

Erfahrungslernen als Alternative zu einer Verschulung des Lernens

*Auszug aus Ohm, Ursula 1978: Erfahrungslernen ... Dargestellt am Beispiel
der Waldorfpädagogik. Hamburg, MS*

1. Einleitung

2. Das Problem: Zum Verhältnis von Schul-Umwelt und Schul-Lernen

2.1. Schul-Umwelt: gesellschaftliche Lebenspraxis und Erfahrungsfähigkeit

2.2. Formen von Schullernen, Verschulung?

(...)

4. Lehrziele und Lebenswelten, Lernprozesse

4.1. Schullernen und Identität, Lerngegenstand und Subjektivität

4.2. Erweiterung der Erfahrungsfähigkeit im Unterrichtsalltag: Erfahrungslernen

(...)

6. Literatur

7. Manfred Ohm: Anmerkungen zu der Arbeit 1998

1. Einleitung

Die Behauptung, Erfahrungslernen sei als Alternative zu einer Verschulung des Lernens zu bestimmen, läßt sich aus der Programmatik alternativ-pädagogischer Konzeptionen ableiten, die auf Uneingelöstes der Reformbestrebungen nicht nur des vergangenen Jahrzehnts zurückgreift. Alle grundlegenden pädagogischen Ideen sind schon einmal gedacht und bedacht worden, wird betont. (Negt 1976, 381) Zu diesen "Urideen" der Erziehung gehörten z.B. Vorstellung über Selbstregulierung, Entschulung der Schule, Lernen ohne Angst und Zwang, Projektunterricht, Erfahrung als Grundlage des Lernbegriffs. Wo liegen die Gründe für die Reaktualisierung dieser Ideen, so muß man fragen. Ist die Herstellung von Curricula in die Sackgasse geraten, von Curricula, die oft entgegen ihrem eigenen Anspruch immer noch Lernen mit "Belehrtwerden" identifiziert und die "Herrschaft der Lehrenden über die Lernenden" noch nicht radikal genug abgebaut hat?

Aber stellen wir die Fragen genauer: Schulisches Lernen heute – fördert es das Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen, sich ihrer Umwelt zu bemächtigen, gesellschaftliche Erfahrungen bewußt anzueignen? Fördert die "pädagogisierte Realität" das "Lernen des Lernens", bringt sie nicht vielmehr das Gegenteil des Intendierten hervor, nämlich eine Abwehr des Lernens, weil Lernen nur als "Belehrung" vorkommt? –

Anders gefragt: Ist schulisches Lernen ein von der Wirklichkeit abgesonderter Bereich, der mit entfremdeten Erfahrungsgegenständen ausgestattet ist? Entfremdet nicht nur, weil er den tatsächlichen Lebenszusammenhang der Gesellschaft zerreißt, indem er nur bestimmte Ausschnitte dessen, was Gesellschaft ist oder sein könnte, berücksichtigt; entfremdet vor allem deshalb, weil aus vorgestellten Problemen und Lösungen zu schnell "Lehren" werden. Dominiert also die "funktionalisierte Erfahrung", die das Einbringen persönlicher Erfahrung in den schulischen Lernprozeß verhindert? Wird damit das Lebens-Ich (die Ganzheit des Ichs) des/r SchülerIn vom Lerner-Ich (die reduzierte Rolle des/r Lernenden) isoliert? Besteht, so gefragt, ein Zusammenhang mit zwei grundsätzlichen Erscheinungen heutiger Schulrealität: mit der stndigen Zunahme von Aggressivität und der wachsenden Motivationszerstrung?

Wenn man Schule als Gesamtprozeß der Erfahrungsverarbeitung und der Erfahrungsbildung begreift, muß es dann nicht um die schulische Organisationsform der Lernprozesse als ganze gehen? Wohlgermerkt, der Lern p r o z e, der immer auch Kommunikationsprozeß ist und seine Bedeutung nicht unbedingt vom Endzweck (Lehrziel) herleitet, geriete als zentraler Punkt ins Blickfeld. Das heißt, das Ziel müßte sich durch die Lernsituation legitimieren.

Wie nun kann der – immer noch – hohe Allgemeinheitsgrad der Fragestellung konkretisiert, können implizierte Begriffe entwickelt werden? Verschulung des Lernens verweist darauf, daß es Lernen in der gesellschaftlichen Lebenspraxis immer schon gibt, daß das Kind sozusagen nicht als "unbeschriebenes Blatt" schulisches Lernsubjekt wird bzw. ist. Die Frage ist, wie bildet bzw. wie erweitert sich die Erfahrungsfähigkeit im Alltag, wie ist überhaupt das Verhältnis von Sozialisation und kognitiver Entwicklung zu bestimmen? Oder anders gefragt: Geht das soziale Handeln dem Denken voraus und nicht umgekehrt? Das heißt, Formen von Schullernen men daraufhin untersucht werden, inwieweit die ihr zugrundeliegende didaktische Konzeption von den Sozialisationsprozessen her argumentiert.

Ist damit die Aufgabenstellung für das 2. Kapitel umrissen, [...] so wird im 4. das Verhältnis von Lehrzielen und Lebenswelten genauer bestimmt, werden Lernprozesse im Rahmen der Fragestellung begriffen: Was widerfährt dem Ich beim Schullernen? Zum Schluß steht die Frage, wie die Erfahrungsfähigkeit im Unterrichtsalltag erweitert werden kann. Erst hier wird der Begriff Erfahrungslernen, somit die These: Erfahrungslernen ist die Alternative zu einer Verschulung des Lernens, konkretisiert.

2. Das Problem: Zum Verhältnis von Schul-Umwelt und Schul-Lernen

2.1 Schul-Umwelt: gesellschaftliche Lebenspraxis und Erfahrungsfähigkeit

In Formen von Schullernen, die unter 2.2 untersucht werden sollen, stecken von vornherein nicht nur Annahmen über Lebenskontexte und individuelle Lagerungen von Lernenden, sondern gleichfalls solche über Erfahrungsmuster, über die Entwicklung kognitiver Kompetenzen. Hier sollen jetzt insbesondere Thesen und Fragen zur

kognitiven Sozialisation entwickelt werden. Natürlich kann das in einem Abschnitt nicht umfassend geleistet werden. Schon insofern soll es nicht darum gehen, ein geschlossenes Sozialisationsmodell oder gar Persönlichkeitsmodell vorzustellen. Außerdem ist es immer gefährlich, von idealtypischen Grundannahmen her pädagogische Maßnahmen “abzuleiten”.

Nach Piaget läuft die kognitive Entwicklung des Kindes in logisch aufeinanderfolgenden Stufen von Gleichgewichtszuständen ab. “Assimilation” (Angleichung der Umwelt an das Individuum) und “Akkommodation” (Angleichung des Individuums an die Umwelt), als Wechselwirkung von inneren und äußeren Faktoren bestimmt, konstituieren ein fließendes Gleichgewicht.¹ Am Ende steht die Form des höchsten Gleichgewichts: die Reversibilität der mathematischen Logik. Reversibilität bedeutet die Umkehrbarkeit mathematischer Funktionen, bezogen auf Handlungen, die Fähigkeit des Subjekts, eine Handlung umzukehren, d.h. sie im Geist vorwegzunehmen. Damit wird das Kind schließlich fähig, die kindliche “Prälogik” (den Egozentrismus) zu überwinden und sich als Teil der Gesellschaft zu sehen: es kann seine gesamten möglichen Handlungen als Momente der Gesellschaft interpretieren, die Regeln der gesellschaftlichen Interaktion in sich bereits vor dem Handeln erzeugen, also verinnerlichen.

