



Peter Fauser · Wolfgang Beutel · Jürgen John (Hrsg.)

Pädagogische Reform

Anspruch – Geschichte – Aktualität



Klett

Kallmeyer



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Peter Fauser, Wolfgang Beutel, Jürgen John (Hrsg.)
Pädagogische Reform
Anspruch – Geschichte – Aktualität

1. Auflage 2013

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen. Fotomechanische oder andere Wiedergabeverfahren nur mit Genehmigung des Verlages.

© 2013, Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30926 Seelze
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Dirk Haupt, Leipzig
Realisation: Michaela Meyer
Druck: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISBN: 978-3-7800-4993-3

Nicht in allen Fällen war es uns möglich, den Rechteinhaber ausfindig zu machen.
Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Käte Meyer-Drawe

Lernen braucht Lehren

Inhalt: Im Folgenden soll zunächst der Versuch unternommen werden, die Popularität von Lern- und Lehrtheorien allgemein zu klären (1). Danach wird der Blick auf den Lernenden als Selbstmanager und den Lehrenden als Coach gewendet (2), um schließlich zu begründen, warum Lernen, wenn es *als Erfahrung* aufgefasst wird, Lehren braucht (3). Wenige Bemerkungen zur Kunst des Lehrens vom Standpunkt des Lernens (4) beschließen die Darlegungen. Zuspitzungen sind im Nachstehenden Absicht. Weil Begreifen stets Eingreifen bedeutet, sollen Einwände nicht verhindert, sondern provoziert werden.

1 Die Popularität von Lern- und Lehrtheorien

Auffassungen von Lernen reagieren stets implizit, explizit oder – wie meistens – unbemerkt auf gesellschaftliche Krisenlagen und die damit einhergehenden Lösungsvorschläge. Diese hängen in hohem Maße von Diskursen ab, welche öffentlich gepflegt werden. Theorien des Lernens folgen dabei Konjunkturen und normalisieren maßgebende Selbstverständnisse der Gesellschaft. Wenn sie leitende Wahrnehmungsbereitschaften teilen und bestätigen, können sie auf eine allgemeine Akzeptanz zählen. Diese Übereinstimmungen sind nicht unbedingt Ergebnisse von reflektierten Aushandlungen widerstreitender Positionen. Sie basieren eher darauf, wie Diskurse platziert werden und wer ihre Zirkulation begünstigt, etwa in Radiosendungen oder in Talkshows, aber auch durch emphatische Rezensionen, Einladungen zu öffentlichen Auftritten und durch Forschungsförderungen. Bestimmten Wissenschaftlern und Ratgebern werden dabei wichtige Foren erschlossen. Andere bleiben unbeachtet. Es ist nicht verboten, andere Auffassungen zu vertreten. Sie finden jedoch kein Gehör. Dabei entscheidet weniger die sachliche Kompetenz als die Popularität der ausgesuchten Hauptdarsteller. Spektakulär und vor allem innovativ sollten die Standpunkte sein. Sie sollten mit wissenschaftlicher Autorität vertreten werden und die Mehrheit zufriedenstellen, d. h. Denkbereitschaften nicht irritieren oder gar brüskieren. Die Macht von Forschungsförderung und Wissenschaftsjournalismus kann auf diesem Gebiet kaum überschätzt werden. „Journalisten sind [besonders] über die neuen Etiketten entzückt“, bemerkt Heinz von Foerster im Hinblick auf das Modewort der Autopoiesis. Sie „[...] können ihre alten Artikel mit dem neuen Begriff wieder abschreiben“ (von Foerster 2008, S. 193). Der Wiedererkennungseffekt garantiert ein treues Publikum. Gleichzeitig macht von Foerster auf die Gefahr solcher „Küchentheorien“ aufmerksam: „Sie führen ja mitunter direkt in den Bereich der Ausgrenzungen, des Wegsperrrens, zur ‚Diktatur‘ der Normalität“ (ebd., S. 145). Aber nicht nur über Vertreter, sondern hauptsächlich

