

Jenseits der Steuerbarkeit: Lernende als Subjekte ihres Bildungsprozesses

von Thomas Rihm

1. Steuerungsabsichten und der Subjektstandpunkt

Seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 erlebt die pädagogische, insbesondere aber die didaktische Diskussion eine neuerliche Auflage eines Lehr-Lern-Verständnisses, das auf Qualitätserhöhung durch Objektivierung des Vermittlungsprozesses bzw. dessen Rahmenbedingungen setzt. Schon in den 1970'er Jahren versuchte die „Curriculumbewegung“ (vgl. u. a. Robinsohn (1967); Möller (1969)) der ausgerufenen „Bildungskatastrophe“ durch Systematisierungen von Lernzielen und den darauf aufbauenden „Katalogen“ zu begegnen. War es damals die Idee anhand von strukturierten Lernzielkatalogen den Lehr-Lern-Prozess beobachtbar zu machen, sind es heute kompetenzbasierte Standardisierungen, die den Input begründen, den Prozess steuern helfen und den Output evaluierbar machen sollen. Damals wie heute stellt die *Operationalisierung*, also das Beobachtbarmachen des Unterrichtsprozesses, eine zentrale Voraussetzung dar, die vorab bestimmte Qualität zu sichern bzw. die diesbezüglich definierte Leistung zu steigern. Damals wie heute wird trotz der damit verbundenen Unterkomplexität dieser Sichtweise – nicht alles beim Lernen ist beobachtbar! – an dieser zweckrationalen Sichtweise unbeirrt festgehalten. Und das hat seinen Grund: Lernen als Folge von Lehren verstanden, suggeriert in funktionaler Denkweise, der gesamte Lernprozess sei vom Außenstandpunkt her beobachtbar, steuerbar und damit auch garantierbar. Neuere Erkenntnisse, nach der Lernende „Akteure ihres Lernprozesses“ sind, finden insofern Berücksichtigung als Lernenden „unterhalb“ der Zielvorgaben, die Möglichkeit zur Selbststeuerung eingeräumt wird (vgl. u. a. Siebert (2005); Arnold (2007)). Insofern erfährt die Idee der Steuerbarkeit des Lehr-Lern-Prozesses eine „Modernisierung“, ohne ihren belehrenden Charakter aufzugeben. „Angebote“ ersetzen nun „Anweisungen“. Die vorentschiedenen Verbindlichkeiten, in Form von zu erreichenden Lern- /Lehrzielen bzw. abzuarbeitenden Kompetenzinventaren, bleiben bestehen.

Lernende in Distanz zu den Lehranforderungen

Klaus Holzkamp war es, der Mitte der 90er Jahre darauf hinwies, dass die weit verbreitete Formel,

Holzkamp enttarnte
die administrative
Planbarkeit von Lern-
prozessen als Fiktion

Lernen sei zwangsläufig Folge von Lehren, vom Standpunkt der Lernenden aus gesehen eher einem „Lehr-Lern-Kurzschluss“ gleich als einer adäquaten Verhältnisbestimmung. Den vorherrschenden Wissenschaftspraxen^[1] hält er entgegen, dass sie durch diese Koppelung von Lehren und Lernen der „Fiktion administrativer Planbarkeit von Lernprozessen“ (Holzkamp 1997) Vorschub

leisten und so den Standpunkt der Lernenden aus systematischer Sicht ausblenden.

