

# FORUM KRITISCHE PSYCHOLOGIE 41

Gründungsherausgeber Klaus Holz (†)  
Herausgeberin: Ute Osterkamp  
Redaktionssekretariat: Morus Markard

Redaktion: Ole Dreier, Frigga Haug, Wolfgang Maiers,  
Morus Markard, Christof Ohm, Ute Osterkamp, Gisela Ulmann

Alle Rechte vorbehalten  
© Argument-Verlag 1999  
Eppendorfer Weg 95a, 20259 Hamburg, 040140 18 00 0  
www.argument.de  
Umschlag nach einem Entwurf von Johannes Nawrath. Signet: Hans Funk  
Texterfassung und Satz durch die AutorInnen und die FKP-Redaktion  
Dnick: Alfa Druck, Göttingen  
Erste Auflage 1999  
ISSN 0720-0447  
ISBN 3-88619-7794

Abo-Verwaltung: Argument-Versand, Klaus Gramlich, Reichenberger Str. 150  
10999 Berlin,  
Tel.: 030 1611 39 83  
Fax: 030 / 611 42 70; E-Mail: versand@argument.de

Redaktionsadresse:  
Morus Markard, Nymphenburger Straße 4, D-10825 Berlin, Tel.: 030 / 853 98 04  
Fax: 030 ■ 857 26 473; E-Mail: mmarkard@zedat.fu-berlin.de

## Inhalt

Editorial.....	3
<i>Morus Markard</i> Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Selbstbeobachtung als Aspekte des subjektiven <b>Weltzugangs</b> in der <b>Kritischen</b> Psychologie.....	5
<i>Wiebke Würflinger</i> „Heute kommt es nicht <b>darauf</b> an, was man tut, sondern wie man sich dabei fühlt“ – Selbsterfahrungskonflikte in der Ausbildung zur Telefonberatung.....	12
<i>Elke van Ahrens</i> Sentio ergo sum? – <b>Funktionen</b> von Selbsterfahrungskonzepten am Beispiel einer selbst-erfahrenen Körpertherapieausbildung.....	24
<i>Jochen Kalpein</i> „Selbsterfahrung“ in der Therapieausbildung: Fluchtpunkt Unmittelbarkeit?.....	43
<i>Gerlinde Aumann</i> Funktionen biographischer Deutungen von Konfliktsituationen in der psychosozialen Praxis.....	81
* * *	
<i>Thilo Busse</i> Mathematik ist eine süße Frucht.....	91
<i>Katrin Schöffel</i> Widerständiges Lernen im <b>Schriftspracherwerb</b> Darstellung und Reflexion einer problematischen Förderung vor dem Hintergrund des subjektwissenschaftlichen Lernkonzeptes.....	114
<i>Petra Wagner</i> „Verdeckte Verhältnisse“ Überlegungen <i>zur Seminarpraxis</i> in der Universität.....	133
<i>Anja Brunkhorst</i> Lehren lernen in der Universität.....	148

\* \* \*

ihnen bekannte Namen **bzw.** Wörter zu **lesen/** schreiben. Begeistert verfolgten sie mit, wenn ich die von ihnen diktierten Geschichten aufschrieb: Sie sahen hier den **Schreibprozess** „ihrer“ Wörter und konnten sie (bald) selbst erlesen.

In der Klärung des **Lerndefizits** mit den Jungen sehe ich selbst den entscheidenden Schritt im gesamten Förderprozess. Sie ermöglichte ihnen, nicht mehr so zu **tun** als ob – und so auch zeigen zu können, wo ihre wirklichen (**strukturellen**) Probleme lagen. Dies gilt im übrigen auch für die Klärung mit den Eltern.

Hätte man mir während der beginnenden Zusammenarbeit mit **Thomas, Tobias und Clemens** gesagt, dass es gerade die so anstrengenden und oft belastenden Lernwiderstände der Jungen sein würden, die mein pädagogisch-therapeutisches Denken und Handeln in entscheidendem Maße verändern und bereichern würden, so hätte ich es sicherlich nicht geglaubt. Heute bin ich sehr dankbar auch für diese harten und zunächst **frustrierenden** Erfahrungen...

