

### **Kann Schule anders sein?**

Ist mit dieser Kritik endgültig der Stab über die Schule gebrochen? Oder könnte die Schule als gesellschaftlicher Ort des kollektiv organisierten Lernens auch sinnvoller gestaltet werden? Unter Bedachtnahme auf die Eigengesetzlichkeit des menschlichen Lernens wird man drei pädagogische Funktionen identifizieren können, die diesen Prozeß von „außen“ unterstützen können (vgl. dazu ausführlicher Hackl 1991, S. 11 f.). Diese müßten (und könnten) auch von der Institution Schule wahrgenommen werden.

Die erste Funktion bestünde in der *Absicherung der Lernprozesse* durch Bereitstellung eines dem Heranwachsenden angemessenen Entfaltungsraumes. Diese Absicherung müßte die Entfaltung der Selbstregulation durch den einzelnen Lernenden ermöglichen. Sie hätte jenen „Raum“ bereitzustellen, in dem der Lernende sich entsprechend seinen Bedürfnissen bewegen, seine Interessen entfalten, erfassen und zielgerichtet verfolgen kann. Die zweite Funktion läge in der *Anregung zu Lernprozessen* durch den Aufweis von Problemstellungen. Entwicklungsbedürfnisse treten nicht „beliebig“ oder „zufällig“ auf, sondern setzen immer gegebene Handlungsnotwendigkeiten voraus, an denen sie sich entfalten können. Jene Probleme und Widersprüche, an denen gelernt werden kann, müssen von den Lernenden aber erst erkannt werden. Oder wie Frigga Haug es formuliert: „Einen Lernprozeß organisieren heißt Erfahrungen in die Krise führen. Dafür benötigen die Schüler ihre Lehrer“ (Haug 1981, S. 73). Die dritte Funktion bestünde in der Unterstützung der Problemlösungsversuche des Lernenden durch die *Weitergabe von Erfahrung*. Dabei wäre zu berücksichtigen, daß es nicht um eine versuchte Verpflichtung auf die Übernahme bestimmter Lerninhalte gehen kann, sondern lediglich um ein Angebot zur Unterstützung bei der selbsttätigen Verfolgung von Problemlösungszielen. Damit müßte zugleich akzeptiert sein, daß Lerninhalte nur im Ausmaß ihrer tatsächlich erfahrbaren Problemlösungskapazität von den Lernenden angenommen werden können.

Klaus Holzkamp hat an empirischen Beispielen sogenannter „Sternstunden“ des Unterrichts untersucht, wie eine solche entwicklungsunterstützende Kooperation im günstigsten Fall aussehen kann: „Der Lehrer widmet sich dabei ... nicht professionell restringiert der Beeinflussung und Kontrolle des Schülers, sondern wendet sich primär der Sache bzw. dem Gegenstand, soweit und in der Weise, wie sie ihm selbst wichtig sind, zu. Er spricht also etwa plötzlich davon, was er darüber denkt, welche Probleme er damit hat, etc. oder – noch unmittelbarer – er tut plötzlich selbst, wovon sonst nur die Rede ist“ (1991, S. 15). Damit legt er seine Funktion als „Kontrollinstanz“ ab und tritt in eine sachbezogene Kommunikation ein. Inhaltliche Fragen können nun hervortreten und als mögliche gemeinsame Anliegen erkennbar werden. Das Verschwinden der Beeinflussungs- und Entzugsrituale macht die Frage verfolgbare, welche Gründe hinter dem Engagement des Lehrers stecken könnten und gibt damit den Blick der Lernenden auf

Eigenheiten und Bedeutsamkeit der Sache frei. Gemeinsames Betroffen-Sein von Problemen und gemeinsame Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten können sichtbar werden.