über Sprachgebräuche prägen sich Denkstile ein, welche den unbefragten Hintergrund von Überzeugungen bilden. Heute beherrschen neoliberale Konzeptionen¹ das Feld. Das Modell von Angebot und Nachfrage bestimmt nicht nur die Gesellschaft insgesamt, sondern auch individuelle Lebensformen, welche durch Investitionen, Kosten und Gewinne geprägt werden. Das Muster des Unternehmens ist auf dem Wege, universell zu werden, und stellt alle Alternativen in den Schatten. Man muss das andere Denken gar nicht untersagen, man nimmt ihm einfach den Raum des Erscheinens. So wird man heute geradezu genötigt, sich auf die Hirnforschung zu berufen, um überhaupt Gehör zu finden. Die Sentenz „die Hirnforschung hat gezeigt“ fungiert als Wahrheitsformel, die alle aus dem Diskurs um das Lernen ausschließt, die sich nicht darauf berufen können oder wollen. Die Hirndoktrin wird zum Fetisch. Sie organisiert Diskurse, indem sie die Herrschaft über wahr und falsch an sich reißt. Taugliche Waffen in der Kanalisierung von Diskursbewegungen sind Redeformeln, die keinen Widerspruch dulden, wie etwa, dass etwas „empirisch nachgewiesen“ wurde oder dass etwas „evident“ sei. Die Frage, was genau „empirisch“ meine oder was „Evidenz“ sei, fällt aus der Ordnung der Diskurse. Unpopulär sind auch Nachfragen im Hinblick auf die Untersuchungsverfahren und die Generalisierung von Ergebnissen.

2 Lehrer als Ratgeber, Lernende als Systeme der Selbststeuerung

Vertreter der Pädagogischen Psychologie bevorzugen im Rahmen von Lerntheorien den Selbstmanager, den selbstorganisierten Lerner sowie den Lerner als autopoietisches System. Die populäre Hirnforschung unterstützt diese Erklärungsvorliebe, indem sie den Lernenden durch sein Gehirn, einen cerebralen Agenten, ersetzt und diesen im Sinne eines operativ geschlossenen Systems betrachtet.

In der Lehrerbildung wird das „Angebots-Nutzungs-Modell“ von Andreas Helmke (2012) als das derzeit differenzierteste Modell zur Diagnostik, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts bewundert. Es stellt den Versuch dar, die Einflüsse auf den Unterricht so angemessen wie möglich auszudrücken. Lernende und Lehrende können sowohl Anbieter als auch Kunden sein. Ein Machtgefälle soll auf jeden Fall vermieden werden. Grundsätzlich wird darin jedoch der Lernende als Kunde betrachtet. Er wird als Unternehmer seiner selbst individualisiert, was mit der unverwüstlichen reformpädagogischen Rhetorik mühelos in Einklang zu bringen ist. Fehlleistungen und Inkompetenz von Lehrenden bestehen aus diesem Blickwinkel vor allem darin, dass sie unsensibel für die vielen Bedingungen des Unterrichts sind und ihre Lernangebote unattraktiv. Daraus erklärt sich die große Aufmerksamkeit, welche den Lernumgebungen geschenkt wird. Selbst wenn Helmke in seinem Modell nicht-steuerbare Größen berücksichtigt und bei kritischen Nachfragen das Lehrerverhalten stets verteidigt, bindet er sich im Sprachgebrauch an ein Interaktionsverhältnis, das nur ungünsti-

¹ Vgl. die Analysen, die Ulrich Bröckling (2000, 2007) in Anlehnung an Michel Foucault vorlegt.