Dieser Standpunkt zeichnet sich zuallererst dadurch aus, dass er die Frage nach der Bedeutsamkeit bzw. des Sinns des Lernprozesses aus der Sicht der Lernenden zum Thema macht. Wird nun diese Frage erst gar nicht thematisiert oder gar bewusst ausgeblendet, provozieren Lehrende Lernwiderstandsszenarien, die defensive wie expansive Ausformungen haben können[2]. Lernende wählen dann im Rahmen einer Risikoabschätzung entweder defensiv widerständige Lernhaltungen, bei denen sie das Lernen vortäuschen, um möglichen Sanktionen zu entgehen, oder expansive Szenarien,

Mit Lernwiderständen
ist zu rechnen

im Rahmen derer sie das Lernen entweder in Teilen oder umfassend verweigern oder offen zum Thema machen (vgl. Holzkamp 1997, 171f; Rihm 2000, 126ff/ 2008, 84ff). Um dem vorzubeugen bedarf es zunächst einer eindeutigen Aufhebung der Vermischung von „Lernen“ und

„Lehren“, da sonst immer wieder das Lernen der Lernenden von den Denkschemata der Lehrenden her rekonstruiert, bestimmt und gesteuert wird (vgl. Holzkamp 1995, 180). In Folge einer solchen strukturellen Entkoppelung können Lernstandpunkte als Besonderung eines verallgemeinerten Subjektstandpunktes verstanden werden. Subjekt seines (Lern-)Handelns zu sein bedeutet hierbei, den Gegebenheiten der (schulischen) Welt ausgesetzt zu sein, aber auch sich zu den Gegebenheiten dieses Weltausschnitts ins Verhältnis setzen zu können. Diese Möglichkeit, *in reflexive Distanz* zu den Anforderungen gehen und diese auf ihre Beutungshaltigkeit bzw. Sinnhaftigkeit sowohl für die je eigenen als auch für die Belange anderer überprüfen zu können, begrenzt zuallererst eine reibungslose Durchsetzung externer Steuerungsinteressen.



©Foto: Hofschlaeger / www.pixelio.de

Den Lernstandpunkt derart von den Lernenden her (und eben nicht vom Lehrstandpunkt her) rekonstruiert, lässt eine alternative Sichtweise zum aktuellen mainstream aufscheinen: Der modernisierten Instruktions- bzw. Angebotstrias (Plan/Input, Steuerung/Rahmung, Kontrolle/Evaluation) mit ihrer didaktischen Ausrichtung auf die Selbststeuerung steht somit die Trias des Subjektstandpunkts (Optionalität, Intentionalität, Intersubjektivität) gegenüber, die auf Selbstbestimmung (und damit unmittelbar verknüpft auf Verantwortung für sich und andere) zielt. Über diese Unterscheidung kann deutlich werden, dass Lernenden einerseits *Potentialität* (Holzkamp 1985, 335) hinsichtlich ihrer Entwicklungsrichtung und andererseits *Expertise* bezogen auf das „Vorgewusste“ bzw. das „Vorgelernte“ (Holzkamp 1995, 309f) zuerkannt werden müssen. Lerninteressen, Lernzugänge, Lernwege und Lernabschlüsse pluralisieren gewissermaßen aus dieser lerntheoretischen Sicht unweigerlich das Lerngruppengeschehen. Unterschiedliche Lebens- und damit zusammenhängend Lernperspektiven führen zu je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen durch die Lernenden. Diese individuellen Akzentuierungen erklären die *faktische Vielfalt* der Dynamik *aller Lernverhältnisse* und begrenzen unweigerlich die zweckrationale Absicht, das Lernen über Vermittlungsstrategien vorhersagbar und damit kontrollierbar zu machen. Lernen zielt aus dieser Sicht vielmehr auf *Selbstverständigung im Rahmen kooperativer Bezüge*: Sowohl zur Weitung des individuellen als auch des situativen Blicks und darauf bezogener Verstehens- bzw. Veränderungsstrategien bedürfen Lernende anderer: Mitlernender und Lehrender.