Diesen Untersuchungsergebnissen folgend und in Anlehnung an die amerikanische Lernforscherin Jean Lave entwickelt Holzkamp ein didaktisches Rahmenkonzept, das er „partizipatives Lernen“ nennt. Sein Grundgedanke besteht darin, daß die Handlungen der LehrerInnen nicht mehr auf die *SchülerInnen* und deren Lernerfolg zentriert sind, sondern auf die „öffentliche“ Bearbeitung und Lösung sachlicher *Problemstellungen*. Sie agieren dann nicht mehr als „Eintrichterer“ von Wissen, sondern – wie Holzkamp am Beispiel des Mathematikunterrichts darstellt – „als ‚Masters‘, die selbst das tun, worum es geht, nämlich hier mathematisch denken und argumentieren (...) und die Kinder sukzessiv immer mehr daran teilhaben lassen. ... So könnten die Kinder, indem sie an dem partizipieren, was Mathematiker tun, erfahren, was diese an der Mathematik begeistert, und darüber, was Mathematik als Aspekt menschlicher Kultur eigentlich bedeutet“ (1991, S. 17 f.). Das traditionelle Verständnis von schulischer Unterweisung entlang eines vorab festgelegten Lehrplan-Kanons kann einer solchen Auffassung natürlich nicht entsprechen. Mit der radikalen Anerkennung der Lernenden als Subjekte ihres eigenen Bildungsprozesses ist jedoch schulisches Lernen nicht generell desavouiert. Auch Vielfalt und Selbsttätigkeit könnten kollektiv organisiert werden. Die dem pädagogischen Alltagsverständnis entspringende Befürchtung, daß so etwas in ein qualitatives Absacken der Bildungsprozesse münden müßte, ist vor dem Hintergrund der hier dargestellten Überlegungen nicht mehr plausibel: Das Wegfallen der dargestellten Behinderungseffekte könnte vielmehr bisher brachliegende Potentiale freilegen, die sich als Grundlage für umfassendes Lernen neuer Qualität erweisen könnten. Wolfgang Klafki u. a. haben bereits darauf hingewiesen, daß Bildung im wesentlichen einen Vorgang der exemplarischen Aneignung *allgemeiner* Strukturen an *einzelnen* Lerngegenständen darstellt. „Bildendes Lernen, das die Selbständigkeit des Lernenden fördert, ..., wird nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, da sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen (...) aktiv allgemeine, genauer: mehr oder minder weitreichend verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet“ (Klafki 1991, S. 143 f.). Diese „kategorialen“ (ebd.) Einsichten bilden dann eine Art „Schlüssel“ zu verschiedenen, aber verwandten Problemstellungen und eröffnen dem Lernenden den Zugang zu all jenen Bereichen, die eine analoge innere Struktur aufweisen. Dabei ist dieser Lernvorgang offensichtlich nicht an *bestimmte* Objekte, Zusammenhänge, Problemstellungen oder eine bestimmte Kombination von diesen gebunden, denn es können ja im Prinzip an allen verschiedenen Einzelphänomenen einer bestimmten Objektklasse mehr oder minder gleichwertige Einsichten und Erkenntnisse gewonnen werden. Damit ist zunächst offensichtlich, daß eine bürokratische Festschreibung von Lerninhalten nicht unbedingt notwendig ist.

Nun könnte man ins Treffen führen, daß beim Wegfall *jeder* Kanonisierung nicht sicherzustellen wäre, daß das schulische Lernen über die exemplari-

sche Aneignung bloß *einiger weniger* Gegenstandsbereiche hinausginge und daher gravierende Aneignungsdefizite erwartet werden müßten. Dieser Einwand erweist sich jedoch als nur bedingt stichhaltig, wenn man den Grundgedanken des exemplarischen Prinzips konsequent weiterdenkt. Es besagt ja, daß nicht jeweils alle Problemstellungen einer bestimmten Klasse angeeignet werden müssen. Was man an wenigen Fällen gelernt hat, macht die selbständige Aneignung aller anderen möglich. Dies müßte in gewisser Weise aber auch für die allgemeinen kategorialen Strukturen selbst gelten können. Auch sie müßten demnach im Schulunterricht nicht alle „der Reihe nach“ vermittelt werden, *wenn* die SchülerInnen in exemplarischer Weise entsprechende *Aneignungsfähigkeiten* entwickeln könnten, die sie in die Lage versetzen würden, solche allgemeinen Strukturen sich selbständig anzueignen. Genau dieses Ziel kann aber nur unter den hier eingeforderten Bedingungen selbstgesteuerten kooperativen Lernens verwirklicht werden. Gleichzeitig wäre damit *Vielseitigkeit* erst wirklich ermöglicht: Können die Lernenden nämlich häufig die praktische Erfahrung machen, daß sie ihre eigene Handlungsfähigkeit durch exemplarisches Lernen wirklich und effektiv erweitern können, so wird die Einnahme einer generell entwicklungs-offenen Einstellung gegenüber problematischen Gegebenheiten (aus grundsätzlich allen Bereichen des menschlichen Wissens) für sie erst subjektiv sinnvoll. Eine solche Selbstregulierung der persönlichen Entwicklung mag dann konkrete „Vielfalten“ erzeugen, die im traditionellen Verständnis unvollständig sind. Die vermeintlichen Defizite wären jedoch mehr als kompensiert durch die dynamische Fähigkeit, sie jederzeit und eigenständig zu beheben.