ge Lagen kennt, aber keine Risiken und Wagnisse, die im Lernen selbst liegen. Das Lehren wird deshalb in theoretischer Perspektive als unwirksam angesehen und in praktischer Hinsicht als bloße Begleitung der Lernenden marginalisiert. Das Modell selbst gibt keine Handlungsanleitung, sondern soll gegenüber der Komplexität des Unterrichtsgeschehens empfindlich machen. Lehrerinnen und Lehrer sollen – da sind sich der Literaturwissenschaftler Richard David Precht und sein Gesprächspartner, der Neurobiologe Gerald Hüther, in ihrem Austausch über die Frage, ob „Lernen dumm macht“, in einer Fernsehsendung im September 2012 einig – als „Potenzialentfaltungskoachs“ fungieren.² Sie sollen also vor allen Dingen die selbstregulativen Prozesse nicht stören und im Notfall als Beraterinnen sowie Berater zur Verfügung stehen. Von ihnen unbemerkt, auch weil sie die erziehungswissenschaftliche Expertise von vornherein ausklammern, ist ihnen ein Pädagoge schon vor 15 Jahren zuvorgekommen. Dieter Lenzen (1997) forderte damals unter dem Einfluss von Luhmanns Systemtheorie, dass man Lehrende als Begleiter von Humanontogenesen betrachten solle. Sie intervenieren nicht, sondern beraten den, der bei der Gestaltung seines Lebenslaufs Rat sucht. Jener, welcher sich im Vertrauten wohlfühlt und sich zurechtfindet, sucht jedoch keinen Rat (vgl. Meyer-Drawe 2012). Die Gunst der Kunden entscheidet über die Güte des Unterrichts, nicht die Qualität der Lerninhalte. Das konkrete Geschehen normalisiert – auch schon in Kindergärten – die Dominanz der Marktgesetze, d. h. die Konkurrenz und den Wettbewerb, für deren Funktionieren Kompetenzen zuständig sind. Wettbewerb funktioniert überdies nur unter Ungleichem. Ansonsten verliert der Wettstreit seinen Sinn. Das marktorientierte Unterrichtsmodell ist daher grundsätzlich ungeeignet, gesellschaftlich bedingte Benachteiligungen abzuschaffen.

Oskar, den eine Vignette aus der Unterrichtsforschung der Innsbrucker Gruppe porträtiert, kann es nicht erwarten, die Note seiner Englischarbeit zu erfahren. Die Lehrerin hatte den Schülern eine Wahl zwischen einer Sicherheits- und einer Risikovariante gelassen. Oskar ist auf „Nummer sicher“ gegangen und hat den A-Teil zum B-Teil gewählt, um auf keinen Fall zu scheitern und wenigstens ein „befriedigend“ zu erhalten. Verzweifelt erfährt er vom Fehlschlagen seines Selbstmanagements; denn die riskante Variante, den C-Teil zum B-Teil zu wählen, hätte auch er mühelos bewältigt und damit ein „sehr gut“ ergattert.³

3 Lernen braucht Lehren

Die Deutung des Lernenden als Manager seiner selbst stellt den Tatbestand in den Schatten, dass sich Lernende auch selbst schützen, um sich und ihr Wissen nicht aufs Spiel setzen zu müssen. Die Macht der Gewohnheit bindet sie an das

² ZDF, 2. September 2012, 23.25 Uhr: „Precht“, Skandal Schule. Macht Lernen dumm? Richard David Precht im Gespräch mit Gerald Hüther.

³ Vgl. Vignette 72 in: Schratz et al. (2012), S. 88 f.