Die Eigendynamiken der Lernprozesse begrenzen deren Vorhersagbarkeit

2. Lern-Lehr-Verhältnisse: Initiativen, Resonanzen und Realisierungen

Wenn Lernen so als soziales Phänomen unter Selbstbestimmungsvorbehalt konzeptionalisiert ist, wird die *individuelle Lernentwicklung als aktiv angezeigte Entwicklung von Weltbeziehungen* deutlich, und die individuelle Existenz als eine gesellschaftlich vermittelte ersichtlich. Welche Konsequenzen hat dies für das Lern-Lehr-Verhältnis in Lerngruppenprozessen?

Lerngründe ergeben sich dann beim Auftreten konkreter oder künftig als bedeutsam antizipierter Handlungsprobleme. Die diskrepante Situation alleine erzwingt jedoch nicht von sich aus das Lernen:

erst wenn „Sinn“, als Ausdruck der aktuellen bzw. künftigen Lebensinteressen, auf „Bedeutung“, im Sinne verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten, trifft und diese zueinander „passen“, kann die notwendige *aktive Übernahme der Lernproblematik* durch die Lernenden selbst erfolgen; das Ausgangsproblem fungiert dann immer als Bezugshandlung, auf die die Lernhandlung unmittelbar bezogen bleibt. Die Lernenden wissen also, warum sie lernen „Sinn“ und „Bedeutung“ korrespondieren so miteinander, dass die Lernenden *die* Teilaspekte aus den Bedeutungshorizonten ausgliedern, die sie an ihre Sinnperspektive anschließen können. Insofern ist die Entscheidung für oder gegen eine Übernahme von Teilaspekten oder des gesamten Bedeutungshorizontes eine emotional-motivational fundierte, weil sie von den Lebensinteressen der Lernenden her begründet ist[3].

Der Übernahme einer Lernproblematik geht eine Prüfung des Sinngehalts voraus

Im Falle einer Übernahme gilt es „Lernschleifen“ einzulegen, die zunächst durch Phasen der Dezentrierung, des Abstandgewinnens gekennzeichnet sind. Dabei entstehen „wissensuchende Fragen“, die die Richtung der Lernwege anzeigen. Die Lernenden „eröffnen“ damit den Beteiligten einen Einblick bzw. sie markieren Bezugspunkte, von denen aus alle weiteren Handlungen, also auch die *Lehrhandlungen* zu begründen sind. Die Fortschreibung dieser Bezugspunkte kann sowohl als Ursache



wie auch als Folge die Lernvorhaben in die „Tiefe“ des Lerngegenstands treiben. *Verweisungszusammenhänge*, also Wissensstrukturen, die auf Vorgewusstes bzw. Vorgelerntes verweisen, spielen hierbei eine wesentliche Rolle.

Dabei wird Lernen als begleiteter *Suchprozess* deutlich, der immer wieder ungeahnte Wendungen, sogenannte „qualitative Lernsprünge“, nimmt, und das Ziel hat, das diskrepante Ausgangsproblem auf den Begriff zu bringen. Von einer derart „entfalteten Lernproblematik“ aus können neue Handlungsmöglichkeiten, zumindest aber ein verändertes Verständnis bezogen auf die Komplexität des Ausgangsproblems, deutlich werden (Holzkamp 1995, S. 180ff/239f/309ff/463; Rihm 2006, S. 314).

Lehrende müssen selbst zu Lernenden werden

In dieser Situation des „Nicht-Wissen-Könnens“ seitens der Lehrseite bedarf es, dass die *Lehrenden* (und dies meint in diesem Zusammenhang auch die Mitlernenden!) zunächst selbst *zu Lernenden* werden. Sie müssen dies, weil sie auf die Hinweise der Lernenden angewiesen sind. Und umgekehrt: An dieser Stelle werden die *Lernenden zu Lehrenden* bezogen auf den Begründungsdiskurs. Sie lehren durch „Offenlegung“ ihrer Intentionen bzw. der dahinter stehenden Sinn-Bedeutungs-Korrespondenzen und bedürfen der „Lehre“ in Folge. Dies hat fundamentale Folgen für den Lern-Lehr-Prozess[4]:

