

Inhaltliche Struktur

(Trotz der detaillierten Ausarbeitung hat diese Planung nur vorläufigen Charakter, soll keineswegs den dynamischen Lernprozess beschränken und kann deshalb bei gemeinsamer Vereinbarung jederzeit abgeändert werden.)

- I. Subjektwissenschaftliches Lernkonzept (8.3.-17.5.06)
- II. Problematisierung des didaktischen Verhältnisses (24.5.06)
- III. Unterrichtskonzeptionen/Unterrichtsformen und Kritik (31.5.06.-21/28.6.06)
- IV. Alternativen zu diesen Inhalten

I. Subjektwissenschaftliches Lernkonzept:

Da sich die unterrichtliche Vermittlung des Lehrers vor allem auf die Unterstützung des Aneignungsprozesses des/der Lernenden bezieht, ist in weiterer Folge die Verlaufslogik dieses lernenden Weltaufschlusses von Interesse. Dazu scheint mir das subjektwissenschaftliche Lernkonzept der Kritischen Psychologie besonders geeignet. Dieses wurde in einer vom Subjektstandpunkt ausgehenden historisch-empirischen Analyse der wesentlichen Bestimmungen des spezifisch menschlichen Lernens entworfen. Es betont vor allem die von unterschiedlichen subjektiven Lernproblematiken ausgehenden vielfältigen Lernwege, die durch je nach Lerninteresse ausgegliederte aktuelle Lerngegenstände bzw. sich an einem Lerngegenstand eröffnende unterschiedliche Lerndimensionen ermöglicht werden.

Vorweg werden mit dem Aufbrechen „verdeckter Verhältnisse“ und der notwendigen Berücksichtigung der Lernenden als Subjekte ihres Lernens zentrale Momente dieses Lernkonzepts anhand der folgenden Texte vorgestellt:

1. **„Widerständiges Lernen im Schriftspracherwerb“** (Katrin Schöffel)
[8.3.06]: Drei Schüler, die nicht bzw. kaum lesen und schreiben können, geben ihren Widerstand gegen die Vermittlungsbemühungen einer

Lehrerin erst auf, als diese erkennt, dass sie mit den Schülern gemeinsam das Lernen mit dem Zweck der Realisierung von deren Interessen planen muss und nicht umgekehrt diese Interessen für die Erreichung der von außen gesetzten Ziele instrumentalisieren kann.

2. **„Die inszenierte Täuschung“** (Friedrich Thiemann) **[15.3.06]**: Strategien, die SchülerInnen im traditionellen Unterricht entwickeln, um sich den Be-/Abwertungen und Sanktionen des Lehrers zu entziehen.
3. **„Verdeckte Verhältnisse“** (Petra Wagner) und **„Lehren lernen an der Universität“** (Anja Brunkhorst) **[15.3.06]**: Die übliche Seminarpraxis mit den verdeckten Verhältnissen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen wird von einer Lehrenden und einer Studentin kritisch analysiert.

Auf die Auseinandersetzung mit diesen einleitenden Texten, folgt die Beschäftigung mit ausgewählten Teilen des subjektwissenschaftlichen Lernkonzeptes, wie es Holzkamp 1993 im Buch „Lernen“ (Studienausgabe: 1995) dargelegt hat.

Die Darstellung seines Analyseinstrumentes in Form zweier Begründungsfiguren (defensiv und expansiv begründetes Lernen) konzentriert sich vor allem auf die genaue Analyse des expansiv begründeten Lernens, um zunächst die ganze, noch nicht eingeschränkte Reichhaltigkeit des Lernprozesses erfassen und nachfolgend - als weitere Differenzierung dieses Prozesses - seine Verarmung innerhalb institutionellen Lernens aufzeigen zu können:

4. **„Begründungsdiskurs“** **[22.3.06]**: Am Einstieg in sein Buch „Lernen“ erläutert Holzkamp (1993) zunächst, was die Besonderheit des subjektwissenschaftlichen Ansatzes ist, bei dem das (lern-)handelnde Subjekt nicht bloß das Objekt der Untersuchung ist, sondern Lernen aus der Perspektive des handelnden Subjekts in den Blick kommen soll. Und diese Perspektive ist dann auch der Standpunkt, von dem aus geforscht wird. Um diesen Erststandpunkt trotz Verallgemeinerung des betroffenen Subjekts beibehalten zu können, werden die Gründe für das (Lern-)Handeln als zentrales Moment eingeführt, weil Gründe immer „erster Person“ sind. In diesem Begründungsdiskurs begegnen sich die handelnden Subjekte gegenseitig als Intentionalitätszentren, womit im Lehr- und Lern- wie auch im Forschungsprozess das Niveau intersubjektiver Beziehungen grundgelegt ist.