### **Schlußbemerkung**

Die hier vorgestellten Argumente und Überlegungen sollten keinesfalls als Plädoyer für eine antipädagogische Auffassung von Unterricht mißverstanden werden. An die Lehrenden werden in einem so flexiblen Lern-Unterstützungsprozeß, wie er in der hier umrissenen Perspektive vorausgesetzt ist, zweifellos höchste methodische und inhaltliche Ansprüche gestellt. Um diese zu erfüllen, wäre allerdings ein neues Verständnis der Funktion der Lehrenden erforderlich. Ihre Aufgabe läge nicht mehr im (ohnehin nicht realisierbaren) „Steuern“ des Lernprozesses, sondern im Zur-Verfügung-Stellen jener Unterstützungen, die die Lernenden benötigen, um ihre Lernprozesse in einem umfassenden Sinne selbst und eigenverantwortlich betreiben zu können.

Mit der argumentativen Rechtfertigung dieses Anspruches ist natürlich noch keineswegs geklärt, wie ein solcher Unterricht konkret aussehen müßte. Für die didaktische Forschung (und dies meint immer auch: für jede einzelne praktisch zu bewältigende Unterrichtsstunde) sind durch die kritisch-psychologische Sichtweise des Schulunterrichts zunächst mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet. Eben darin liegen zugleich Chance und Aufgabe. Das kritisch-psychologische Denkmodell wird nicht zuletzt daran zu messen sein, ob seine neuen Fragen zu Antworten führen, die der historischen Praxis schulischer Wissensvermittlung zu einer sinnvollen Lösung ihrer drängenden Probleme verhelfen können.

## **Literatur**

- Braun, Karl-Heinz; Wetzel, Konstanze (Redaktion): Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln, Bericht von der 6. internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie, Marburg 1992
- Hackl, Bernd: Belehren – Befragen – Benoten? Über notwendige Dimensionen und Voraussetzungen von Unterricht. In: Schulheft 61, Wien 1991
- Hackl, Bernd: Wissen – Bildung – Widerstand? Warum der Schulunterricht an seinen emanzipatorischen Ansprüchen scheitert. In: Forum Kritische Psychologie 30. Berlin und Hamburg 1992
- Haug, Frigga: Erfahrungen in die Krise führen – oder: Wozu brauchen die Lernenden die Lehrer? In: Die Wertfrage in der Erziehung, Argument-Sonderband 58. Berlin 1981
- Holzcamp, Klaus: Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt a. M. 1973
- Holzcamp, Klaus: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt, New York 1983
- Holzcamp, Klaus: Lernen und Lernwiderstand, Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie 20. Berlin, Hamburg 1987
- Holzcamp, Klaus: Lehren als Lernbehinderung? In: Forum Kritische Psychologie. 27. Berlin, Hamburg 1991
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 2. Aufl., Weinheim, Basel 1991
- Miller, Max: Kollektive Lernprozesse. Frankfurt/Main 1986
- Osterkamp, Ute: Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung, Bd. I. Frankfurt, New York 1975
- Osterkamp, Ute: Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung, Bd. II. Frankfurt, New York 1976
- Seidel, Rainer: Denken – Psychologische Analyse der Entstehung und Lösung von Problemen. Frankfurt a.M. 1976
- Schurig, Volker: Naturgeschichte des Psychischen I + II. Frankfurt a.M. 1975
- Thiemann, Friedrich: Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden. Frankfurt a.M. 1985
- Zinnecker, Jürgen: Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim und Basel 1975

*Bernd Hackl*, geb. 1953, Dr. phil., Universitätsassistent

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien, Garnison-gasse 3, A-1096 Wien