Vertraute. Sie bevorzugen die Bestätigung statt den Zweifel, was immer auch bedeutet, dass sie Lernchancen verpassen. Sie lernen, was sie lernen wollen, und setzen sich dadurch selbst Grenzen, welche insgeheim bereits durch ihre Herkunft gezogen sind. Das Modell des „selbstgesteuerten Lerner“ fesselt diesen nicht nur in der Höhle seiner alltäglichen Erfahrungen, sondern bindet ihn auch an sein soziales Milieu. Aus dieser selbst gesuchten Verkettung kann ihn nur ein Lehren befreien, das zum Überschreiten der Grenzen herausfordert, auch wenn dieses mit einer gewissen Qual verbunden ist. Ein Kunde wird ein diesbezügliches Angebot mit guten Gründen ablehnen. Wenn Lernen aber nicht nur als Anpassung und Informationsverarbeitung betrachtet wird, sondern als eine Erfahrung, in welcher der Lernende nicht lediglich sein Vorwissen verbessert, sondern aufs Spiel setzt, um eine andere Sicht der Dinge zu gewinnen, dann bedarf es der Intervention eines anderen, der dem Lernenden gleichsam den Rückweg in das Vertraute und Gewohnte versperrt. Ein wirklicher Vorrang des Lernens, wie er zu Recht immer wieder gefordert wird, ist daher nur durch ein gleichzeitiges Mehr an Lehren zu erreichen. Lutz Koch spricht in diesem Zusammenhang von einer „heilsamen Brandstiftung“ (2012, S. 29) durch den Lehrer. Er erinnert hierbei an eine alte Maxime, die auf Quintilian zurückgeht: „Nur Feuer kann einen Brand entfachen“ (zit. n. ebd., S. 18).

Wissen kann man weitergeben, das Begehren danach nicht. Der Wunsch, zu wissen, ist selbst kein Wissen. Was man liebt, möchte man so genau wie möglich kennen. Darum ist es wichtig, etwas zu begehren, um zu lernen. Die Sache muss in den Brennpunkt rücken. Neugierde muss entfacht werden. Als Lehrende stehen wir dabei immer wieder vor der Aufgabe, dass wir mit Lernenden in ein gemeinsames Gespräch kommen wollen, um ihr Interesse zu wecken. Eine gemeinsame Hingabe an die Sache ist das Ziel. Deshalb soll an die Erfahrungen der Lernenden angeknüpft werden, obwohl wir diese nicht kennen. Denn gerade weil wir gelernt haben, wissen wir nicht mehr, wie wir vorher waren. Augustinus sagt ähnlich wie Quintilian: „In Dir muss brennen, was Du in anderen anzünden willst.“⁴ Gewiss, man könnte nun über Motivation sowie Motive sprechen und eine beinahe unüberschaubare Fachliteratur zu Wort kommen lassen. Man könnte aber auch innehalten und über diesen Satz nachdenken. Das Brennen verweist auf ein Begehren nach Erkenntnis, eine Wissbegierde, eine strebende Vernunft (orektikos nous), von der Aristoteles spricht (vgl. Waldenfels 2002, S. 23). Wenn ich meine, zu wissen, dann bin ich nicht auf Neues aus. Dann habe ich eine Meinung, und die brennt im Unterschied zum Interesse nicht (vgl. Husserl 2004, S. 18). Interesse gründet in einem Gefühl. Es muss angezündet, in Brand

4 S. Aurelii Hipponensis Episcopi: Sermones Ad Populum. Classis IV. De Diversis. In: Sancti Aurelii Augustini Hipponensis Episcopi, Opera Omnia, Post Lovaniensium Theologorum Recensionem. Editio Novissima, Emendata et Auctior, Accurante Jacques-Paul Migne. Patrologiae Latinae Tomus 39, Turnholti (Belgium) 1844, Spalte 1493–1638, hier Spalte 1583. Sowohl den Hinweis auf diese Textstelle als auch die Übersetzung verdanke ich Wilhelm Geerlings.