### Literatur

- Holzcamp, K. (1987). **Lernen** und Lernwiderstand. Skizzen zu einer **subjektwissenschaftlichen** Lerntheorie. Forum Kritische Psychologie 20, S.5-36.
- dies. (1991a). Lehren als Lernbehinderung? Forum Kritische Psychologie 27, S.5-22.
- dies. (1991b). Was heißt „Psychologie vom **Subjektstandpunkt**?“ Forum Kritische Psychologie 28, S.5-19.
- dies. (1996). Zur Rezeption der Monographie „Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung“. Forum Kritische Psychologie 36, S.113-131.
- Schöffel, K. (1995). Jede Verhaltensauffälligkeit macht Sinn! – **Schülerbeobachtung** im Untemcht. Unveröffentlichte Hausarbeit.
- dies. (1995/1996). „**Du** bringst mir **das** Lesen bei und ich **zeig'** Dir, wie man Fußball spielt!“ Unveröffentlichte **Tagebuchaufzeichnungen** und **Unterrichtsbeobachtungen**.
- dies. (1996). Phonologische Informationsverarbeitungsprozesse und ihre Bedeutung für das Lesenlernen. Unveröffentlichte Hausarbeit.

Petra Wagner

## „Verdeckte Verhältnisse“ – Überlegungen zur Seminarpraxis in der Universität

### Vorbemerkung

Der folgende Text enthält **Überlegungen zum** seminaristischen Lehr-Lernen in der Universität. Den **Erfahrungshintergrund** bilden Seminare, die ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für **Grundschulpädagogik** an der Freien Universität Berlin angeboten habe. Diese waren an **StudentInnen** im Grundstudium gerichtet.

Im Laufe meiner Tätigkeit als wissenschaftliche **Mitarbeiterin** erschienen mir die Seminare zunehmend „schwierig“. Ich hatte zwar einige Routine entwickelt, aber meine Zweifel an dieser Form des **Lehr-Lernens** wuchsen. Darüber gab es in den Seminaren selbst oder mit **KollegenInnen** nur **punktuellen** Austausch. Es war übliche Praxis am Institut, dass **DozentInnen** die Lehrveranstaltungen alleine planen und durchführen. Kooperationsseminare waren selten, auch weil bei gemeinsamen Seminaren die stundenmäßige Lehrleistung nur zur Hälfte angerechnet werden **durfte**, man also mehr Seminare anbieten musste, um seine **Lehrverpflichtung** zu erfüllen.

### Die ~~Cox~~ mit den Bewertungen

Was machte die Verständigung über die Seminarpraxis so schwierig? Warum fand sie kaum statt? Spontan drängte sich eher eine **Art** von Bewertung auf. War das Seminar gut oder nicht? Ich fand merkwürdig, dass ich die Frage immer weniger beantworten konnte. Welche Maßstäbe legte ich an? Und die **StudentInnen**? Die schienen oft vorsichtig, diplomatisch, abwägend zu sein bei ihren Rückmeldungen. Ich **wiederum** blieb ihren Äußerungen gegenüber oft **reserviert** und misstrauisch: Merkten sie lobend an, dass die **Arbeitsatmosphäre** gut sei und sie mehr zu sagen wagten als in anderen Seminaren, so versuchte ich angestrengt herauszuhören, ob da nun versteckt die Kritik **mitschwang**, ich hätte nicht genug „durchgegriffen“ und das sei ein „**Laberseminar**“. Sagten sie, es sei zu schwierig und abgehoben gewesen, so relativierte ich ihre Kritik mit der Vermutung, dass sie die Seminartexte wohl nicht gelesen hätten und als Studierende der **Grundschulpädagogik** den Nutzen von Seminaren bloß in möglichst konkreten Handlungsanleitungen für die spätere Schulpraxis sähen...

Was störte die Verständigung? Ich stellte fest, dass das Bewerten eines Seminars notwendig in eine Bewertung der Dozentin und der **Stu-**

dentInnen übergehen musste, wenn es kein expliziertes und geteiltes Verständnis davon gab, was die Beteiligten mit dem Seminar beabsichtigten, d.h. woran sie wie arbeiten wollten. Ich stellte in der Regel meinen Seminarplan und meine Absichten vor – und ging stillschweigend davon aus, dass die StudentInnen diese teilten. Ohne die entsprechende Klärung, in welche die unterschiedlichen Interessen und Beteiligungen einfließen müssten, kann ein Seminar als gemeinsame Hervorbringung von StudentInnen und Dozentin nicht evaluiert werden. Es werden individuelle Noten an die Beteiligten vergeben, nach naheliegenden und dadurch nicht weniger beliebigen Kriterien. Gegen das Zensiertwerden verwahrt man sich aus gutem Grund, während man ganz selbstverständlich andere bewertet und zensiert.