Formallogische Interaktion ist damit das Ideal der Ich-Identität. Dem formallogischen Denken, dem “formalen” Teil der menschlichen Intelligenz also, kommt entwicklungsgeschichtlich die Priorität zu. Da die Gesellschaft aber nichts anderes als die Summe der Individuen ist, sind die Normen und Regeln der gesellschaftlichen Interaktion damit selbst aus der gleichen kognitiven Entwicklung hervorgegangen, wie die entfaltete Intelligenz des Kindes selbst. Geschichte, Gattungs- und Individualgeschichte, ist immer nur die Verwirklichung biologischer Mechanismen, sie löst sich in der biologischen Evolution auf. Die Gesellschaft muß als natürliche erscheinen, weil Piaget keine Bedürfnisse kennt, die erst in der Kommunikation der gesellschaftlichen Subjekte artikuliert und verwirklicht werden können. So ist die soziale Umwelt – in Gleichsetzung mit der physikalischen – lediglich Reizauslöser für Lerngelegenheiten des Kindes, die aber vom Kind spontan genutzt werden müssen.² Eine solche Theorie der natürlichen, spontanen Entwicklung kann aber keinen Beitrag mehr zur Bestimmung möglicher Lernerleichterungen, zu didaktischen Problemen leisten. Sie legt den Einwand nahe, man habe es bei ihr mit einer bloßen biologischen Reifungstheorie zu tun, die Reifung überdies zur Funktion eines abstrakten Handlungsmechanismus macht. Die Theorie abstrahiert von allen soziokulturellen Momenten, die das Entstehen bestimmter Formen beeinflussen. “Natürliche Entwicklung” ist immer schon selbst ein Kulturprodukt.³ Empirische Untersuchungen⁴ haben gezeigt, daß sich die Entwicklung des Kindes in einem komplexen Zusammenhang von biologischer Reifung, sozialen Einflüssen und inneren Konflikten abspielt. Die

¹ Den Ausführungen des 1. und 2. Absatzes liegt folgende Literatur zugrunde: J. Piaget: Psychologie der Intelligenz, besonders Teil 3, Olten 1971; L. Montada: Die Lernpsychologie Piagets. Stuttgart 1970

² Vgl. Montada, S. 186

³ Vgl. H. Aebli: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen, in: Begabung und Lernen, hrsg. von H. Roth, 1968, S. 187

⁴ Vgl. Aebli, Montada, Schneider: Über den Egozentrismus des Kindes. Stuttgart 1968

Entwicklung läßt sich also keineswegs nur als Selbst-Regulierungs-Prozeß, der nach vollständiger Reversibilität strebt, erklären oder auch nur beschreiben.

Für Piaget ist das Kind weitgehend "erfahrungsblind", es "spielt", es "arbeitet" nicht. Kindliches Denken vollzieht sich relativ losgelöst von der Wirklichkeit. Konflikte der kindlichen Entwicklung werden auf natürliche Gleichgewichtsstörungen zurückgeführt, die gewissermaßen von innen, aus dem Kind selbst kommen. Eine mögliche gewaltsame Integration des Kindes in die Gesellschaft bleibt somit ausgeklammert. Piaget hat zwar den Umweltfaktoren, auch dem affektiven und psychomotorischen Bereich, einen sehr großen Einfluß auf die kognitive Entwicklung beigemessen, "aber in der Weise, daß im Sozialisationsprozeß ein Zurückdrängen bzw. Verdrängen der egozentrischen, dem Kinde eigenen Denkformen und Haltungen durch Realitätsbezug, Rationalität und Logik stattfindet".⁵ Während sich die egozentrische Sprache bis zu diesem Zeitpunkt nahezu verliert, hält sich die Egozentrik im kognitiven Bereich noch etwa bis zum 12. Lebensjahr. Für Piaget verläuft die Entwicklung des kindlichen Denkens vom Individuellen zum Sozialen, oder, bezogen auf seine Phaseneinteilung: vom präoperationalen egozentrischen Denken über konkret logisches zum formallogischen Denken. Bezogen auf die Sprache verläuft die Entwicklung nach Piaget ausgehend vom außersprachlichen Denken über die egozentrische Sprache bis zur sozialisierten.

Wygotski versucht die Entwicklungspsychologie in einer Sozialisationstheorie aufzuheben.⁶ Gerade am Beispiel der Sprache verdeutlicht er, daß die Entwicklung des Denkens, umgekehrt wie bei Piaget, vom Sozialen zum Individuellen verläuft. Die gegen Piaget gerichtete Grundthese lautet: die Kindersprache ist von vornherein sozial, wenn auch in den Frühphasen noch nicht rational.⁷ Die von den Triebkräften bestimmte Anpassung an die Wirklichkeit⁸ stellt einen Sozialisationsprozeß dar, der über die "Historizität des menschlichen Bewußtseins" an die "vergesellschaftete menschliche Praxis" funktional gebunden ist. Wygotski macht den Versuch, "die Vielschichtigkeit und die Interdependenz der kognitiven, pragmatischen und sozialen Dimension des Sozialisierungsprozesses zu fassen".⁹

Er geht aus von der anschaulichen und praktischen Erfahrung des Kindes in der Interaktion. Diese läßt zunächst nur die "synkretische Verkettung (die Vermischung von an sich Unvereinbarem) einzelner Gegenstände" zu. "Verworrenheit" ist das Ergebnis. Aber die sich vollziehende "Überproduktion subjektiver Beziehungen ist als Faktor der Weiterentwicklung des kindlichen Denkens von großer Bedeutung, da sie die Grundlage für den weiteren Prozeß der Auswahl von Beziehungen ist, die der Wirklichkeit entsprechen und durch die Praxis überprüft sind."¹⁰ Die zweite Phase entwickelt sich aus der ersten: Im "Denken in Komplexen" machen nicht mehr subjektive Beziehungen die Zuordnung aus, sondern die "tatsächlich zwischen diesen Gegenständen bestehenden objektiven Beziehungen", die das Kind "praktisch wirksam und anschaulich erfahren"

⁵ Holtmann, S. 138

⁶ Wygotski, S. 87

⁷ Wygotski, S. 120 - 130

⁸ Ebenda, S. 46

⁹ Ebenda, Einleitung von Th. Luckmann, S. XVIII

¹⁰ Ebenda, S. 120

hat. Das Denken ist deshalb komplex, weil die Beziehungen vorerst nur assoziativ, additiv, assoziativ-variierend aber auch diffus begriffen werden.¹¹

Über die Herausbildung von "Pseudobegriffen" kommt das Kind nach Wygotski zum begrifflichen Denken der Erwachsenen, zu Alltagsbegriffen. Pseudobegriffe haben ihre Basis in der kindlichen gesellschaftlichen Praxis, aber sie entwickeln sich in "Richtung der in der Sprache der Erwachsenen bereits festliegenden Bedeutung der Wörter, die ebenfalls gesellschaftlich vermittelt ist". "Die Sprache der sozialen Umwelt lenkt die eigene Aktivität des Kindes auf eine genau umrissene Bahn, aber es denkt gemäß seiner Entwicklungsstufe des Intellekts".¹²

Kognition wird also bei Wygotski nie als natürliches Substrat bestimmt, nie als "Kognition an sich". Es gibt keine universalen in allen Kulturen gleichbleibenden übergeschichtlichen Formen der intelligenten Wahrnehmung und Handlung. Das bezieht sich nicht nur auf die kognitive Sozialisation, sondern gilt für das Alltags- und wissenschaftliche Bewußtsein gleichermaßen.¹³ Beide, und das schließt Alltagsbegriffe und wissenschaftliche Begriffe ein, sind auf historisch-ökonomischer Grundlage gesellschaftlich vermittelt. Wenn beides gesellschaftlich vermittelt ist, so kann man mit Wygotski schlußfolgern, dann ist beides auch in der Lage, die historische und politisch-ökonomische Situation widerzuspiegeln. D.h., Alltagsbewußtsein und Wissenschaft verhalten sich dialektisch zueinander.¹⁴

So wird auch deutlich, daß Wygotski keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen dem "kindlichen Weltbild" und dem der Erwachsenen aufbaut. Da es bei ihm keine sich selbst formende Vernunft gibt – nur die historisch-ökonomisch begründete Sozialisierung der natürlichen Ausstattung des Kindes im Entwicklungsprozeß –, sind Egozentrik und deren Erscheinungsformen nichts spezifisch Kindliches. Sie treten bei Erwachsenen in gleicher Weise auf, sofern ein hinreichender Mangel an Erfahrungen und Kenntnissen gegeben ist. Die "egozentrische Sprache" ist also keineswegs funktionslos und stirbt auch nicht ab, wie Piaget behauptet.¹⁵ Wygotski braucht deshalb den Mangel "analytischer" Fähigkeiten beim Kind nicht als negatives Potential begreifen.