- Wenn sich die Bezugspunkte einer stellvertretenden Konstitution vom Lehrstandpunkt her entziehen, können Lern-Lehr-Prozesse nur in Gang kommen, wenn die Lernenden „den ersten Schritt tun“, zu Initiatoren werden und sich dadurch für andere „zu erkennen geben“ (Hannah Arendt). Über ihre Begründungen, Fragestellungen, Entwurfsskizzen etc. geben sie den Mitlernenden und den Lehrenden Aufschluss über ihr Lernvorhaben, zeigen ihnen mögliche Lernrichtungen an, weisen auf Unklarheiten hin, benennen den vermuteten Unterstützungsbedarf etc. Mit dem *Vorrang der Schülerinitiativen* wird ermöglicht, dass die Lernproblematik einer sinnbezogenen Handlungsdiskrepanz aus der Sicht der Lernenden entspricht. Das öffentlich gemachte Lernvorhaben stellt ein

„Erstentwurf“ dar, der die gesamte „Tiefenstruktur“ des Lerngegenstands noch nicht erfassen kann.

- Um den Blick auf den Lerngegenstand bzw. auf das ganze Lernvorhaben zu weiten, ist es wichtig, dass *Mitlernende und Lehrende* diese Initiativen nicht ins Leere laufen lassen, sondern auf dem Hintergrund ihrer jeweiligen Lebenswelten sozusagen „Farbe bekennen“, so dass die Initiatoren eine Bestätigung, Ablehnung, Ergänzung, Erweiterung etc. ihrer Initiative erfahren. Insbesondere kann hier auch, konkret auf das Lernvorhaben bezogen, der (un-)mögliche Unterstützungsbedarf seitens der Lerngruppe bzw. der Schulorganisation zum Thema werden. Über diese *Resonanzen* erhalten die Initiatoren „Gegenhorizonte“ zu den bis dahin von ihnen umrissenen Lernvorhaben. Resonanzen können damit die Initiatoren zu Überarbeitung ihres Erstentwurfs provozieren, müssen es aber nicht. Denn: Resonanzen sind Stellungnahmen Dritter und bedürfen deshalb wiederum der aktiven „Übernahme“ durch die Initiatoren. Sie stehen im (zeitlichen) *Nachrang*, weil sie im Vorrang keine Bezugspunkte „aus erster Hand“ finden würde. Resonanzen begründen sich in Initiativen.
- Welche Aspekte der aufgezeigten Gegenhorizonte nun tatsächlich in eine Revision des Lernvorhabens eingehen, hängt von der Plausibilität aus der Sicht der Lernenden ab. Sie bestimmen letztlich inwieweit der Erstentwurf überarbeitet wird. Die letztlich eingeschlagenen Lernwege sind dennoch, trotz aller Selbstbestimmtheit, nicht per se frei von Widersprüchen. Widerkehrende Stockungen, kurzzeitige Abbrüche und Wiederaufnahmen der Lernhandlungen mit neu einsetzenden Suchprozessen sind auch hier im Rahmen der *Realisierungen* möglich. Mitlaufende Reflexionsarbeit zwischen Lernenden, Mitlernenden und Lehrenden (Verlaufsprotokolle, Zwischenberichte in der Lerngruppe, Arbeit mit Verständigungsportfolios etc.) macht die Diskrepanz zwischen Absicht und zwischenzeitlichem Entwicklungsstand des Lernvorhabens zum Thema. Handlungsalternativen, Neubestimmung von Unterstützungen ggf. sogar Neujustierung des Lernvorhabens prägen die Lernpraxis in dieser Phase.