Die Frage danach, ob das Seminar gut sei, verhindert einen Klärungsprozess über das, was im Seminar wie gemacht wurde und ist daher falsch gestellt. Es führt vielleicht weiter, wenn ich mich frage, warum mir die Beurteilung meines Seminars wichtig ist. Wäre die Beurteilung wichtig für die Planung und Gestaltung, so müsste ich sie einbauen in das fortlaufende Seminarergeschehen. Tue ich das nicht, so will ich vielleicht die „Absolution“ zum Abschluss, also eben keine Irritation durch Kritik, sondern Bestätigung fürs Weitermachen. Indem ich ein Seminar als „meines“ bezeichne, betone ich meinen persönlichen Anteil daran und eine gewisse Exklusivität im Verhältnis, das ich als Dozentin im Unterschied zu den Studierenden dazu habe. Sehe ich das Seminar wirklich als „gemeinsame Sache“ von mir und den StudentInnen? Oder nur dann, wenn ich unzufrieden werde? Und wie kann ich mich zu dieser Unzufriedenheit äußern, ohne in das übliche Lamento über meine Unfähigkeit, behindernde Strukturen oder die „Faulheit“ heutiger StudentInnen einzustimmen? Beim Blick auf den institutionellen Rahmen universitären Lehr-Lernens stoße ich auf „verdeckte Verhältnisse“.

### *Verdeckte Verhältnisse – auch in der Universität*

Seminaristisches Lehren und Lernen vollzieht sich in der Universität als einem gewichtigen Teil des Systems von Laufbahnzuteilung. In diesem System sind die Aufgaben und Befugnisse von Dozentinnen und StudentInnen klar verteilt, doch wie es im Austausch von „Leistung gegen Zertifikat“ kommt, ist auch eine Sache von Aushandlungsprozessen: Wofür bekommt man hier was? Mit der „Verschulung der Hochschule“ durch (zeitlich und inhaltlich) enger gefasste Studienanforderungen werden diese Aushandlungsprozesse noch wichtiger: Studentinnen müssen bestrebt sein, für den betriebenen Aufwand auch möglichst das zu bekommen, was hinterher anrechenbar ist. Institute und Dozentinnen müssen zusehen, dass ihr Angebot das abdeckt, was StudentInnen abverlangt wird. Es legt nahe, sich auf die „Obligatorik“ zu beschränken (Bader/Hermsen/Ulmann 1998, 244).

Was aber gehört in den Kanon des Unverzichtbaren oder zu den Grundlagen in Bezug auf Studieninhalte? Was in Studienordnungen oder Lehrangeboten nach inhaltlicher „Rationalität“ aussehen mag, erweist sich bei genauerem Hinsehen oft genug als Mangelmanagement: So gibt es im Studiengang Grundschulpädagogik eine verpflichtende Veranstaltung zum Schriftspracherwerb, zu belegen im Hauptstudium. Der Grund für diese Platzierung im Studienablauf liegt nicht in inhaltlichen Überlegungen wie z.B., dass für diese Veranstaltung Vorkenntnisse nötig seien, die im Grundstudium über ein entsprechendes Lehrangebot erworben werden müssen. Es ist eine Maßnahme der Zugangsbegrenzung, um angesichts des prekären Personal Mangels die Seminargröße bei dieser Pflichtveranstaltung zu drosseln. Im Hauptstudium sind die StudentInnenzahlen als Resultat von Ausleseprozessen deutlich vermindert. Ähnlich verhält es sich mit dem Lehrangebot im „Lernbereich Deutsch“, das sich am „Rahmenplan Deutsch für die Grundschule“ orientiert. Bei der Planung des Lehrangebots wird darauf geachtet, dass die dort aufgeführten Teilgebiete des Deutschunterrichts (Rechtschreiben, Sprachbetrachtung, Lesen, Mündlicher Sprachgebrauch, Texte verfassen, Erstlesen/Erstschreiben) in den Lehrveranstaltungen als „Pflichtbereiche“ Berücksichtigung finden. Was darüber hinausgeht – möglicherweise Seminare, die diesen in Teilgebieten aufgliedernden Zugang zum Lernbereich Deutsch problematisieren – gilt als „Kür“ und kann nur genehmigt werden, wenn noch Stunden übrig sind.