gesteckt werden. Wenn das Interesse geweckt ist, brennend wird, dann ist man auf dem Wege zu neuem Wissen, selbst wenn man überhaupt noch nicht weiß, wohin der Weg führt. Wie oft hat man schon gefühlt, dass etwas sehr wichtig sein könnte, ohne im Entferntesten zu ahnen, worum es sich der Sache nach handelt. Lernen beginnt in diesem Sinne nicht mit einem Entschluss, einer Resolution so wie der Zweifelsgang der Erkenntnis, in dem es um letzte Sicherheit geht. Lernen, das sich dem Neuen öffnet, hebt an mit einem Staunen, zu dem man sich nicht entschließen kann, das einem widerfährt, weil man von etwas wie von einem Blitz getroffen und unerwartet behelligt wird, etwa dass es mir, während mir meine Hände beim Waschen fremd werden, nicht gelingen will, wirklich zu begreifen, warum Wasser fließt, was genau das Fließende im Unterschied zum Stäuben eines Puders ausmacht, was es eigentlich heißt, dass Wasser triefen kann, obgleich das Molekül H_2O nicht nass ist. Eine weitere Geschichte zum Wasser liefert Horst Rumpf, indem er den Philosophen Josef Bernhart zu Wort kommen lässt:

„Das Wasser ist immer schon gegeben, aber der Name, den es hat, ist ihm von uns hinzugegeben. Aber es könnte auch ganz anders heißen. Warum nicht *dira*, *kuru*, *soto*? Ich trieb das Spiel der Phantasie so fort, bis mir über all den neuen Wörtern das alte ‚Wasser‘ so leer und nichtig vorkam wie die anderen Wörter auch. Ich sagte es immer wieder vor mich hin, aber es fand nicht mehr zurück zu dem Bache neben mir. In einer plötzlichen Angst, verrückt zu werden, sprang ich auf, lief an das Brettergestade, das frei von Schilf war, tauchte die Hand ein und sagte ‚Wasser, Wasser‘ [...]“

(Rumpf 2008, S. 24)

Diese Bereitschaft zur Verunsicherung, diese Öffnung zur Irritation und diese Empfindsamkeit für das Rätselhafte in Bewegung zu halten, meint eine Facette der Kunst des Lehrens. Bevor das Wissen für sich sprechen kann, muss anderes für es sprechen. „Nicht genug also“, – hält Friedrich Schiller in seinen Briefen „Über die Ästhetische Erziehung des Menschen“ mit Nachdruck fest – „[...] daß alle Aufklärung des Verstandes nur insoferne Achtung verdient, als sie auf den Charakter zurückfließt; sie geht auch gewissermaßen von dem Charakter aus, weil der Weg zu dem Kopf durch das Herz muß geöffnet werden“ (Schiller 2004b, S. 592). Man muss sich ein Herz fassen, um sein Wissen und sich als Wissenden aufs Spiel zu setzen. Deshalb gehen Begehren und Bedeuten Hand in Hand.

Für den Lehrenden folgt daraus, dem Lernenden zu zeigen, dass es sich lohnt, das Wissen zu wollen, was er noch nicht weiß. Auch in diesem Punkt findet Augustinus die richtigen Worte: „Wenn man etwas, das man gar nicht kennt (nur wenig kennt), ein wenig liebt, dann bewirkt eben diese Liebe, dass man es vollkommener kennenlernt.“⁵ Nicht nur die Philosophie, die sich bereits mit ihrem Namen bekennt, weiß von dieser Liebe zum Erkennen. Diese Liebe zu wecken,

⁵ S. Aurelii Augustini Hipponensis Episcopi In Joannis Evangelium. Tractatus CXXIV. In: Patrologiæ Cursus Completus. Tomus XXXV. Auccurante Jacques-Paul Migne. Paris 1845, Spalte 1379–1976, hier: Spalte 1876. Auch in diesem Fall verdanke ich den Hinweis und die Übersetzung Wilhelm Geerlings.

zählt zu den wesentlichen Aufgaben des Lehrens und zu den schwierigsten. Lawrence Norfolk bringt diese Komplikation folgendermaßen zum Ausdruck:

„Wir können uns der Unwissenheit nicht erinnern, in der wir geboren wurden. Das ist ein Zustand, der keine Spuren hinterläßt. Wir erinnern uns unserer Unwissenheit nur, wenn wir uns an das erinnern, was wir gelernt haben. Wir müssen etwas wissen – ehe wir uns mit dem befassen können, was wir lernen. Wir müssen Gedanken haben, ehe wir beobachten können, daß wir einst ohne sie waren.“