5. **„Typische Lernproblematiken“ [22.3.06]:** Anhand eines Auszuges aus meiner Dissertation werden wir erörtern, wie eine (in der Schule zumeist von außen herangetragene Lernanforderung als) Handlungsproblematik für die Betroffenen zu einer subjektiven Lernproblematik werden kann und wie in „Überwindung“ dieser Lernproblematik über den Umweg einer Lernschleife zugleich die lernende Überwindung der Handlungsproblematik möglich wird. Dabei werden auch Verlaufsstrukturen und Prozessebenen (thematischer und operativer Aspekt) des Lernens besprochen werden. (Originaltext: Holzkamp 1995, S. 177-194).
6. **„Exemplarisches Lernbeispiel: Schönbergs Orchestervariationen“ [29.3.06]:** Holzkamp gibt in seinem Buch Lernen (S. 194-205) ein anschauliches Beispiel für das lernende (hörende) Eindringen in den Lerngegenstand „Orchestervariationen“ und beschreibt dabei ausführlich die Verlaufsdynamik und Prozessstruktur des expansiv begründeten Lernens. Besonders qualitative Lernsprünge, wo sich im Lernprozess plötzlich eine neue Qualität der lernenden Annäherung an den Lerngegenstand eröffnet, werden thematisiert.
7. **Wiederholung der Verlaufsstrukturen des lernenden Zuganges zum Lerngegenstand unter Bezugnahme auf das Lernbeispiel [5.4.06]:**

Was konkret am Lernbeispiel veranschaulicht wurde, werden wir vertiefend noch einmal mit den Konzepten von „Flachheit-Tiefe“ (ebd., S. 206-226) und „qualitative Lernsprünge“ (ebd., S. 239-251) verallgemeinernd begrifflich zum Ausdruck bringen.

OSTERFERIEN

8. **„Annäherung vom Bewegungslernen“ [26.4.06]:** In diesen in meiner Dissertation in aller Kürze verarbeiteten Seiten 280 bis 294 des Buches Lernen (WORD-Doc bei Ordner „Lesetext“ aus dem WS, Original als PDF-Datei bei „Lesetext SS“) kritisiert Holzkamp die Vorstellung von einem Bewegungslernen, in Folge der bloß die Verknüpfung von Einzelbewegungen zu einem Bewegungsablauf unter Ausklammerung der Ausrichtung auf gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge, welche die Bewegung strukturieren helfen, erfasst wird.

Wie jedes Lernen hat aber auch das Bewegungslernen nicht nur diesen operativen Aspekt, sondern vor allem auch den thematischen Aspekt, wo zum Beispiel die kulturelle Bedeutung eines bestimmten Tanzes zum Ausdruck gebracht wird, wenn die Bewegungsabläufe zuvor auf der operativen Ebene automatisiert wurden.