Der Mangel lässt die Prioritäten setzen – was nachvollziehbar ist. So vorzugehen erspart aber die von „der Sache her“ zu begründenden Auseinandersetzungen über Schwerpunktsetzungen bei den Studieninhalten. Dem Vorwurf, Studierende ließen sich nicht wirklich auf die „Sache“ ein, steht der Vorwurf der Studierenden gegenüber, dass manche Studiengänge sich durch eine zusammenhangslose Beliebigkeit des Lehrangebots auszeichnen und keine Anstrengung erkennbar sei, „die Sache“ zu spezifizieren, um deren Studium es geht. Auch vor diesem Hintergrund kann es kaum eine vorbehaltlose Verständigung zwischen DozentInnen und StudentInnen über die Seminararbeit geben. Als DozentIn befürchtet man zudem, nicht ernstgenommen, über den Tisch gezogen zu werden, hat Angst um die eigene Reputation am Institut: Wie werde ich hier gesehen? Als „Trottel“, bei dem jeder einen Schein bekommt? (vgl. Bader/Hermsen/Ulmann 1998, 246). Und sicherlich folgt die Seminarbeteiligung von StudentInnen auch strategischem Kalkül: Man will bei der Dozentin vielleicht Prüfung machen, man findet das hier noch besser als manch anderes Seminar, man hat sich zwar streckenweise gelangweilt, MIT aber auch nicht in jedem Seminar stark gefordert sein... So tänzeln DozentInnen und StudentInnen umeinander herum, in gegenseitiger Angewiesenheit, mit kaum explizit gemachten Absichten, Ängsten, Annahmen, Absicherungen: „Verdeckte Verhältnisse“, ähnlich den von Klaus Holzkamp beschriebenen Lehr-Lern-Verhältnissen in der Schule.

Die Schule als Instanz von **Laufbahnzuweisungen** ist **darauf** angewiesen, dass die Mechanismen der **Homogenisierung** von **SchülerInnenleistungen**, um sie klassifizieren und bewerten zu können, auch wirklich greifen. Das geht nur, indem so weitgehend und effektiv wie möglich kontrollierbar bleibt, **was** SchülerInnen in der Schule **tun** und das bedeutet notwendigerweise eine **Normalisierung** von Lemhandlungen. Für SchülerInnen ist das nicht nur ein Aberkennen ihres eigenen **Lerninteresses**, sondern es heißt auch, dass sie innerhalb der Schule systematisch **daran** gehindert werden, ihre Lemproblematiken auszugliedern und in Lernschritte umzusetzen. Das **Erfüllen** der schulischerseits definierten und abverlangten Lemhandlungen bezeichnet Holzkamp als „defensives Lernen“ zur Abwendung von Nachteilen und **Sanktionen**, im Unterschied **zum** „expansiven Lernen“. Dieses sei Lernen im „eigenen genuinen Lerninteresse **zur** Erweiterung meines **Weltzugangs** und meiner **Lebensmöglichkeiten**“ (Holzkamp 1993, 446). Vor dem **Hintergrund** der beständigen Bewertung und Kontrolle in der Schule könne es **für SchülerInnen** „vernünftig“ sein, Lemanforderungen nicht mit den geforderten Lernhandlungen zu beantworten, sie also nicht „als Lemproblematik zu übernehmen“, sondern sie auf eine **Bewältigungsproblematik** zu reduzieren, indem sie nur so weit lernen, wie es nötig sei, um Nachteile zu vermeiden (1991, 7). Hierzu entwickeln SchülerInnen Strategien, die nur wirksam sein können, solange sie verborgen bleiben.