(Norfolk 1992, S. 2008)

Eine phänomenologische Betrachtung des Lernens fasst dieses als Erfahrung in den Blick. Es wäre verfehlt, nun zu meinen, durch sie gelange man an eine irgendwie ursprüngliche Auffassung des Lernens. Es gibt ihn nicht, den unbeteiligten Blick. Denn auch dieser Betrachtungswinkel antwortet auf gesellschaftliche Herausforderungen. Der Erfahrungsbegriff erfreut sich in letzter Zeit zunehmender Beliebtheit. Das hängt in praktischer Hinsicht vermutlich mit den Beschleunigungstendenzen auf allen Gebieten unserer Lebenswelt zusammen. Erfahrung steht für Kontinuität, Verlässlichkeit und Dauer. Wenn man nämlich erfahren ist, dann ist man in vielen Dingen bewandert, was im Hintergrund unentwegter Veränderungen Beständigkeit verheißt. In theoretischer Hinsicht reagiert die Befassung mit dem Erfahrungsbegriff möglicherweise auf eine Ermüdung durch das Jonglieren der Wissenschaften mit Konstruktionen, die gleichgültig gegenüber Ansprüchen der Realität zu sein scheinen. Lange Zeit stand Erfahrung jedoch im Schatten von Fortschritt und Optimierung. Da war es eher verstaubt, sich auf sie zu berufen. Nun geistert sie durch alle Texte, wenngleich selten in ihrer Bedeutung geklärt. Man beruft sich auf sie, ohne sie zum Objektbereich der Disziplin zu zählen. Der Erfahrungsbegriff ist deshalb so schwierig, weil er uns so vertraut und weil er uns so nah ist, dass wir nicht einmal nach ihm fragen (können).

Aber selbst angesichts des Befundes, dass auch phänomenologische Theorien des Lernens als Denkbereitschaften von der gegenwärtigen Gesellschaft geprägt sind, lässt sich einiges über ihre Vorzüge gegenüber der Reduktion des Lernenden auf einen Unternehmer seiner selbst bzw. auf einen unermüdlichen Erforscher seiner Optimierungsmöglichkeiten sagen. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Lernen im Unterschied zu einer verbreiteten Deutung, nach der es Anpassung meint, ein Wagnis bezeichnet, nämlich den Mut, sich aus der Bindung an das Vertraute zu lösen und sich auf unbekanntes Gebiet vorzuwagen. Lernen geschieht nicht nur aus Erfahrung. Es ist selbst eine Erfahrung. Das Wort „Erfahrung“ verweist „auf einen Vorgang, der sich durch das Bewusstsein nicht vereinnahmen lässt“ (Tengelyi 2002, S. 788). Weil Erfahrungen Erwartungen durchkreuzen, verraten sie Bruchlinien des Bewusstseins.

Erfahrung weist nur nach einer Seite auf das Gewohnte, Verlässliche. Die andere Seite meint eine elementare Störung, welche den Erfahrenden von sich selbst losreißt, weil ihm die ehemalige Verlässlichkeit auf sich selbst entzogen wird. Er meinte nur zu wissen und weiß im Grunde gar nichts. Er hat sich in sich