9. **„Annäherung vom mental-verbalen Lernen“ [3.5.06]:** Anhand eines Auszuges aus meiner Dissertation („Lernen Annäherung vom mentalverbalen Lernen.doc“ bei „Lesetexte“ aus dem WS, Originaltext Holzkamps als PDF-Datei bei „Lesetexte SS“) werden wir erörtern, dass die Beschränkung des Behaltens/Erinnerns auf die rein innerliche mental-kognitive Modalität einer Beschränkung des Gedächtnisses und des Lernens gleichkommt. Holzkamp möchte zeigen, dass es darauf ankommt, situationsangemessene Behaltens- und Erinnerungsstrategien zu entwickeln, die wo möglich auch die objektivierende Modalität (äußere Gegenstände wie z.B. ein Merkheft) und die kommunikative Modalität (Befragen von Experten, Zusammenarbeiten mit Sitznachbarn usf.) einbeziehen. Über das Merken/Lernen solcher Quellen und der mit ihnen verbundenen Inhalte wird ein modalitätsübergreifender Zusammenhang aufgebaut, die dann beim Erinnern oder beim Lernen im Zuge von sogenannten „affinitiven Lernphasen“ das Ablaufen von Selbstorganisationsprozessen entlang dieser aufgebauten Verweisungen ermöglichen.
10. **„Genealogie der Schule als Disziplinaranlage“ [10.5.06]:** Die Analyse der Bedeutungsanordnung Schule mit ihren schuldisziplinären „Bewertungs- und Kontrollmechanismen“ zum Zwecke der Lernformierung als Voraussetzung für das Erfüllen der Verteilungsfunktion soll deutlich machen, durch welche Strukturen tendenziell in der Schule das zuvor in seiner Verlaufsdynamik aufbereitete expansiv begründete Lernen behindert und das defensiv begründete Lernen nahegelegt wird. (Holzkamp in Bezugnahme auf Foucault im Buch Lernen auf den Seiten 349-384 ° PDF-Datei). Ergänzt werden diese Analysen durch die ähnliche, aber weiter in die heutige Zeit hereinreichende Überlegungen von Thiemann in seinem Buch „Schulszenen“.

WIEDERHOLUNG DES SUBJEKTWISSENSCHAFTLICHEN LERNKONZEPTE:

11. **„Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse“ [17.5.06]:** Holzkamp analysiert zunächst die Bedeutungsanordnung Schule im Widerspruch zwischen pädagogischem Auftrag und Verteilungsfunktion (Rechtfertigung der unterschiedlichen Zuweisung von Berechtigungen und Berufschancen). In weiterer Folge zeigt er, wie durch die schuldisziplinären Bewertungs- und Kontrollmechanismen expansiv begründete (motivierte) Lernprozesse behindert werden.
12. **„Lehren als Lernbehinderung?“ [17.5.06]:** In diesem Artikel (als kompatibles Passstück zu dem unter 11 angeführten Artikel) stellt Holzkamp einleitend den Begründungsdiskurs als Realisierung einer wissenschaftlichen Analyse vom Subjektstandpunkt vor und erarbeitet, wie durch die schuldisziplinären Machtstrukturen defensiv (durch äußeren oder verinnerlichten Zwang) begründetes Lernen nahegelegt wird.

II. Problematisierung des didaktischen Verhältnisses:

13. **„Didaktisches Dreieck und Pyramide“ und „Platons Höhlengleichnis“ [24.5.06]**

Andreas Gruschka zeigt, wie das didaktische Dreieck als Ausdruck des pädagogischen Verhältnisses zwischen Subjekt, Objekt und Didaktik in ein solches transformiert worden ist, bei dem Lehrer/in, Schüler/in und Gegenstand an den Eckpunkten aufscheinen. In weiterer Folge wird die Reduktion eines solchen Schemas in Gegenüberstellung mit seiner Erweiterung zu einem Pyramidenschema durch Berücksichtigung verdeckter Verhältnisse und nicht künstlich zugerichteter, präparierter Objekte.

Anhand von Platons Höhlengleichnis kann dieser Unterschied zwischen präparierten Scheinwelten und der physischen Welt der widerständigen Dinge anschaulich gemacht werden.

III. Unterrichtskonzeptionen/Unterrichtsformen und Kritik:

Die Problematisierung der Lernverhältnisse und der Analyseperspektive sowie die historisch-empirische Analyse des spezifisch menschlichen Lernens (I) könnten Hinweise darauf geben, dass unterrichtliche Vermittlungstätigkeit nicht am Lernsubjekt, seinem Vorwissen und seinen Lerninteressen, Lernweisen usw. vorbei erfolgen kann (natürlich auch nicht unter Vernachlässigung der Lehrenden und ihrer personalen und äußeren Lebensbedingungen sowie der gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen).

Demzufolge wären dann zum Zwecke eines möglichst weitgehend frei von Behinderungen ablaufenden Lernens die im Unterricht bestimmenden Strukturen aufzubrechen, damit eine „innere Differenzierung“ und „Individualisierung im offenen Unterricht“ oder auch „entdeckendes Lernen“ möglich wird. Vor weiteren Lernkonzeptionen könnten wir mit Schirlbauer noch erörtern, worauf man sich bei offenem Lernen auch einlässt.