Solche verdeckten Strategien zur Situationsbewältigung können einen relativen Schutz bieten gegen die ebenfalls verdeckten „schulischen Einkreisungsversuche“ (1993, 444), die **darin** bestehen, Lemhandlungen von SchülerInnen zu überformen durch **Lehranordnungen** und **Disziplinierungen** wie Stundenplan, Lehrplan, Untemchtsstoff, Lernziele, Tests. SchülerInnen entziehen sich, schützen sich vor **Abwertung** und **Ausgrenzung**, indem sie Lernen im gewünschten Sinne demonstrieren. **LehrerInnen** erleben das als „gebremstes“ Engagement der **SchülerInnen** und verstärken die in ihren **Motivierungsmaßnahmen** und **Lehrbemühungen** angelegten Kontrollversuche – **womit** sie Lernen erst recht **kanalisieren** und **bremsen**. Indem Lernen in der Schule gleichgesetzt wird mit defensivem Lernen und außerdem nur als Resultat von **Belehrung** denkbar ist – was die Möglichkeit negiert, SchülerInnen könnten ein eigenes Interesse am Lernen haben – reproduziert sich eine „Entzweiung schulischen Lebens in zwei Parteien“ (ebd.). Die Administration/LehrerInnen auf der einen und **SchülerInnen** auf der anderen Seite verwehren sich gegenseitig den Einblick in die je eigene Logik des Handelns, denn jede **Offenlegung** **gefährdet** die Wirksamkeit der eingesetzten Manipulationen und das „Überleben“ im Untemcht.

In einem Seminar haben wir die „verdeckten Verhältnisse“ in der Universität angesprochen. Es war eindrücklich, zusammen mit den **LehramtsstudentInnen** Elemente und **Folgen** schulischen Lehrlernens im Seminar selbst wieder zu erkennen. In der Auseinandersetzung darüber **ent-**

stand der **Seminarbeitrag** von **Anja Brunkhorst**, in dem sie die These vertritt, dass es vom Standpunkt der Studierenden eine sinnvolle **Studierpraxis** sei, sich tiefgründigen **Problematisierungen** in den Seminaren zu entziehen. Ich möchte versuchen **aufzuzeigen**, wieweit vom Standpunkt der Dozentin „verdeckte Verhältnisse“ mitgetragen werden.

#### *Notizen aus einem Seminar mit StudentInnen der Grundschulpädagogik*

„Lehren als **Lernbehinderung?**“ (Holzkamp 1991) – diese Frage zu stellen muss **für LehramtsstudentInnen** von besonderer Brisanz sein; ist es doch das Lehren bzw. die Tätigkeit als LehrerInnen, die sie (**bzw.** die meisten von ihnen) anstreben. Die Frage ist brisant und die **StudentInnen** in diesem relativ großen Seminar reagieren interessiert, aufgebracht, abwehrend, nachdenklich. Der Text von **Klaus Holzkamp** lässt sie nicht kalt.

Wir gehen weiter: Analysen von **Unterrichtssequenzen**. Wie konstituiert sich das, was wir Unterricht nennen? Welcher **Art** sind die **Interaktionsbeiträge** der SchülerInnen und der LehrerInnen? In einer **Art** Mikroanalyse erscheint Untemcht in vielem „bizar“, als soziales Geschehen mit eigentümlichen Regeln und Redeweisen, die selbst erlernt werden müssen: „**Learning Lessons**“ ist eine der wichtigsten Anforderungen an **SchulanfängerInnen** (Mehan 1979). Eine Qual, **im** Videomitschnitt von Untemcht **mitanzusehen**, wie **im** „classroom management“ die Fragen der SchülerInnen untergehen, sich eine „**Einwurzelung**“ von Wissen (Weil, 1987) verbietet und **SchülerInnen** wie **LehrerInnen** weiterhetzen, mit Bruchstücken in ihren Händen, zu nächsten Belanglosigkeiten. **Andererseits** stimmt – wie bei einem „**Wackelbild**“ – auch der erste Eindruck, es handele sich hierbei durchaus um „gelungenen Untemcht“: Es ist nicht zu laut, die SchülerInnen machen mit, haben auch sichtlich Spaß bei der Sache, es gibt keine nennenswerten Disziplinprobleme.

Im weiteren Verlauf durchzieht dieser Wechsel der Bildeinstellung den Seminarprozess: Einmal gelingt es uns, die Frage nach Lernprozessen und Lernmöglichkeiten **bzw.** nach ihrer Behinderung zu stellen. Dann „**kippt**“ unsere Betrachtung und uns beschäftigt die effektivere und bessere **Durchführung** von Untemcht. Entweder – Oder. Allerdings droht Letzteres die Oberhand zu gewinnen und es erfordert Mühe, zunehmend mehr Mühe, Ersteres **starkzumachen**. Am Schluss vermag ich nicht zu sagen, ob oder inwiefern das gelungen ist. M.E. nimmt das Seminar eine Wendung in der zweiten  **Hälfte**, als die Sitzungen von studentischen Referaten bestritten werden.