©Foto: Hofschlaeger / www.pixelio.de

Initiativen, Resonanzen und Realisierungen sind somit als zirkulärer *Wirkungszusammenhang* zu sehen, der *Vorränge bzw. Nachränge* kennt: Initiativen liegen den Resonanzen zugrunde, die Realisierungen sind aus den Auseinandersetzungen mit den Resonanzen hervorgegangen und können wiederum neue Initiativen begründen. Dennoch bleibt offen, ob und wie Lernende Resonanzen übernehmen, ob und wie sie ihre Lernvorhaben tatsächlich realisieren, ob und wie aus den Realisierungen neue Initiativen erwachsen. Als Konsequenz steht der Aufbau von *Initiativkulturen* im Zentrum eines Lern-Lehr-Verhältnisses, das den Subjektstandpunkt von Lernenden (und infolge auch der Lehrenden) ernst nimmt. Diese Kulturen begründen, thematisieren bzw. realisieren sich auf dem Hintergrund eines kooperativen Verhältnisses der Beteiligten untereinander, das letztlich auf Selbstverständigung zielt. Im Rahmen eines solchen Verständigungsgeschehens gilt es zunächst den „Überschuss“ an Initiativen zuzulassen [5], was wiederum nur im Horizont flankierender organisatorischer bzw. institutioneller Rahmungen möglich ist.

Die Offenheit der Initiativkulturen bedarf einer offenen institutionellen Rahmung

3. Teilnahme und Teilhabe: Konsequenzen für die Schulentwicklung

Wenn nun aber zweckrationale Steuerungsabsichten und verständigungsbezogene Lerninteressen als widersprüchliche Handlungsperspektiven sich in der Schule gegenüberstehen, ist es Aufgabe von Schulentwicklung, diesbezügliche Vermittlungsszenarien anzudenken. An dieser Stelle möchte ich einen Weg aufzeigen, der sich aus dem Anschluss bildungstheoretischer Positionen eröffnet. Peter Bieri (2008, 13) unterschied in seinem Essay zwei Varianten, Bildung zu verstehen: „Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst“. Der Hinweis auf Selbstbestimmung der Lernenden bezogen auf „ihre Bildung“ ist hier wegweisend. Ihnen geht es ja – aus subjektwissenschaftlicher Sicht – nicht nur um „Freiheitsgrade“ nach Maßgabe der Lehrpersonen, das wäre ja „Selbststeuerung“ im Rahmen einer Ausbildung [6]. Vielmehr geht es darüber hinaus darum, selbst zu entscheiden, selbst zu denken, unabhängig zu lernen, initiativ sein zu können etc.. Es geht also nicht nur um rezeptive *Teilnahme*, die Nachvollzug des Gelehrten meint und weitergehende Ansprüche auf Mitwirkung von zu erfüllenden Vorbedingungen abhängig macht. Vom Lernstandpunkt aus gesehen, geht es auch um wirksame *Teilhabe*, die für die Möglichkeit steht, dass die Beteiligten *reflexiv* begründet Einfluss auf die Lerninhalte, auf Lernprozesse, auf organisatorische Abläufe, auf institutionelle Zielsetzungen etc. nehmen können.

Ausbildung zielt auf Selbststeuerung, Bildung auf Selbstbestimmung

Diese Unterscheidung nicht zu beachten bzw. Teilhabe unter Teilnahme über das Angebot zur Selbststeuerung zu subsumieren, hieße den Lernenden die Fähigkeit zur Reflexivität im Besonderen und den Subjektstandpunkt im Allgemeinen abzusprechen und damit die Bildungsmöglichkeiten fahrlässig zu halbieren. Denn *quer* zu einem auf Effektivität und Effizienz ausgerichteten Versuch, Schule zu steuern, stehen die Erfahrungen der Lehrenden, nach denen der schulische Alltag von Täuschungshaltungen, Lernverweigerungen, Lernwiderständen bis hin zu Schulabstinenz durchzogen ist.