14. **„Individualisierung im offenen Unterricht“ [31.5.06]:** Am Beispiel des von einem Schüler im Unterricht eingebrachten Hexenthemas zeigen Zehnpfennig et al. wie unter Einbindung der lernenden Subjekte und ihrer Lerninteressen unzählige Lernziele erreicht werden, ohne dass diese für die Erreichung der schulischen Ziele instrumentalisiert werden müssen.

„Individualisierung von unten“, bei der Schüler ihre Interessen einbringen und gemeinsam mit LehrerInnen und MitschülerInnen ihre Lernaktivitäten unter Berücksichtigung des Lehrplanes vereinbaren, entlastet die LehrerInnen von der unlösbaren Aufgabe, für jede/n einzelne/n Schüler/in passende Lernangebote bereitzustellen zu müssen.

15. **„Entdeckendes Lernen - Lernen entdecken“ [31.5.06]:** Anhand der Kritik von Holzkamp in seinem Buch Lernen (S. 419-423) am Entdeckenden Lernen nach Jerome Bruner, bei dem die Lehrenden vor allem Nichtwissen vortäuschen müssen, um den SchülerInnen Entdeckungen zu ermöglichen, und an einem von Ute Zocher vorgestellten modifizierten Konzept von Entdeckendem Lernen wird eine weitere Lernform diskutiert, bei der von persönlich bedeutsamen Fragestellungen der Lernenden ausgegangen wird.

16. **Kritik am offenen Lernen [7.6.06]:** übt Alfred Schirlbauers mit seinen zynischen Ausführungen in seinem Buch Im Schatten des pädagogischen Eros. Anhand der Einleitung (S. 9-29) werden zunächst die

Tendenzen der Öffnung der Schule, des Unterrichts usf. beschrieben. In einer Gegenüberstellung von „Reinheit und Vermischung“ (S. 125-143) wird auf die Risiken des traditionellen, vor allem aber auf jene des offenen, nicht mehr nach Fächern getrennten und auch nicht mehr rein kognitiv ausgerichteten Lernens hingewiesen.

17. **„Der Projektplan“ [14.6.06]:** Kilpatrick erörtert, wie etwa am Thema Typhus ausgerichtet ein Lernprojekt aus ganzem Herzen, im sozialen Kontext von den Schülern geplant und koordiniert ausgeführt werden könne.
18. **„Projektunterricht im Sinne von Bernd Hackl“ [14.6.06]:** Hackl stellt eine Unterrichtskonzeption vor, bei der zunächst unter Fremdsteuerung, die dann mehr und mehr zurückgenommen wird, wesentliche Inhalte und Kompetenzen als Voraussetzung für die erfolversprechende Realisierung eines Projektes erarbeitet werden müssen. Und gerade diese erste Fremdsteuerung würde erst über diesen Kompetenzerwerb dann selbstbestimmtes und selbsttätiges Handeln ermöglichen.
19. **„Streifzug durch die Projektpädagogik“ [14.6.06]:** Schirlbauer übt in seinem Buch „Junge Bitternis“ Kritik an der ausufernden Projektmacherei, einer Unterrichtskonzeption, bei welcher seiner Ansicht nach das Lernen das Leben ersetzen soll, wo die für Lernen notwendige Distanz zum Gegenstand verloren gehe und das Reden über Bedürfnisse und die Selbstunterrichtung die entscheidenden Charakteristika des Unterrichts darstelle.
20. **„Kooperatives Lernen“ [21.6.06]:** Während beim partizipativen Lernen zunächst noch asymmetrische Lernbeziehungen bestimmend sind, werden beim kooperativen Lernen (Holzkamp 1993, Lernen, S. 509-516) ungleiche Beziehungen auf symmetrische Lernverhältnisse hin überwunden. Die Rolle der beim Lernen Kooperierenden als „Lehrer“ oder „Schüler“ bestimmt sich danach, wer welche Schritte, für die der jeweils andere Unterstützung benötigen könnte, schon erfolgreich vollzogen oder noch zu bewältigen hat. Ein solches Lernen setzt für ungezwungene, angstfreie Kooperation immer auch die Möglichkeit des personal-autonomen Lernens voraus.
21. **„Kritik an der Partnerschaft von Ungleichen“ [21.6.06]:** Schirlbauer versucht im Buch „Junge Bitternis“ aufzuzeigen, dass es