selbst getäuscht und ist auf der Basis dieser Täuschung als Wissender aufgetreten, der er gar nicht ist. Erfahrung verändert unser „[...] Verhältnis zu uns selbst und zur Welt dort, wo wir bisher keine Probleme sahen (mit einem Wort, in unserem Verhältnis zu unserem Wissen)“ (Foucault 2005b, S. 57). Kurt Lewin gebraucht in seiner Feldtheorie des Lernens ein einprägsames Bild, um zu zeigen, dass jedes Lernen, das einen neuen Horizont eröffnet, die Umstrukturierung des Erfahrungsraums bedeutet. Er betrachtet einen Studenten, der sich in der Stadt, in der er studieren will, neu orientiert. Zu Beginn wird er vielleicht nur die Taxifahrt vom Hauptbahnhof zur gemieteten Unterkunft kennen. Als Nächstes wird er – vielleicht mit dem Linienbus – den Weg zur Universität nehmen. Nach und nach lernt er Abkürzungen oder reizvollere, aber auch verbotene Wege kennen. Er kann sich bei schönem Wetter für den Fußweg entscheiden, bei schlechtem Wetter für öffentliche Verkehrsmittel. Allmählich erhält sein neuer Lebensraum neue Strukturen. Die unterschiedlichsten Wege werden gebahnt. Das Feld, das seine eigenen Herausforderungen und Hindernisse mit sich bringt, wird ausdifferenziert. Der Lernende wird im wörtlichen Sinne bewandert, was immer auch bedeutet, dass naheliegende Möglichkeiten übersehen werden. Jeder kennt das Problem, das sich einstellt, wenn man eingefahrene Wege verlassen muss. Der Abschied vom Alten ist nicht gleichzeitig die Feier des Neuen. Das Lernergebnis bleibt also grundsätzlich anfechtbar.

4 Die Kunst des Lehrens vom Standpunkt des Lernens

Lernen hat in der Tat sehr viel Ähnlichkeit mit einem Umzug. Man muss sich in der neuen Umgebung erst orientieren. Der Umzug ist vielleicht notwendig geworden, weil das alte Gebiet unbewohnbar wurde. Man zieht nicht gerne um, selbst wenn man sich verbessert. Es geht um das Opfer des Vertrauten, um den Schmerz des Verlusts ehemaliger Sicherheiten. Ebenso ist es beim Lernen. Der Lehrer, der auf einem Umzug insistiert, ist hier keineswegs ein bloßer Begleiter, sondern ein Störenfried. Sokrates kannte diese Aufgabe des Lehrers sehr genau. Nicht umsonst verglich er sich als Lehrer mit der Bremse, welche die Pferde belästigt, und mit dem Zitterrochen, welcher den ihn Berührenden narkotisiert, oder mit der Hebamme, die den Schmerz bei der Entstehung des Neuen kennt. Damit aber eine solche Störung ihre produktive Funktion aufnehmen kann, muss der Lehrende die Wege des Lernenden so gut wie möglich kennen. Er muss ihn dann in eine Weglosigkeit (Aporie) führen, aus der nur eine Umstrukturierung des Erfahrungshorizonts heraushilft.

„Das Nicht-Gedachte schmerzt, weil man sich im Schon-Gedachten wohlfühlt. Und Denken heißt, diesen Schmerz annehmen, heißt auch [...] versuchen, ihn enden zu lassen.“

(Lyotard 1988, S. 826)

Die Beratung der Manager kennt keinen Schmerz. Sie setzt auf das positive Denken, auf das Selbstzutrauen. Sie übersieht diese Macht der Gewohnheit und dient deshalb unbemerkt der Auslieferung an die soziale Herkunft, die zu Recht immer wieder kritisiert wird. Das Vertraute fungiert als Blockade im Lernprozess. Schule kann dieses Bedingungsgefüge erst dann durchkreuzen, wenn Lehrende nicht lediglich als Begleiter betrachtet werden, sondern als Störenfriede oder legitime Brandstifter, die intervenieren, wenn sich Lernende selbst schaden, indem sie sich selbst im Wege stehen. Eine solche Schädigung ist auch die Trivialisierung, d. h. im Sinne Heinz von Foersters durch die Transformation der Lernenden in Trivialmaschinen, in Input-Output-Automaten, die keinen Zufall, keine Überraschung und vor allem den Umstand nicht kennen, dass es prinzipielles Nichtwissen gibt. Im Hinblick auf die politischen Gefahren einer solchen Lernauffassung sind sich Kurt Lewin und Heinz von Foerster einig. Letzterer hält lakonisch fest:

„Man kann sich freiwillig trivialisieren lassen. In der Nazi-Zeit war das allzu verbreitet.“