Dass *Lernende* über ihr Verhalten möglicherweise auf Diskrepanzen im Rahmen dieses einseitigen bildungspolitischen Designs *hinweisen*, kann und darf nicht gesehen werden. Personalisierungen, als Ausdruck des Versuchs strukturelle Widersprüche individuell abarbeiten zu lassen, sind dann ein probates Mittel, um vom eigentlichen Problem abzulenken: Dem Problem nämlich, dass die Zu- oder Aberkennung der *Akzeptanz* von „Aus-Bildung“ eben keine didaktisch herstellbare und garantierbare Ware ist, sondern, vom Standpunkt der Lernenden aus gesehen, eine *Möglichkeit* darstellt, sich aktiv zu den Ausbildungsanforderungen ins Verhältnis zu setzen. Akzeptiert wird demnach „Aus-Bildung“ nur, wenn sie *Sinn* macht – und zwar aus der Sicht der Lernenden. In dieser Situation können – subjektwissenschaftlich gesehen – Teilhaberäume als „sinnstiftende“ Zeiträume angeschlossen werden. Wo Akzeptanz notwendige Voraussetzung für nachhaltige Bildung ist, muss in vorgabefreien Räumen offen diskutiert werden können, um „unausgesprochenen (defensiven) bzw. offen artikulierten (expansiven) Kündigungen“ in Form von Lernwiderständen entgegenzuwirken (vgl. Rihm/Mai 2008; Faulstich/Bayer 2006, Rihm 2000, Häcker 1999).

Teilhaberäume machen die Reflexion und die Generierung eigener Standpunkte möglich

Teilnahme- und Teilhaberäume

Der Unterscheidung von Teilnahme- und Teilhabe folgend habe ich unter schulorganisatorischen Gesichtspunkten eine getrennte Ausweisung von Teilnahme- bzw. Teilhaberäume vorgeschlagen (Rihm 2008/2010b). Diese Zeit-Räume lassen sich z. B. unter den Gesichtspunkten ihrer thematischen Bezüge, ihrer operativen Vorgehensweisen, ihres Zeitverständnisses, ihrer Lernorte, ihrer Abschlüsse je qualifizieren. *Teilnehmeräume* sind dann an standardisierten Kompetenzinventaren orientiert, sind im Wechsel instruktions- bzw. selbstgesteuert, haben klare Zeithorizonte, finden



©Foto: Hofschlaeger / www.pixelio.de

überwiegend im Klassenraum statt, sind zensur- bzw. zertifikatbezogen. *Teilhaberäume* zielen dagegen auf die Reflexion der eigenen Lebensführung bzw. der Generierung von Lebens-/Berufsperspektiven, sie sind tendenziell selbstbestimmt im Rahmen von kooperativen Bezügen, zeitlich gerahmt und verfügbaren, der Lerngruppenraum fungiert dabei als Ausgangspunkt für Weltbegegnungen, sie sind zensurfrei und präsentations- bzw. beratungsbezogen. *Teilnehmeräume* sind dem-

nach zweckrational ausgerichtet und können mit der eingangs erwähnten Steuerungsmetapher charakterisiert werden; *Teilhaber*räume sind dagegen verständigungsorientiert, auf Sinngenerierung ausgerichtet und können mit der Diskursvorstellung belegt werden.

Der Subjektstandpunkt und die Steuerungsversuche

Im Anschluss an die bisherige Argumentation lässt sich bezüglich der eingangs skizzierten widersprüchlichen Situation, zwischen der Absicht schulischer Institutionen, Lernprozesse umfassend steuern zu wollen, und der Tatsache, dies wegen der Ungewissheit darüber, wie sich Lernende zu den Anforderungen ins Verhältnis setzen, nur begrenzt zu können, durchaus eine Handlungsmöglichkeit aufzeigen.