Im nachhinein wäre es besser gewesen, die begonnene Analyse von **Unterricht weiterzutreiben**, um dem Drang nach Bewertung von Unterricht – in der Form von **Kritik** am **LehrerInnenverhalten**, von Suchen nach „besserem“ Untemcht – zu widerstehen. Im hastigen Umsehen nach Alternativen bleibt Untemcht selbst das Gegebene, **Immer-schon-**

so-Gewesene, das man weder sich noch anderen wirklich erklären kann. Im wiederholten Betrachten von Untemchtsszenen hätte Untemcht vielleicht wirklich **fragwürdig** werden **können**: Untemcht – was ist das für ein soziales Geschehen? Nach welchen impliziten Regeln funktioniert er? Welcher **Art** sind die **Konstituierungspraktiken** der **LehrerInnen** und **SchülerInnen**? Welche Konsequenzen hat das jeweilige Handeln der Beteiligten? Der Zwang, zu ausgewählten Aspekten des Verhältnisses von Sprache und Untemcht ein Referat auszuarbeiten, **entfernte** die **StudentInnen** von der begonnenen Näherung an Untemcht als spezifische soziale Praxis und orientierte wieder auf den „common sense“ von Untemcht als **abhängig** von **LehrerInnenqualitäten**.

Als Dozentin bin ich **unzufrieden** mit den Referaten und Sitzungen. Ich kritisiere, dass Themen oberflächlich abgehandelt, keine Fragestellungen entwickelt werden, dass Literatur nicht sorgfältig rezipiert wird und dass **Gruppenarbeit** in unverbundenen Einzelreferaten resultiert. Ich finde die Sitzungen nicht inspirierend. In einer der **Sitzungen** spreche ich meine Unzufriedenheit an und es ergibt sich eine Diskussion, die nach der offiziellen **Seminarsitzung** weitergeführt wird, an der sich allerdings nur ein Teil der Studierenden beteiligt.

#### *Die leidigen Referate*

Mir wird deutlich, dass sich die **Reproduktion** eines „verdeckten Verhältnisses“ vor allem zwischen mir und denjenigen **StudentInnen** vollzieht, die einen Leistungsschein machen **wollen/müssen**. Sie sind in einer Situation, die SchülerInnen vergleichbar ist, die sich auf **Klassenarbeiten/Tests** vorbereiten, welche benotet werden. Der Unterschied besteht **darin**, dass es keine Note für ein Referat gibt und sie auch nicht als Teilnote bis zur **Gesamtnote** am **Schuljahresende** im Gepäck mitgetragen werden muss. Das Referat muss vor allem gehalten werden. Wenn es schlecht ist, kann die Dozentin Nachbesserungen verlangen, aber das Wichtigste ist geschafft: Man hat es hinter sich. Ob es anschließt an die vorangegangenen Sitzungen, ob es Impulse gibt für die nachfolgenden – das liegt nicht wirklich in der Verantwortung der Referierenden. Das ist Sache der Dozentin. Sie bietet das Seminar an, schlägt die Fragestellung, Themen, Literatur usw. vor.

Nun gibt es hier im Unterschied zur Schule mehrere andere legitime Möglichkeiten, mit den Lernauforderungen **umzugehen**: Man kann wegbleiben und sich ein anderes Seminar suchen. Man **kann** wegbleiben und sich die Veranstaltung ins Studienbuch eintragen. Man kam hier bleiben, sich in die zweite Reihe setzen und einfach nur zuhören. Man kann hier bleiben, sich beteiligen, aber keinen Schein machen. Man kann einen Beitrag erarbeiten, ohne **dafür** einen Schein haben zu wollen. (Das kommt allerdings selten vor.) Einen Schein machen zu müssen, veranlasst einige **StudentInnen**, sich ein Thema auszusuchen, das sie **erarbe-**

ten und mit dem sie eine **Sitzung** ausrichten können. Für den **Seminarverlauf** bekommen sie eine große Bedeutung. Diejenigen, die kein Referat machen wollen, sind automatisch weniger ins Seminar eingebunden – und bleiben häufiger weg.