(von Foerster 2008, S. 50)

Kurt Lewin analysiert das Lernen durch Anpassung und notiert:

„Um eine Person zu einem Verhalten zu bringen, dem sie sich widersetzt, wird häufig eine Schritt-für-Schritt-Taktik angewendet – eine Methode, die Hitler ingenios eingesetzt hat. Das Individuum wird in eine Situation gestoßen, die sich von der vorhergehenden nicht genügend unterscheidet, um großen Widerstand hervorzurufen.“

(Lewin 1982, S. 175)

Widerstand muss aber hervorgerufen werden, damit sich Neues ereignen kann und sich der Lernende und sein Wissen ändern. Dies ist ein heikler Punkt im Lernprozess, denn der Lernende, der sich zunächst selbst als vermeintlich Wissenden durchschauen muss, kann durch diese Einsicht beschämt sein. Es ist peinlich, entlarvt zu werden als einer, der zu wissen behauptete, aber gar nicht wusste. Daraus den Schluss zu ziehen, dass der Weg in die Aporie durch die Inszenierung von Beschämung begleitet sein muss, ist falsch. Vielmehr sollen die nachstehenden Überlegungen verdeutlichen, warum Beschämung unvermeidlich ist und warum der Lehrende darauf gefasst sein muss.

Was nicht gemeint ist, zeigt eine weitere Vignette der Innsbrucker Forschergruppe. Hier geht es um Patrick, dem die Lehrerin zu Beginn der Unterrichtsstunde ein Geschenk in Aussicht stellt. Nicht nur seine, sondern die gebannte Neugierde der Mitschüler und Mitschülerinnen richtet sich auf das Geschenk der Lehrerin, das sie selbst rasch von seinem Papier befreit. Es handelt sich um Mathematikbücher, welche die Lehrerin Patrick mit den Worten an die Klasse überlässt: „Ihr seid meine Zeugen. Patrick hat nun keine Ausrede mehr!“ (Schatz et al. 2012, S. 84) Die Lehrerin setzt Beschämung strategisch ein. Sie kann sich dabei auf die Schadenfreude einiger Klassenmitglieder verlassen, die sie als Zeugen anspricht. Patrick wird also nicht beschämt, weil er sich als Wissender ver-

meint und aufgeführt hat, ohne wirklich zu wissen – eine Beschämung, die bald der Freude über das neue Wissen weichen kann. Patrick wird gekränkt, weil er den Vorstellungen und Ordnungsgesichtspunkten der Lehrerin nicht entsprochen hat. Man kann sich andere Wege vorstellen, um mit Patrick dieses Problem zu lösen. Scham, um die es beim Lernen geht, wird nicht durch einen intentionalen Akt der Beschämung hervorgerufen.

„Scham ist [...] Folge und Ausdruck des Gewährwerdens eines unangemessenen Selbstbewusstseins. Referent der Scham ist die Differenz zwischen jemandes Selbstsein und seinem Wissen darum. [...] Die eingebildete Identität als Wahrsprecher erleidet eine Schlappe.“

(Ruhloff 2009, S. 52)

Scham ist beim Lernen, das neue Horizonte eröffnet, geradezu unvermeidlich.

„Sie ist gleichsam das Gewicht der Irrtümer, das im Augenblick ihrer Entdeckung auf den Irrenden zurückfällt.“

(ebd., S. 53)

Aus dieser Perspektive ist der Lehrende zumindest in zwei Hinsichten unverzichtbar: Er muss den Fluchtweg ins Vertraute, aber Falsche abschneiden und gleichzeitig dem beistehen, den Scham überkommt. Aufmerksam sollte er den Weg begleiten, auf dem der Lernende sich seiner selbst als Unwissenden bewusst wird. Er ist nicht nur Brandstifter, sondern zugleich wie ein neuer Nachbar, der zwar die Probleme der Eingewöhnung kennt, sie aber dem Betroffenen nicht abnehmen kann.