Egozentrismus der Wahrnehmung, ganzheitliche Herangehensweise an Realität (Denken in Komplexen) und Assoziationsfähigkeit in ihrer "naiven" Form bilden eine strukturelle Grundlage für die Entwicklung der Fähigkeiten, eigene Erfahrungen in das Lernen mit einzubeziehen und fruchtbar zu machen, scheinbar isolierte Phänomene in ihrem Entstehungs- und Bedingungs Zusammenhang zu erfassen. Es stellt sich aber die Frage – um noch weiter über Wygotski hinauszugehen –, ob das Alltagsleben heute die Bildung solcher Kompetenzen weitgehend verhindert, dem Individuum allenfalls in gesellschaftlichen Teilbereichen die Entwicklung besagter Fähigkeiten gelingt. Leithäuser kommt in Auseinandersetzung mit den Thesen Lefebvres zur "Verarmung des (modernen) Alltagslebens" zu der Frage, ob dem Alltagsdenken die Welt nicht zu

¹¹ Ebenda, S. 122 ff.

¹² Ebenda, S. 131 ff., S. 159, 163

¹³ Genauere Ausführungen zum Begriff "Alltagsbewußtsein" weiter unten in diesem Abschnitt.

¹⁴ Vgl. Wygotski, S. 209; vgl. besonders Holtmann, S. 150 f.

¹⁵ Vgl. Wygotski, S. 37 ff. und das gesamte abschließende 7. Kapitel

komplex ist und es deshalb Reduktionsverfahren entwickeln muß.¹⁶ Denn, das moderne Alltagsleben, die Alltäglichkeit ist kein einheitliches, geschlossenes System. Es reproduziert und bildet vielmehr die gesellschaftliche Zerstückelung in Teilbereiche ab, deren Basis die naturwüchsige (heute jedoch zunehmend geplante) Arbeitsteilung in der Gesellschaft ist.¹⁷ Für das Denken bedeutet das: es gelingt ihm nicht mehr, die vielfältig zersplitterten Subsysteme zu einer Einheit zu verbinden, also Weltbildkonstitution bzw. Ideologiebildung zu betreiben. Mehr noch, die "Lücken und Löcher" zwischen den Systemen werden nicht mehr wahrgenommen. Das Alltagsdenken bleibt auf aktuelle Situationen in einem gesellschaftlichen Teilbereich bezogen.¹⁸ Komplexitätsreduktion, und das heißt reduzierte Erfahrungsfähigkeit, sind somit als einsozialisierte Erfahrungsmuster zu begreifen.

Damit stellen sich eine Reihe von Problemen: Wenn die Erfahrungsmuster der frühkindlichen Sozialisation als strukturelle Grundlage einer Erweiterung der Erfahrungsfähigkeit dienen – wie oben beschrieben –, wie müssen dann spätkindliche Sozialisationsprozesse organisiert sein, um die Bildung reduzierter Erfahrungsfähigkeit zu vermeiden, zu durchbrechen? Letzteres bedeutet immer auch die eingeschränkte Herausbildung eines Bewußtseins und Selbstbewußtseins. – Weiter: Hängt das Gelingen der Sekundärsozialisation nicht von vornherein davon ab, inwieweit es ihr gelingt, ihre Erfahrungsmuster mit der frühkindlichen Sozialisation zu verbinden? Erfahrungen haben einen speziellen Zeitrhythmus, der nicht nach Belieben verändert werden kann, wenn sie gelingen sollen.¹⁹ Der spezielle Zeitrhythmus frühkindlicher Lernprozesse zerreißt den Lebenszusammenhang nicht, Lebenserfahrung ist in ihm noch eingewoben. Reflexion und Emotion sind nicht geschieden. Das Kind lebt, muß leben, in zumindest partiell befriedigenden Verhältnissen. Die Alltagsrealität wird vom vorschulischen Kind als nicht entfremdete Umwelt erlebt, in der sich vieles von dem, was das Kind für richtig und schön hält, sichtbar und greifbar niederschlägt.²⁰ Die Aufspaltung von Denken und Verhalten findet nicht statt. – Die Frage in Hinblick auf die spätkindliche Sozialisation ist, ordnet sich die frühkindliche Zeiterfahrung einer den wirklichen Lebenszusammenhang zerreienden, zerstückelten Zeit unter, "der unauffälligsten Form des sozialen Zwangs"?²¹ Zwang deshalb, weil Wünsche, Neigungen, Erotik, Affektivität kaum ein Stück weit Befriedigung finden? Muß nicht im Bereich der Emotionen und Affekte die frühkindliche Zeiterfahrung gewahrt sein, damit Emotionen und Affekte sich nicht zunehmend in eine individuelle Pathologie verwandeln? Sind Langeweile, Motivationszerstörung, Aggressivität und Angst Erscheinungen derselben?

¹⁶ Vgl. Leithäuser 1976, S. 48 – 68; H. Lefebvre: Das Alltagsleben in der Modernen Welt. Ffm. 1972

¹⁷ Vgl. Leithäuser 1976, S. 50

¹⁸ Ebenda, S. 61 f. Diese entsprechende Beschaffenheit des Bewußtseins nennt Leithäuser "Alltagsbewußtsein".

¹⁹ Vgl. auch zum Nachfolgenden Negt/Kluge 1972, S. 44 ff.

²⁰ Insbesondere in der Primärsozialisation gibt es ein "emanzipatives Minimum, das nur um den Preis schwerwiegender Störungen der Menschen unterschritten werden kann". Ebenda, S. 50

²¹ H. Rumpf: Zeit-Zwänge in der Alltags-Didaktik, päd-extra 77/3, S. 29

Eine kritische Beschreibung von Formen des Schullernens, die Aufgabe des nächsten Abschnittes, muß ihre Wertung eben auch von der entsprechenden Beantwortung dieser – in den letzten beiden Absätzen entwickelten – Fragen abhängig machen.

2.2 Formen von Schullernen, Verschulung?

Bevor hier anfangs auf zwei verschiedene Grundrichtungen curricularer Verfahren eingegangen werden soll, eine Vorbemerkung: Die kritische Beschreibung von Formen des Schullernens soll unter der leitenden Fragestellung betrieben werden: Weist Schullernen möglicherweise auf künstlich arrangiertes Lernen hin, auf eine Verschulung des Lernens? – Die Beschreibung “zweckrationaler” Unterrichtskonzeption, um die es vornehmlich geht, wird hauptsächlich an folgenden Punkten festgemacht: der Zielorientiertheit, der Objektivierbarkeit von Lernprozessen, der Geschlossenheit von Curricula, der weitgehenden Zerstückelung nicht nur des Lehrstoffes, der Handlungsfähigkeit der Schüler. Ein solches exemplarisches Vorgehen vermeidet einen zu hohen Allgemeinheitsgrad der Darstellung.

Nun aber zu den zwei Grundrichtungen gängiger curricularer Verfahren.²² Beide erheben den Anspruch, einen theoretischen Zusammenhang zwischen bestimmten Inhalten und pädagogisch erwünschten Verhaltensmöglichkeiten der Schüler (Qualifikationen) herzustellen. Die erste Richtung geht aus von der Struktur einer Fachwissenschaft und selektiert und gewichtet bestimmte Inhalte, die es ermöglichen, in Problemansätze, Methodik und Ergebnisse dieser Wissenschaft einzuführen. Dann wird geprüft, welche Qualifikationen aus diesem wissenschafts-orientierten Lernen folgen könnten und wie diese Qualifikationen in das spätere Verhalten der Schüler eingehen. Von einem inhaltlichen System her wird also auf pädagogisch initiierte Verhaltensmöglichkeiten geschlossen. – Die zweite Richtung geht von einer Persönlichkeits- oder Sozialisationstheorie aus und legt zunächst erwünschte Qualifikationen fest. Sodann wird geprüft, welche Inhalte diesen Qualifikationen zugeordnet werden könnten. Hier wird von den erwünschten Verhaltensmöglichkeiten her auf mögliche Inhalte geschlossen.