Unter der **Prämisse** „Schein machen“ gibt es viele ganz unterschiedliche **Erwägungen**, denen die **Auswahl** des Seminars, des Themas und die **Art** und Weise der Bearbeitung folgt. **Nur** im „Glücksfall“ **dürften** „expansiv-sachorientierte **Lerngründe**“ (**Holzcamp**), als Interesse an der Sache selbst, mit den **Lernauforderungen** identisch sein. Meist geht es wohl darum, sich für ein Thema zu entscheiden, das „mehr oder weniger interessant“ ist. Das Gespräch mit den Studierenden macht deutlich, dass viele andere Abwägungen stattfinden: Passen Vorbereitung und **Referatstermin** in meinen Zeitplan? Kooperation: Finde ich hier Leute, die mir angenehm sind und habe ich Zeit für Arbeitsbesprechungen? Wie ist die Materiallage? Wie ist die Literatur zugänglich? Habe ich Vorkenntnisse und kann ich Vorarbeiten nutzen oder ist alles neu? Sollte ich mal was machen, was ich noch nie gemacht habe (z.B. Protokoll schreiben, **Filmaufnahmen**, eine besondere Form der Präsentation)? Wie schätze ich den Aufwand ein? Wie lässt sich das Thema wohl präsentieren? Wie schätze ich die **Aufnahmebereitschaft** der **KommilitonInnen** ein, das Anforderungsniveau und was verlangt wohl die Dozentin?

Diese letzten Fragen zeigen, dass die an ein Referat als spezifische **Präsentationsweise** gebundene Scheinvergabe auch **zurückwirkt** auf die **Abwägungen**, welches Thema man aussucht und wie man es bearbeitet. Zur Anforderung, sich mit einem Thema zu befassen, tritt die Anforderung, das Erarbeitete zu referieren – für **StudienanfängerInnen** oft die höhere Klippe. Ein Vortrag ist eine komplizierte Form der Darstellung, was allerdings **kaum** thematisiert wird. Man hat Erwartungen an eine spezifische Geschlossenheit von Form und Inhalt im Hinterkopf: Ein Vortrag soll inhaltlich rund sein, die eingesetzten Medien sollen den Inhalten angemessen, **das** Auftreten stimmig sein – aber wie das alles zusammenbringen? Die Gefahr ist, dass **beides** auseinander bricht, weil Formfagen **vordergründig** werden: Unklarheiten und Unsicherheiten bezüglich des Gegenstandes **könnten** das Vortragen komplizieren – daher liegen **Glättungen** nahe. Es empfiehlt sich **ggf.** ein Thema, das „einfach“ erscheint. Die geforderte Darstellungsform **wirkt** also zurück auf den Zugang zum Thema. Sie stellt eine eigene **Handlungsproblematik** dar, die als **Lernhandlung beantwortbar** ist. Es ist möglich, den **Seminarbeitrag** explizit wegen seiner formalen Anforderung auszusuchen: „Ich schreibe ein Protokoll, **darum** habe ich mich bisher im Studium immer **gedrückt!**“

Vielen Referaten ist die Vielfalt an Abwägungen als eine Art von „**Gebrochenheit**“ anzumerken: Einerseits haben die **StudentInnen** wohl ein wie immer geartetes Interesse an dem Thema, andererseits ist die **Art** der Bearbeitung defensiv-bewältigungsorientiert in dem Sinne, dass sie

zentrale Kontroversen umschiff und Vertiefungen meidet. Und die Dozentin? Auch hier **Gebrochenheit**: Die verlockende Möglichkeit, sich in einem Seminar etwa drei Monate lang mit einer Fragestellung zu beschäftigen, wird zur Verpflichtung, Referate einzuteilen. Stehen diese fest, so regiert der Zwang, dass alle diese Referate auch wirklich *zum* vereinbarten Zeitpunkt gehalten werden. Dabei bedeuten Referate Unwägbarkeiten, denn man **kann** nie genau wissen, wie sie werden. Dennoch entfaltet sich eine Dynamik, die es fast unmöglich macht, von diesem festgezurrten Plan abzuweichen. Wird eine Diskussion ausgedehnt oder vertieft, so droht der Seminarablauf zu kippen. Die an ein Referat als Seminarbeitrag geknüpfte Scheinvergabe schafft als Bedingung einen Konsens, den Plan einzuhalten. Der **führt** zur Vermeidung von **Problematismen** und Vertiefungen, *zum* Unbeliebtwerden derjenigen, die nachfragen bzw. in Frage stellen. Und es **führt** dazu, dass eher unverfängliche Referate als ganz passabel gelten, denn sie sorgen mit **dafür**, dass das Seminar „reibunglos“ abläuft, der Plan eingehalten werden kann.