zwischen Lehrer/in bzw. Erzieher/in und Schüler/in bzw. Zögling kein partnerschaftliches Verhältnis geben kann. Partner würden ein gemeinsames Ziel und Werk anstreben, in der Schule aber strebt der Erzieher danach, die/den Schüler/in zu erziehen, was sich mit dem Ziel der Schüler/innen nicht decken würde. Die für Entwicklung notwendige Möglichkeit, mit Widerständigen konfrontiert zu werden und diese lernend zu überwinden, würde durch scheinheilige, ihre Steuerungstätigkeit verbergende Lehrer/innen genommen.

22. **„Kooperatives Lernen“ im Sinne von Josef Held [21.6.06]:**

Anknüpfend an Holzkamp erörtert Held einige Unterrichtsarrangements, die bei aller Kreativität an sich natürlich noch kein expansiv begründetes Lernen bewirken können, sondern dort, wo sie auf die Lernenden, ihre spezifische Situietheit und ihre Lerninteressen usf. keine Rücksicht nehmen, die Schüler/innen in höherem Ausmaß entfremden als die traditionellen schuldisziplinären Maßnahmen, weil jetzt auch noch letzte Ansatzpunkte für Kritik genommen und die zu sozialem Verhalten verpflichteten und damit auch gefühlsmäßig geöffneten und vereinnahmten Heranwachsenden u.U. vollkommen ausgeliefert sind.

III. AW-Termin bzw. SE-Abschluss mit Selbstevaluation usf.:

Abschließend könnten wir einen m.E. sehr erhellenden Text von Holzkamp besprechen oder am Beispiel einer Versuchsschule untersuchen, inwiefern sich solche Lernformen in einem reformierten Schulsystem umsetzen lassen, wo die Möglichkeiten und Grenzen liegen. Inwiefern dieser Seminartermin noch stattfindet, werden wir aber gemeinsam festlegen.

23. **„We don't need no education“ (25.1.06):**

Holzkamp versucht in diesem Artikel zu zeigen, wie durch die traditionelle Erziehung die Entwicklungsmöglichkeiten der Zöglinge/Lernenden eingeschränkt werden. Selbst dort, wo Erwachsene in bester Absicht etwas machen, was eigentlich zum Wohle des Kindes wäre, verkehrt sich dessen Wirkung ins Gegenteil, wenn dem Kind die Möglichkeit genommen wird, diesen Weg selbständig unter Wahrung seiner Autonomie und ohne Zwang zu beschreiten.

24. **„Modulare Oberstufe“ – Versuchsschule Krottenbachstraße/BRG IXX [25.1.06]:** Die Modulare Oberstufe versucht ein Kurssystem zu verwirklichen, wo es ähnlich wie beim Studium ein Kursangebot gibt, aus dem die Schüler ab der 10. Schulstufe (6. Klasse) auswählen können. Der traditionelle Fächerkanon bleibt in Form von Basismodulen erhalten, die aber nur mehr zwei Drittel der Zeit ausmachen, sodass eine Beschränkung auf den Kernbereich erfolgen muss. Ein Drittel wird für nachmittags angebotene Wahlmodule freigemacht. (siehe unter: www.brg19.at)

IV. Alternativen zu diesen Inhalten:

Neben interessanten Artikeln aus dem Buch „Das leibliche Selbst“ (Waldenfels 2000) und aus Hackls Buch „Systemisch denken – pädagogisch handeln“ (2000) bietet insbesondere Gruschkas Buch „Didaktik“ noch sehr interessante Beiträge zur Unterrichtsgestaltung, aber auch zur Problematisierung des Unterrichtsgeschehens und den dabei wirksamen typischen Mustern:

25. Verschiedene typische Muster **„der Sicht des Lehrers, des Schülers und der Erscheinungsweise des Gegenstandes“** (Gruschka) sollen veranschaulichen, wie stark das scheinbar unproblematische Verhältnis zwischen Lehrer, Schüler und Sache im Schema des didaktischen Dreiecks vereinfacht ist, dass es vielmehr sehr viele didaktische Anstrengungen erfordert, damit der Glücksfall des annähernden Zusammenfallens dieser drei Pole in Ansätzen realisiert werden kann.