Obwohl die beiden curricularen Grundrichtungen verschiedene theoretische Argumentationsfolgen haben, gehen jedoch beide Schulen – strukturell gesehen – gleich, nämlich im Ansatz “deduktiv” vor. Von idealtypischen Grundannahmen her werden die weiteren pädagogischen Maßnahmen “abgeleitet”. Beide Schulen sind “zielorientiert”: Es geht darum, eine Wissenschaftseinführung oder bestimmte psychologische Variablen zu “erreichen”. Außerdem entwickeln beide Schulen Zuordnungsverfahren. Den postulierten Zielen werden entsprechende Mittel zugeordnet; entweder den Inhalten Qualifikationen oder umgekehrt.

Die Frage ist, ob diese Merkmale beider Grundrichtungen nicht gleichermaßen unbefriedigend sind. Denn solches Ausgehen von deduktiven Modellen impliziert immer sehr leicht, daß von der konkreten, historischen *Situation der Kinder selbst* abstrahiert wird und daß schulische Lernprozesse als eine gradlinige Zweck-Mittel-Bewegung

²² Vgl. hierzu: Glocksee-Materialien, Hannover 1976: Zur Didaktik im Schulversuch, S. 1 ff.

aufgefaßt werden (Zweck: Was soll gelernt werden, Mittel: mit welchem Inhalt und welcher Methode). Lernprozesse werden dann lediglich von den Endresultaten her beurteilt, unter Absehung der besonderen Qualität und Bedeutung ihrer Verlaufsformen. Zielorientiert argumentieren bedeutet immer, von den erwünschten Ergebnissen und nicht von den Prozessen des Lernens selbst auszugehen, der Endzweck, nicht der Kommunikationsprozeß gerät vordringlich in den Blick. Das, was von solchen Konzeptionen dadurch beiseite geschoben wird, soll über das Konzept des "Sozialen Lernens" wieder hereingeholt werden. Allerdings stehen dann allzuoft kognitive Lernprozesse und soziales Lernen in einem rein additiven Verhältnis, "das den Schüler einem Wechselbad von objektiv-bezogenem ‚Denken sollen‘ und subjekt-bezogenem ‚Bedürfnishaben‘ unterwirft".²³ Denken ist somit nicht bedürfnisbezogen und Bedürfnisse sind von vornherein unreflektiert.

Untersuchen wir die beschriebenen "zweckrationalen" Unterrichtskonzeptionen noch etwas genauer und verknüpfen damit folgende Fragestellungen (vgl. unter 1. und 2.1): Wie wichtig ist für solche Konzeptionen die im Lebensprozeß des Individuums erworbene Erfahrung? Inwieweit geben solche Konzeptionen Raum, Erfahrungsmuster von Schülern aufzuspüren? Inwieweit wird Bezug genommen auf die Gesamtperson des Schülers, auf das Lebens-Ich? Das heißt, wie wird das Verhältnis von Lebens-Ich und Lerner-Ich definiert?

Dem zweckrationalen Unterrichtskonzept erscheint jede Unterrichtsplanung und -entwicklung suspekt, die nicht von präzisen Lernzielen *ausgeht*. Sind Endverhaltensweisen nicht von vornherein präzise festgelegt, ist keine effektive Informationsübertragung gewährleistet.²⁴ Effektivität bedeutet hier, einerseits möglichst nachhaltig, andererseits möglichst zeit- und kostensparend zu lehren. Unterricht wird als Instrument gedeutet, mittels dessen Lernprozesse auslösbar, steuerbar, kontrollierbar zu machen sind. Die Qualität aller am Unterricht beteiligten Faktoren – Auswahl, Abfolge, Zuschnitt, Medium der Lerninhalte, Lernhilfen, soziale Gruppierungen, Arbeits- und Interaktionsformen, kurz: alle Faktoren, die die Lernsituation ausmachen – werden ausschließlich von ihrem Beitrag zu dem präzise festgelegten Lernziel her beurteilt. Damit sind alle nicht zielführenden Aktivitäten während des Unterrichtsverlaufes nicht legitimierbar. Im Gegenteil, da sie "optimalem Lernen" und zudem der Objektivierbarkeit von Lernprozessen hinderlich sind, müssen sie als Störfaktoren definiert und eliminiert werden. So gesehen taucht Fehlverhalten von Lernenden auf, wenn sie andere als die gewünschten, vorgesehenen, vorgezeichneten Richtungen einschlagen wollen; wenn sie bei einer Sache, einer Einzelheit (die aus welchen Gründen auch immer ihnen "komisch", "widersprüchlich", "ungeklärt" vorkommt) verharren wollen; wenn Lernende Voraussetzungen anzweifeln, zurückfragen, Neues mit Altem also nicht vereinbar ist.²⁵

Hier wird schon deutlich, daß die oben aufgeführten Fragestellungen in einem solchen Unterrichtskonzept nicht aufgehoben sind, rühren doch die als Störfaktoren

²³ Glocksee-Materialien, S. 3

²⁴ Vgl. Rumpf 1976 a, S. 35. Zum Nachfolgenden vgl. ebenda, S. 32 – 46; Sachs/Scheilke, S. 378 –381; Hermann, S. 12 f.; Bruder, besonders zum Effektivitätskriterium, S. 118 - 120.

²⁵ Vgl. Rumpf 1976 a, S. 41 f.

ausgewiesenen Aktivitäten der Lernenden größtenteils aus dem Erfahrungspotential der individuellen Lern- und Lebensgeschichte der Lernenden. Diese konfrontieren ihre Erfahrungs- und Erwartungsmuster mit den ihnen präsentierten Inhalten und Aufgaben. Die dabei entstehenden Konflikte bedrohen den reibungslosen Ablauf des Unterrichtsprozesses. So verhindert eine an das erfahrungswissenschaftliche Instrumentarium gebundene Unterrichtskonzeption geradezu die Entstehung solcher Konflikte und, falls sie doch auftreten sollten, Lösungen derselben. Damit stößt zweckrationales Handeln im Unterricht schon an seine Grenze und produziert bei seiner Durchsetzung mehr Probleme als Lösungen. Die Frage ist doch, ob wir alle Möglichkeiten zum Erreichen des Zieles kennen, ob wir nicht vielmehr ein Bild von der Wirklichkeit haben und nur relativ zu diesem Bild rational handeln können.²⁶ Zudem entsteht das Problem, inwieweit sich soziale Vorgänge überhaupt präzise planen lassen, vor allem, wenn Interaktionssituationen dominieren sollen, die auf alle Beteiligten keinen Zwang ausüben und eine unverzügliche Aufnahme und Wahrnehmung neu auftretender Bedürfnisse erlauben.²⁷ Geschlossenen Planungen stellt sich immer das Problem der "ausgesperrten Bedürfnisse"²⁸, da sie Erwartungen an das Verhalten von Lehrern und Schülern zu formalisieren suchen. Weil die Formalisierung immer nur einen Teil der vom Lehrer und Schüler eingebrachten Erwartungen umfaßt, müssen Motivationen und persönliche Bedürfnisse von Schülern und Lehrern tendenziell auf anderen Wegen befriedigt werden. "Je nachdrücklicher und abgeschlossener die Erwartungen eines geschlossenen Curriculums formalisiert sind, desto weniger werden sie die personale Identität stabilisieren und personengebundene Handlungsweisen von Schülern und Lehrern zulassen. Um so mehr werden unabgegoltene Bedürfnisse und Handlungsziele frei und drängen nach anderer Kanalisierung".²⁹ Formalisierung tendiert dazu, Erfahrungen und Bedürfnisse nach ihrer generellen Berechenbarkeit, Regelmäßigkeit und Gleichförmigkeit "einzuplanen". "Dementsprechend finden nichtplanbare Bedürfnisse (solche der individuellen Selbstregulierung, des psychodynamischen Haushalts eines Individuum oder einer Gruppe), nichtfällige Bedürfnisse (solche, die nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt erwartet werden), nichtzielfunktionale Bedürfnisse (solche, die keine Relevanz für formalisierte Lernziele ausweisen können) und subjektgebundene Bedürfnisse (solche des ungeleiteten Entdeckens, der Kreativität, der subjektiven Identifizierung mit Sachen und Zielen) zunehmend weniger Berücksichtigung":³⁰ Werden aber Bedürfnisinterpretationen, Interessen und Handlungsziele von Lernenden und Lehrenden nicht zugelassen, so werden sie in andere Ausdruckformen gedrängt, die als Desinteresse an der eigenen Tätigkeit, Aggression, rituelles Verhalten und Anpassung erscheinen.³¹