Dazu sind zunächst zweckrationale Gesichtspunkte (= Ausbildung) und verständigungsbezogene Gesichtspunkte (= Bildung) inhaltlich und organisatorisch klar voneinander zu unterscheiden. Darüber lässt sich der institutionelle Steuerungswillen, der auf Teilnahme an vorbestimmten Lernprozessen zielt, den Ausbildungskontexten zuzuordnen; die institutionelle Anerkennung des Subjektstandpunkts, hebt dagegen auf Teilhabe an selbstbestimmten Verständigungsprozessen ab, die den Bildungskontexten zuzuordnen sind. Ausbildungs- und Bildungszeiträume können dann so aufeinander bezogen werden, dass sich Bildungszeiträume zwar auf Ausbildungskontexten beziehen, aber nicht ineinander aufgehen. Die Bildungszeiträume fungieren dabei als „Gegenhorizonte“ zu den Ausbildungszeiträumen. Über die kooperative Auseinandersetzung mit einem empirisch gewonnenen, geschichtlich fundierten und auf die Zukunft hin bezogenen Pools von Orientierungsdaten bzw. Schlüsselfragen-/themen aus Kultur, Technik, Wissenschaft, Politik etc. wird es Lernenden möglich, sich in Kooperation mit Mitlernenden und Lehrenden, eine *umfassendere Gesamtsicht* auf die gesellschaftliche Komplexität zu verschaffen und damit auch einen eigenen Standpunkt bezogen auf die Kompetenzinventare zu erarbeiten, die einer Ausbildung zugrunde liegen. Bildung so als Selbstverständigung verstanden, schließt Ausbildung ein, übersteigt diese aber (vgl. Rihm 2008, 335ff). Darüber wird die notwendige *Akzeptanz* der Lernanforderungen durch die Lernenden als Voraussetzung für die Nachhaltigkeit von Ausbildungsprozessen zumindest zum Thema. Abgesicherte Bildungsprozesse entlang eines fortzuschreibenden gesellschaftlichen Datenpools, eingebunden in selbstbestimmte *Teilhaber*räume, stellen hierfür eine notwendige offene institutionelle bzw. organisatorische Rahmung dar. Diese ist abzuheben von einem Ausbildungskontext, der zwar Selbststeuerung vorsieht, dennoch tendenziell zum Nachvollzug von Vorbestimmtem auffordert.

Schulen vom Subjektstandpunkt aus entwickelt, sind Orte kooperativer Selbstverständigung

Schule vom Subjektstandpunkt aus zu entwickeln, bedeutet zusammengefasst, öffentliche Schule als einen „Ort kooperativer Selbstverständigung“ zu konzipieren, an dem es Lernenden möglich ist, Ausbildungsanforderungen mit den je eigenen Lebensinteressen zu vermitteln, diese in „Gegenhorizonten“ zu spiegeln, um daraus nachhaltig, individuelle und solidarische Handlungsperspektiven für die Berufswelt und Lebensführung ableiten zu können.



Literatur

- Arnold, Rolf (2007). Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Augsburg: Ziel.
- Bieri, Peter (2008). Wie wäre es, gebildet zu sein? In: Göppel, Lenhart, Rihm, Schön, Strittmatter-Haubold (Hg.), Bildung ist mehr. Heidelberg: Mattes, 13-24.
- Faulstich, P./Bayer, M. (2006) (Hg.). Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA.
- Häcker, Thomas H. (1999). Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen. Frankfurt: Peter Lang.
- Häcker, Thomas (2007). Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannweiler: Schneider.
- Holzcamp, Klaus (1995). Lernen. Studienausgabe. Frankfurt: Campus.
- Holzcamp, Klaus (1985). Grundlegung der Psychologie. Studienausgabe. Frankfurt: Campus.
- Möller, Christine (1969). Technik der Lernplanung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rihm, Thomas (2010). Initiative und Resonanz – Didaktische Implikationen für Lern-Lehr-Prozesse in heterogenen Lerngruppen. In Jantzen, Wolfgang (Gesamtherausgeber): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 4: Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, im Druck.
- Rihm, Th./Mai, J. (2008a). Störung oder Hinweis? Wenn Lernwiderstände zur Chance für die eigene Professionalisierung werden. *Forum Kritische Psychologie* 52, S.70-90.
- Rihm, Thomas (2008b/2010). Teilhaben an Schule. Über die wirksame Einflussnahme der Beteiligten auf die Schulentwicklung. 2. Auflage im Druck. Wiesbaden: Vs-Verlag.
- Rihm, Thomas (2006). Vom Vorrang der Schülerinteressen. In: Rihm, Th. (Hg.), Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 301-330.
- Rihm, Thomas (2000). Von Lernwiderständen ausgehen. In Rihm, Th (Hg.), Subjektsein in der Schule? Eine Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzcamp. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 105-136.
- Robinson, Saul (1967). Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, Horst (2005). Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Konstruktivistische Perspektiven. 2. Auflage. Augsburg: Ziel.
- Wulff, E./Rihm, Th. (2006). Sinnkonstitution in Bedeutungen. Wie kommt das Subjekt zur Welt? In Rihm, Th. (Hg.), Schulentwicklung, a.a.O., S. 95-108.