²⁶ Vgl. das oben in Auseinandersetzung mit Wygotskis Thesen Ausgeführte; vgl. Sachs/Scheilke, S. 380; J. Habermas: Erkenntnis und Interesse. Ffm 1968, S. 205

²⁷ Vgl. Habermas ebenda, S. 177

²⁸ Vgl. Sachs/Scheilke, S. 383

²⁹ Ebenda, S. 384

³⁰ Ebenda

³¹ Hier findet auch die oft beklagte Disziplinlosigkeit der Schüler ihre Ursache. – Oftmals versuchen Schüler nur, das offizielle Unterrichtsthema durch das Einbringen eines "inoffiziellen" zu unterlaufen. Vgl. hierzu die Studie von A Garlichs: Das inoffizielle Thema im Unterricht, in "Didaktik offener Curricula". Weinheim/Basel 1976, S. 95 - 106

Eine solche Fetischisierung formalisierter Lernprozesse, die auf ständige Objektivierbarkeit von Lernprozessen im Sinne des Erreichens von Lernzielen, deren Kontrolle und Bewertung ausgerichtet ist, bezieht sich auf einen Leistungsbegriff, der allein den Normen der ökonomischen Effizienz, des Sparens bzw. des Gewinns von Zeit und Geld und ihrer "objektiven Messung" verpflichtet ist.³² Dieser Leistungs- und Lernbegriff bezieht sich nicht auf die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltens- und Bewußtseinsprozessen, die die Gesamtperson umfassen. So steht Testen und Bewerten im Vordergrund des pädagogischen Interesses, nicht die Entfaltung von Lernerfahrungen. Dem kommt eine weitgehende Zerstückelung, Zergliederung des Lehrstoffes entgegen, die den Zusammenhang zerreißt, in dem dieser tatsächlich steht. Dadurch werden alle Möglichkeiten von vornherein abgeschnitten, den Lerninhalt wie auch die Lernsituation selbst überhaupt noch in Frage zu stellen. "Was bleibt, ist ‚creative Anwendung‘ (...) innerhalb des vorgegebenen und im Lauf solchen Unterrichts internalisierten Rahmens der Lernsituation".³³ Der Zerstückelung der Lehrinhalte entspricht die Zerstückelung des Verhaltens, des Handelns der Lernenden, da beiden keine Spielräume mehr eröffnet werden. Das leistet der Lehrer nicht, wenn er zielrational Reize "einrichtet", um erwünschte Reaktionen der Schüler zu erhalten. Damit wird Handeln schnell fiktiv, indirekt, entpersonalisiert: der Lehrer entfremdet sich von den Schülern, die Interaktion der Schüler untereinander wird systematisch gebrochen durch die Zentrierung des Unterrichts auf die Anpassung an den Lehrer und seine nicht hinterfragbaren Imperative. Letztendlich kommt die Entfremdung von der Sache, dem Lerngegenstand hinzu.³⁴

Ziehen wir ein kurzes Fazit. Wenn Lernprozesse so organisiert werden wie beschrieben, dann dominiert funktionalisiertes Lernen und damit die funktionalisierte Erfahrung, die das Einbringen persönlicher Erfahrung in den Lernprozeß verhindert. Lernsituationen drohen zu verkümmern zum beliebigen Anlaß, zum gleichgültigen Material, an dem subjektneutrale Kompetenzen aufgebaut bzw. trainiert werden. So bleibt Schullernen künstlich arrangiertes Lernen. Die Schüler lernen etwas, ohne nach dem Wozu zu fragen, ohne sich der Verankerung des zu Lernenden in ihrer Erfahrungswelt zu vergewissern. Die Komplexität von (Ernst)Situationen im Alltag bleibt in schulischen Lernsituationen nicht erhalten. Im Gegenteil, die Zerstückelung von Lerninhalten, von Verhalten und Handeln der Lernenden verhindert die Bildung komplexer Erfahrungsmuster. Damit dringen solche Formen von Schullernen nicht bis zu dem Punkt vor, wo der ganze Reichtum der Anlagen und Fähigkeiten des Kindes in seiner Realitätsauffassung und in seiner Kommunikation aktiv entwickelt werden könnte. Schulische Sozialisationsprozesse lösen sich zu abrupt von Erfahrungsmustern der frühkindlichen Sozialisation ab. – Die "pädagogisierte Realität", die Verschulung des Lernens, fördert nicht das Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen, sich ihrer Umwelt zu bemächtigen, sich

³² Vgl. Hermann, S. 13; Rumpf 1976 a, S. 38 f.

³³ Bruder, S. 119. – Nach strukturellen Ähnlichkeiten zwischen der Arbeitszerlegung im Produktionsprozeß eines Betriebes und der Zergliederung des Lernprozesses muß nicht erst gesucht werden. Vgl. ebenda

³⁴ Vgl. Sachs/Scheilke, S. 385; Heipcke/Messner 1973, S. 364. – Näheres hierzu unter 4.

gesellschaftliche Erfahrungen bewußt anzueignen, sie fördert eher die Entfremdung der Heranwachsenden von ihrer eigenen Erfahrunggrundlage.

4. Lehrziele und Lebenswelten, Lernprozesse

4.1 Schullernen und Identität, Lerngegenstand und Subjektivität

Als wer und was, muß gefragt werden, wird der Lerner generell im Unterricht angesprochen, als Neuling im Lernterrain, der nichts mitbringt, dessen Lernen systematisch vom Nullpunkt anfängt? Wird der Lerner also sozusagen als "unbeschriebenes Blatt" gesehen, wie schon gesagt? Das erleichtert bestimmt die Steuerbarkeit, die Kontrollierbarkeit, auch die Vergleichbarkeit der Lernprozesse, hierauf ist ebenso schon hingewiesen worden. Aber, wie kann der Schüler ein kontinuierliches Ich aufbauen, wenn bestimmte Teile des "mitgebrachten Ichs" von ihm nicht eingebracht werden können, unter Umständen verleugnet werden müssen?³⁵

Diese Fragen erhalten einen konkreteren Stellenwert, wenn man ansetzt beim kindlichen Weltbild³⁶, das als "eingespieltes" Weltbild immer Bestandteil des eigenen Ichs ist. Wird nun das Schüler-Ich abgetrennt von dem Lebens-Ich, das er sich aufgebaut hat, so findet eine Bedrohung des Weltbildes und damit die Bedrohung der Identität statt. Mit anderen Worten: Wenn die Anteile des eingespielten Weltbildes, somit die ihr zugrunde liegenden Erfahrungen, in der neuen Lerner-Welt nichts gelten, droht der Schüler selbst zu nichts zu werden. Die Sorge, daß das mitgebrachte Ich im sozialen Umfeld des Schullernens zu nichts werden könnte, bringt Ängste hervor.³⁷ Diese können die Ursache dafür sein, daß das (Schüler)Ich darauf verzichtet, die divergierenden Erfahrungsbestände – hier die alten, dort die neuen – irgendwie zusammenzubringen. Man kann auch sagen, das Ich versucht nicht mehr, die in Konflikt, in Widerspruch geratenen Erfahrungsbestände zu vermitteln, ja Gegensätzliches miteinander zu vereinigen. Im Gegenteil, Widersprüche bleiben nebeneinander stehen. Ein kontinuierliches Ich kann aber nur unter Bedingungen aufgebaut werden, die dem Ich die Vermittlung von in Konflikt geratenen Erfahrungsbeständen ermöglicht. Sonst spaltet sich das Ich in verschiedene, relativ unverbundene Ichanteile auf und entwickelt nicht die Fähigkeit, auf sich zu reagieren, sich selbst von außen sehen zu können. Das ist aber die Bedingung zum Aufbau einer Identität und Ich-Identität. Aus dem Ausgeführten kann die These abgeleitet werden, daß durch Ausgrenzen von Erfahrungsbeständen beim Schullernen das Lerner-Ich in der Ausbildung seiner Identität und Ich-Identität begrenzt ist.

Für das Schullernen folgert daraus, daß man sich bei Planung und Durchführung von Lernprozessen nie ablösen darf vom Erfahrungshorizont, von den Erfahrungsbeständen der Lernenden. So formuliert, galt und gilt diese These vieler didaktischer Ansätze schon

³⁵ Vgl. Rumpf 1976, S. 11 f.

³⁶ Vgl. Abschnitt 2.1.

³⁷ Vgl. Rumpf ebenda, S. 21

immer als wichtig, daß nämlich neue Erfahrungen nur mit Hilfe der alten aufgefaßt werden, daß der Lernende nie ein “unbeschriebenes Blatt” ist. Was in der didaktischen Literatur unter “Anknüpfung”, “Motivation”, “Einstieg”, “Lebensnähe”, “Anwendung” thematisiert wurde und wird, hat mit der Art und dem Grad zu tun, wie Erfahrungsbestände, -potentiale einbezogen werden. Auch zweckrationalen Unterrichts-konzeptionen geht es z.B. um die Lösung des Problems, wie subjektive Betroffenheit der Schüler in der “Einstiegsphase” erreicht werden kann. Darin liegt aber schon die Begrenztheit einer solchen Konzeption: Das Erfahrungspotential der Lernenden ist nur Basis der Anfangsmotivation und danach didaktisch sekundär, nur noch “Rahmenbedingung”. Planung und Durchführung von Lernprozessen darf nicht auf die Anfangsmotivation beschränkt bleiben und sich nie ablösen von den Erfahrungsbeständen und -mustern der Lernenden, sondern muß vielmehr zum strukturellen Moment der gesamten Konzeption werden. Auf was muß die didaktische Reflexion abheben, um das zu erreichen? Das zentrale Problem ist nicht das der Inhaltsauswahl unter dem Gesichtspunkt: Wie gehen Erfahrungen und das Weltverständnis der Kinder in die Planung ein? Entscheidender ist die Reflexion der möglichen Aneignungsprozesse der jeweils ausgewählten Inhalte, die Art und Weise, wie Schüler an die Inhalte herangehen und sie verarbeiten. Es gilt also, auf die Subjektivität der Schüler abzuheben, sie ist das entscheidende Medium, durch das die Lernprozesse der Kinder hindurchgehen.³⁸

Die didaktische Reflexion muß sich auf zwei Bedeutungsebenen gleichzeitig abspielen: Der objektiven Bedeutung bestimmter Inhalte für die Lernenden und der subjektiven Bedeutung bestimmter Inhalte für die Lernenden.³⁹ Der Doppelsinn des Wortes “Bedeutung” verweist darauf, daß es sowohl darum geht, wie “bedeutsam” ein bestimmter Inhalt ist als auch darum, was er “bedeutet”. Es geht also sowohl um seine Wichtigkeit als auch um seinen Erfahrungswert. Beides, Wichtigkeit und Erfahrungswert ist subjektorientiert gemeint: Wichtigkeit für die Kinder, Erfahrungswert für die Kinder. Beides bezieht sich nicht nur auf den Horizont des jeweils von den Kindern Geäußerten: Welche Wichtigkeit ein Inhalt für die Kinder hat, schätzen diese nicht allein ein, und auch welchen Erfahrungswert ein Inhalt hat, entnimmt man nicht nur ihren Äußerungen. “Vielmehr bedarf beides, soll es in ein didaktisches Konzept eingehen, der theoretischen Explikation, um nicht auf der Ebene der empirischen Äußerungsformen der Beteiligten stehenzubleiben. (...). In diesem Sinn ist die Reflexion der Bedeutung bestimmter Inhalte in bestimmten Lernsituationen auch ein unabdingbar theoretisches Problem”.⁴⁰

Objektive Bedeutung meint den Stellenwert eines Lerngegenstandes vor dem Hintergrund der sozialen Positionen und die damit zusammenhängenden Handlungsfelder der Kinder. So geht es darum, zu fragen, ob sich anhand jeweiliger Inhalte Lernprozesse ergeben könnten, die die Lernenden im Folgenden darin unterstützen:

- eine eigenständige Interessen- und Bedürfnisposition nicht nur gegenüber Gleichaltrigen einzunehmen, ohne dabei auf zwanghafte Abgrenzung verwiesen zu sein;

³⁸ Vgl. Sachbericht “Glocksee”, Hannover 1976, S. 3

³⁹ Vgl., auch zum Folgenden, Glocksee-Materialien, Hannover 1976, S. 4 – 11

⁴⁰ Ebenda, S. 4

- eine Fähigkeit zu Selbstdarstellung und zum Umgehen mit Beziehungen auszubilden;
- instrumentelle Fertigkeiten zu erlernen, die Erkenntnis und Aneignung der gegenständlichen Realität erleichtern;
- die Totalität der Erlebnisse und Sinneseindrücke allmählich zu einem differenzierten “Weltbild” zu strukturieren.

Nun zur subjektiven Bedeutung von Inhalten für die Lernenden. Die subjektive Bedeutung ist derjenige Aspekt der Lerngegenstände, der sich nicht vom objektiven, sozialen Bezugssystem selbst her erschließt, sondern von den subjektiven Verarbeitungsformen dieser (gleichen) Realität, die die Lernenden vornehmen. Was bedeutet das für die Planung und Durchführung von Lernprozessen? Erst wenn zusammen mit den Schülern die subjektive Bedeutung des Lerngegenstandes besprochen – und ggf. in Aspekten modifiziert – werden kann, sind die Lernprozesse keine den Schülern äußerliche, sind ihre eigenen sozialen Erfahrungen nur aufgesetzt. Oder anders gesagt: “(...) die objektive Bedeutung – soll sie sich nicht von der eigenen Bedürfnis- und Phantasiestruktur der Kinder schlicht als ‚kaltes‘ Lernresultat abspalten – wird sie nur wirksam in dem Maße, in dem sie der subjektiven gerecht wird. Und Gerecht-Werden soll hier heißen: Erst in dem Maße, in dem die subjektive Bedeutung bearbeitet, reflektiert, weiterentwickelt wird, entfalten sich Lernprozesse, die auf der Ebene der objektiven Bedeutung sich auswirken können”.⁴¹ Hieraus folgt, daß es nicht darum geht, möglichst schnell zur Objektivität der Inhalte vorzudringen und die subjektiven Bedeutungsinhalte zu diskriminieren. Dann spalten sich die “offizielle” Unterrichtskommunikation und das Phantasiepotential der Schüler voneinander ab.⁴² Vielmehr geht es darum, diese subjektiven Verarbeitungsformen ernst zu nehmen, die hierin enthaltenen Potentiale nicht von der inhaltlichen Arbeit abzuspalten. Phantasie und Bedürfnisse, die an der Sache selbst verbleiben und diese auch lustvoll kritisieren, müssen als wesentliches Moment produktiver Realitätsverarbeitung und kognitiven Lernens betrachtet werden. Erst in einem schulischen Klima, in dem die Schüler nicht auf “offizielle” Äußerungen festgelegt werden, ist es möglich, die subjektive Bedeutung kommunizierbar zu machen, damit sie gegebenenfalls in weiterführenden Lernprozessen modifiziert werden kann.

4.2 Erweiterung der Erfahrungsfähigkeit im Unterrichtsalltag

Bis auf den zweiten Teil des letzten Abschnittes ist bisher mehr oder weniger immer nur herausgearbeitet worden, wie sich die Erfahrungsfähigkeit im Unterrichtsalltag nicht erweitern kann. Zentraler Kritikpunkt war dabei, daß mitgebrachte Erfahrungen der Schüler, Erfahrungsbestände, -potentiale etc. höchstens für die (sektorielle) Motivation relevant waren, nicht also strukturelles Moment für Formen des Lernens generell.

⁴¹ Ebenda, S. 8. – Um ein Beispiel zu geben: Die Aussage des Lehrers, daß ein Pop-Star wie eine Ware verkauft wird, ist genauso “wahr” wie die Aussage des Schülers, dieser Star sei “toll”. Es handelt sich einmal um eine sozio-ökonomische Funktionsbestimmung, zum anderen um das psycho-dynamische Phänomen einer Identifikation.