[1] (Neo-)behavioristischer, lerntheoretischer, entwicklungspsychologischer bzw. humanistisch-psychologischer Denktraditionen (Holzkamp 1995, 2. Kapitel; Rihm 2010)

[3] Der Begriff der „Lebensinteressen“ bezieht sich hier auf die „Sinnhorizonte“ der Lernenden in Auseinandersetzung mit verallgemeinerten „Bedeutungshorizonten“, die durch Mitlernende bzw. Lehrende eingebracht werden. Über diese Auseinandersetzung können Lernende den ihnen oftmals begrifflich noch nicht fassbaren „situativen Sinn“ sich und anderen gegenüber verständlich machen. Durch den Bezug des nun „artikulierten Sinns“ auf „verallgemeinerte Bedeutungen“ hin können Lerngründe entstehen, die Lernende zu *Prämissen* ihres Lernhandelns machen. Über die aktive Herstellung von *Sinn-Bedeutungs-Korrespondenzen*, wird es Lernenden möglich, reflexiv Lebens- bzw. Lernperspektiven zu generieren (Wulff & Rihm 2006, S. 96ff; Rihm 2010).

[4] siehe ausführlicher dazu Rihm (2006, 322ff; 2010)

[5] Dieser Überschuss, der meiner Praxiserfahrung nach nahezu jeden Lerngruppenprozess kennzeichnet, wird aber oft nicht offensichtlich, weil er in den Vorplanungen der Lehrenden entweder nicht mitgedacht wird (und dann als „störend“ empfunden wird) oder aber Berücksichtigung findet, dann aber nur in der vorgesehenen auf die Vorplanung zugeschnittenen Weise.

[6] Zur Unterscheidung von „Selbstbestimmung“ und „Selbststeuerung“ Thomas Häcker 2007, S.60ff.

Über den Autor

Thomas Rihm, Diplom-Pädagoge und Lehrer. Längjährige Lehrertätigkeit in verschiedenen Schularten eines Schulzentrums nahe Heidelberg. Seit 2003 an die Pädagogische Hochschule Heidelberg (Institut für Erziehungswissenschaften) tätig. Arbeitsschwerpunkte: Subjektwissenschaft und Bildung, Schülerstandpunkt im Lernprozess, Lern-/Lehrwiderstände als Professionalisierungschance, Partizipative Schulentwicklung.

Veröffentlichungen u.a.:

Subjektsein in der Schule? (2000) im Klinkhardt-Verlag; Schulentwicklung (2. Auflage 2006) im VS-Verlag; Teilhaben an Schule (2. Auflage 2010) im VS-Verlag; weitere Infos: www.rihm-paedagogik.info

AUSWEGE – Perspektiven für den Erziehungsalltag
Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht
www.magazin-auswege.de
auswege@gmail.com