⁴² Unter 2.2 ist darauf schon hingewiesen worden.

Um einen direkten, unmittelbaren Erfahrungsbezug für die Schüler herzustellen, muß ein Großteil der Inhalte dem Erfahrungshorizont der Schüler selbst entnommen sein. Und zwar deshalb, weil Themen, die dem unmittelbaren Erfahrungshorizont der Schüler entstammen immer schon eine über diese Erfahrung hinausweisende gesellschaftliche Dimension in sich haben, sozusagen die Grundlage für die Erfahrungserweiterung bilden.⁴³ Damit ist eine Seite des Erfahrungsbezugs angesprochen. Darüber hinaus geht es in schulischen Lernprozessen immer auch um Inhalte, die einen anderen, indirekten Erfahrungsbezug aufweisen. Diese Inhalte sind den Schülern erst einmal fremd, die Betroffenheit ist eine indirekte. Es lassen sich jedoch Strukturen herausarbeiten, die für die Schüler in *ihren* Erfahrungshorizont übersetzbar sind, und zwar so, daß sie sich mit ihren Problemen wiedererkennen. Dabei kann es zu einem kognitiven Konflikt im Lernenden kommen, insofern es um Problemstellungen geht, "die eine dosierte Diskrepanz zu eingespielten Strukturen hervorrufen".⁴⁴ Gerade weil der kognitive Konflikt Überraschungen, Zweifel, Ungewißheiten und Widersprüche ermöglicht, muß er als positiv bestimmt werden, nicht als Störfaktor. Die Verquickung der Erfahrung mit den analysierten Bedingungen des Konflikts, erhöhen nicht nur die Motivation der Schüler, sondern binden sie emotional in den Konflikt mit ein. Der Konflikt wird zu dem Konflikt des Schülers.⁴⁵

Der Erfahrungsbezug, das leitende Prinzip der Planung und Durchführung von Lernprozessen, muß demnach gewährleisten, daß die Lernenden die jeweiligen Inhalte in ihren Erfahrungshorizont übersetzen können. Dadurch können sich die Schüler angstfreier und kognitiv kompetenter ihren eigenen Erfahrungen annähern und deren Verarbeitungsergebnisse gegebenenfalls selbst weiterentwickeln.⁴⁶ Diese Weiterentwicklung der Erfahrungsverarbeitung darf also grundsätzlich *nicht* der Lehrer *für* die Schüler vornehmen, das gerade ergäbe die Aufspaltung in Lebens-Ich und Lerner-Ich, in "eigentliches" Bewußtsein und schulisch Gelerntes. Diese Weiterentwicklung müssen die Schüler selbst vollziehen. Der Lehrer schafft die sozialen, affektiven und kognitiven Bedingungen, die einen solchen eigenständigen Lernprozeß fördern.

Der Lehrer macht *Lern-Angebote*. Die Angebotsentwürfe sind keine Unterrichts-einheiten im üblichen Sinn⁴⁷ (ihre Strukturmerkmale decken sich nicht mit den unter 2.2, im Zusammenhang mit zweckrationalen Unterrichtsentwürfen beschrieben):

- Die Angebotsentwürfe entwickeln vielmehr keine Verhaltensziele für Schüler, sondern Verfahrensvorschläge für Lehrer.
- Der didaktische Orientierungspunkt sind nicht die Lernziele, sondern ist die Antizipation der möglichen Interessen, Bedürfnisse, Phantasien und Fragestellungen, die die Schüler zu Lerninhalten haben könnten.

⁴³ Vgl. Glocksee-Materialien, S. 18

⁴⁴ Ebenda, S. 19

⁴⁵ Vgl. Belgrad, S. 205 f.

⁴⁶ Vgl. Glocksee-Materialien, S. 22

⁴⁷ Vgl. Hentig 1973, S. 38 f.

- Der Angebotsverlauf ist nicht linear, „sondern eher als ein Zusammenhang von inhaltlichen ‚Baukasten-Elementen‘, die in anderer Reihenfolge und anderen Gewichtungen genutzt werden könnten“.⁴⁸
- Der Angebotsentwurf ist prinzipiell offen, er schließt das eigentliche Angebot nicht gegen Veränderungen ab. Offenheit bedeutet hier nicht Beliebigkeit, sondern muß im Sinne seiner Anpassungsfähigkeit an sich verändernde Lernsituation bzw. an Entwicklungen der Schüler- oder Lehrerbedürfnisse verstanden werden.

Nicht also Lehrziele und Lehrsituationen sind bestimmende Momente dieser Unterrichtskonzeption bzw. –durchführung, sondern der Lernprozeß, definiert als Kommunikationsprozeß. Das heißt nicht, daß der Lehrer unter Umständen nicht auch „belehrend“ in den Kommunikationsprozeß eingreift. Es geht nicht um die Alternative: hier Erfahrung der Schüler, da Belehrung durch den Lehrer.⁴⁹ Die Schüler wissen, daß es eine Erfahrungswelt der Erwachsenen gibt und wollen gerade als zukünftige Erwachsene nicht auf ihren eigenen Bereich als Kinder beschränkt bleiben. Bringt jedoch der Lehrer von den Schülern abgehobene Inhalte in den Unterricht ein, so muß hier das methodische Prinzip der Versinnlichung auch auf kognitive Inhalte angewendet werden. Erst die Versinnlichung auch der Nichterfahrungen öffnet ein breites Spektrum an Anknüpfungsmöglichkeiten an Schülererfahrungen.

Der Lehrer hat im Zusammenhang der Unterrichtsangebote sicher eine Strukturierungsfunktion. „Allerdings zielt *seine* Strukturierung der Lernsituation und der Inhalte immer darauf hin (...), daß *die Kinder* die Strukturierungskompetenz so weit als möglich selbst übernehmen können“.⁵⁰ Damit ist das Moment der Ablösung vom Erwachsenen, vom Lehrer angesprochen. Das bedeutet, mit zunehmenden Alter übernehmen die Lernenden die Organisation des Lernens selbst. Eine Didaktik, die darauf abhebt, kann Lernende aus der Rolle von Objekten entlassen und Lernprozesse als *wechselseitige* anerkennen. Selbstorganisiertes Lernen ist „nur in einem Kollektiv möglich, in dem jedes Mitglied die Möglichkeit hat, seine Bedürfnisse und Interessen in Kommunikation mit den anderen zu erkennen und zu entwickeln, indem es Äußerungsformen, Adressaten und ein Korrektiv für seine Bedürfnisse finden kann. Das sich selbst regulierende Kollektiv gibt seinen Mitgliedern die Möglichkeit zu fundamentalen autonomen Lernprozessen im sozialen und intellektuellen Bereich. Die dadurch gewonnene emotionale und soziale Stabilität ermöglicht es den Individuen, als Subjekte die didaktische Planung ihrer Lernprozesse mitzubestimmen.“⁵¹

Damit sind die wichtigen Momente der pädagogischen Idee des Erfahrungsbezugs im Schullernen, des Erfahrungslernens nicht nur in diesem Abschnitt herausgearbeitet. Es sollen aber noch einige wichtige Aspekte, die teilweise in vorhergehenden Kapiteln bereits angesprochen wurden hier noch kurz aufgeführt werden:

- Die Entwicklung soziologischer Phantasie, die die Fähigkeit meint, eigene Erfahrungen in das Lernen an gesellschaftlichen Problemen miteinzubeziehen; scheinbar isolierte Phänomene in ihrem sozialen Entstehungs- und

⁴⁸ Glocksee-Materialien, S. 14

⁴⁹ Vgl Hentig 1973, S. 24

⁵⁰ Glocksee-Materialien, S. 12

⁵¹ Hermann, S. 10, vgl. auch Negt 1976, S. 412

Be-dingungszusammenhang zu erfassen und eine Form des Begreifens von gesellschaftlichen Sachverhalten meint, die dabei immer deren Veränderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten mitreflektiert. Wichtig ist, daß diese soziologische Phantasie nicht nur als eine Zielvorstellung fungiert, sondern ebenso Bestandteil der Form der Lernprozesse wie der Auswahl und Strukturierung der Inhalte ist. Form, Inhalt und Ziel hängen unmittelbar zusammen.⁵²

- Als ein Problemzusammenhang muß die Lebenssituation der Schüler, die Struktur der schulischen Lernprozesse und die Organisation der Schule gesehen werden. "Dieses auseinanderzureißen, also die Frage des sozialen Lernens oder der Didaktik oder des Stundenplans isoliert, unter Beibehaltung der jeweiligen anderen Formen, verändern zu wollen, (muß als) problematisch (angesehen werden)."⁵³
- Lernen orientiert sich ganz bewußt an Sozialisationsprozessen.
- Die Unterrichtsangebote müssen dadurch gekennzeichnet sein, daß es keinen administrativen Zwangsrahmen der Lernprozesse gibt. Dazu gehört: keine Fächereinteilung, keine wechselseitige Isolierung der Jahrgangsklassen, kein Teilnahmewang an den Angeboten, keine Leistungstests mit Zensierung.

6. Literatur

Es sind hier nur solche Arbeiten aufgeführt, auf die häufiger Bezug genommen wird; weitere Literaturangaben sind unter den Anmerkungen zu finden.

BELGRAD, J. 1977: Didaktik des integrierten politischen Unterrichts. Weinheim/Basel

BRUDER, K.-J. 1971: Taylorisierung des Unterrichts. Zur Kritik der Instruktionspsychologie. Berlin
In: *KURSBUCH* 24, S. 113-130

BRÜGELMANN, H. / RUMPF, H. (Hg.) 1973: Offene Curricula
In: *Z. f. PÄD.* 3'73, S.351 ff.

GARLICH, A. / HEIPCKE, K. / MESSNER, R. / RUMPF, H. 1976: Didaktik offener Curricula. Weinheim und Basel

GLOCKSEE-MATERIALIEN 1976: Zur Didaktik im Schulversuch. Konzeption und Planung. Hannover, o.V.

HALLER, J. / WOLF, H. 1973: Ein Curriculum lernt laufen
In: *Z. f. PÄD.* 3'73, S. 427-436

HEIPCKE, K. / MESSNER, R. 1973: Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie
In: *Z. f. PÄD.* 3'73, S. 351-374

HENTIG, H. v. 1971: Die Bielefelder Laborschule. Stuttgart
DERS. 1973: Schule als Erfahrungsraum? Stuttgart

⁵² Vgl. Glocksee-Materialien, S. 17

⁵³ Sachbericht Glocksee 1976, S. 4

HERMANN, H.-D. (o.J.): Selbstorganisiertes Lernen (Glocksee-Materialien) O.O.

HOLTMANN, A. 1973: Sozialisation, Lernen und Theoriebildung - Überlegungen zu einer sozialisationstheoretischen politisch-historischen Didaktik

In: *Bundeszentrale für politische Bildung* (Hg.) Heft 96, Bonn 1973: Historischer Unterricht im Lernfeld Politik - Vorträge und Materialien der Arbeitstagung für politische Bildung vom 25.-30.7 1972 in Nürnberg

KROVOZA, A. / NEGT, O. 1976: Selbstregulierung und Lernmotivation

In: *ÄSTHETIK & KOMMUNIKATION* 22/23'75/76, Schulversuch Glocksee, S. 24-149, S. 66-87

LEITHÄUSER, Th. 1976: Kapitalistische Produktion und Vergesellschaftung des Alltags

In: DERS. / HEINZ, W.R. (Hg.): Produktion, Arbeit, Sozialisation. Ffm., S. 48-68

NEGT, O. / KLUGE, A. 1972: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Ffm.

NEGT, O. 1976: Schule als Erfahrungsprozeß

In: *ÄSTHETIK & KOMMUNIKATION* 22/23'75/76; S. 36-53 ... oder in

DERS. 1976: Keine Demokratie ohne Sozialismus. Über den Zusammenhang von Politik, Geschichte und Moral. Ffm., S. 380-418

RUMPF, H. 1976a: Schul-Lernen und Schul-Umwelt

In: GARLICHS / HEIPCKE / MESSNER / RUMPF 1976, S. 25-35

DERS. 1976b: Lehrziele und Lebenswelten

In: GARLICHS et al, S. 61-70

DERS. 1976c: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München

SACHS, W. / SCHEILCKE, C. Th. 1973: Folgeprobleme geschlossener Curricula

In: *Z. f. PÄD.* 3'73. S. 375-389

SOZIALWISSENSCHAFTLICHES SEMINAR TU HANNOVER 1976: Sachbericht "Glocksee" 1974-1976: Soziales Verhalten und Lernen in der Grundschule. Hannover

WYGOTSKI, L.S. 1971/3: Denken und Sprechen. Stuttgart

Anmerkungen zu den (inzwischen zwanzig Jahre alten) Auszügen über "Erfahrungslernen" bezogen auf eine 'interkulturelle Pädagogik' heute

Interkulturelle Pädagogik, interkulturelles Lernen (im 1993/1998 unter E 10 definierten Sinn) war in den 70er Jahren auch unter Pädagogen kein Thema, wenn auch schon Kinder von sogenannten 'GastarbeiterInnen' in den Schulklassen saßen. Dafür aber hatte die reformpädagogische Diskussion, retrospektiv betrachtet, nicht nur ein hohes Niveau erreicht (das zeigen m.E. die beiden Auszugskapitel der vorgestellten Arbeit), sondern auch eine gewisse Einflußnahme in der nicht nur pädagogischen Öffentlichkeit, die allerdings im Verlauf der 80er Jahre, unter dem Druck der neokonservativen Wende, mehr und mehr verloren ging.⁵⁴ Das ist sicher ein mitentscheidender Grund dafür, daß

⁵⁴ Obwohl eine Reformpädagogik, die den Namen verdient, in den 80er - und 90er Jahren ein Mauerblümchendasein führt/e, heißt das natürlich nicht, daß nicht auch außerhalb

sich die zur selben Zeit (80er Jahre) konzeptionell entwickelnde interkulturelle Bildung und Erziehung so schwer tat, sich in der Praxis durchzusetzen. Diejenigen PraktikerInnen und TheoretikerInnen, die von der Notwendigkeit einer interkulturellen Pädagogik am ehesten überzeugt waren, hatten in den 70er Jahren gegen 'zweckrationale Unterrichtskonzeptionen' gestritten und Debatten über offenes Curriculum, Erfahrungslernen, Selbstregulierung etc. eröffnet. Und nur auf letztere Konzeptionen und Praxiserfahrungen konnte / kann interkulturelles Lernen aufbauen, denn zweckrationale Unterrichtskonzeptionen versperren mit ihrer Fixierung auf Lehr- bzw. Lernziele, auf die Objektivierbarkeit von Lernprozessen, auf geschlossene Curricula etc. – ich denke, das belegen die Ausführungen von Ursula Ohm eindeutig – schon im Ansatz die Etablierung interkultureller Lernprozesse – wenn man unter interkulturellem Lernen mehr versteht als eine bloße, beliebig bunte 'interkulturelle Anreicherung' diverser Unterrichtsinhalte, -fächer; Anreicherung kann dann wieder ganz zweckrational betrieben werden. Man kann es auch so formulieren: Dort, wo tatsächlich interkulturell gearbeitet wird, ist man gezwungenermaßen reform-pädagogischen Ansätzen der 70er Jahre (und früher) verpflichtet, und dort, wo dieser Rückgriff nicht stattfindet, wird man nach interkulturellen Ansätzen vergeblich suchen.

interkulturell-reformpädagogischer Ansätze neuere, der Reformpädagogik allgemein zuzuordnende Arbeiten entstanden sind. Dafür stehen Veröffentlichungen in den 90er Jahren wie z.B. die von Ottomeyer (1991); Hentig, Hartmut v. 1993: Die Schule neu denken. München/Wien; Negt, Oskar 1997: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen; Gruschka, Andreas 1994: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar. – Zur Zeit dominieren allerdings (auch) in der pädagogischen Öffentlichkeit immer noch solche Eingriffe, die Roman Herzogs Ruck-Reden für globalisierten Neoliberalismus mit Reformanstößen verwechseln.