Auch bei diesem Seminar ist das so: Ich problematisiere den **Seminarverlauf** und die Referate erst spät, am Ende einer Sitzung, denn ich möchte die Seminarplanung nicht umstoßen. Weil ich unterstelle, dass die Studentinnen **darauf** bestehen würden, ihre Referate zu halten – um ihre Scheine zu **kriegen**. Und weil ich die Unwägbarkeiten scheue, die mit einem Preisgeben der Planung verbunden sind: Geht alles drunter und drüber? Habe ich das Seminar noch „im Griff“? Dieser Anspruch, die Seminarfäden in der Hand zu halten, lässt mich die vor uns liegende Zeit verplanen, gliedern, mit Vorhaben auffüllen. Die „**Leerzeit**“ ist beunruhigend und ich bin erleichtert, wenn die Seminarplanung steht. Sicherlich ist Planung auch das **Nichtertragenkönnen** von Ungewissheiten. „Lehrzeiten“ erscheinen sicherer – und führen doch unweigerlich zu einer **Situation**, in der für Nachfragen und Problematismen keine Zeit bleibt.

### *Studieren als Teilnehmen an Handlungszusammenhängen*

In der Reflexion des Seminars wird auf **vielfältige** Weise Bezug auf Zeit bzw. **Zeitnöte** genommen: Da ist das vorgegebene Quantum an Zeit für dieses Seminar, als Semesterdauer, Semesterwochenstunden, Dauer einer Sitzung. Für die Studierenden ist das Seminar eingefügt in ihre Studienzeiten, deren Einteilung in Semester, den Zeitaufwand für Hauptfach und Nebenfach, in die zeitliche Vereinbarkeit mit anderen Pflichten. Kommen letztere zur Sprache, so bemerke ich meine Abwehr: Ich will meine Kritik an den Referaten nicht mit dem **verständnisheischen** Hinweis auf **vielfältige** andere Verpflichtungen von Studierenden relativieren müssen! Ich will die Studierenden sehen als Partizipierende in diesem Seminar und darüber mit ihnen sprechen, basta!

Es geht nicht. Ich bemerke aber, dass ich es gewohnt bin, die Studierenden nur in diesem Ausschnitt wahrzunehmen und anderes abzuwehren. Verbunden ist damit eine Normierung von idealisierter **Studienmotivation**: Hier ist mein Seminarangebot und ich gehe davon aus, dass ihr daran in einer bestimmten Weise interessiert seid und hier mitarbeiten wollt. Ich erwarte, dass ihr in dieser wöchentlichen Doppelstunde in besonderer Weise präsent, interessiert, fleißig usw. seid. Hier soll eine Bündelung von Aufmerksamkeit vor sich gehen, die aus all den anderen Tätigkeiten emporragt, in die die einzelnen jeweils sonst noch verwickelt sind. Damit übertrage ich eine Fokussierung von Aufmerksamkeit, die ich als Dozentin für die Vorbereitung und Reflektion von Seminaren in der Regel **vornehme**. Und ich idealisiere diese gleichzeitig, dem manchmal bin ich nicht gut vorbereitet, weil ich mehr Zeit und Energie für anderes verwende.

Wie für **DozentInnen**, so ist auch für StudentInnen die Universität nur ein – gesellschaftlich angeordneter, vor-arrangierter – **Handlungszusammenhang** von mehreren, in denen sie sich bewegen. Der Vorwurf, **StudentInnen** zeigten mangelndes Engagement im Seminar X, negiert die Möglichkeit der Betrachtung individuellen Handelns als „unterschiedliche Teilnahme an unterschiedlichen Handlungszusammenhängen“ (Dreier 1998), indem ein Ausschnitt (Seminar X) eines **Handlungszusammenhangs** (Studium) absolut gesetzt und isoliert wird. Mit der Forderung besonderer „Hingabe“ an den spezifischen Kontext Universität hebt man ihn auf eine Weise hervor, die nicht mit **seiner** Gewichtung seitens der StudentInnen übereinstimmen mag. Man übersieht, dass auch sie ihre Teilnahmen an unterschiedlichen Handlungszusammenhängen zeitlich und räumlich verknüpfen und aufeinander abstimmen müssen. Das wird mir deutlich, als eine Studentin einen **Fahrradunfall** hat. Sie sieht blass aus, ist im Vergleich **zur** ersten **Seminarhälfte** zurückgenommen und still. „Der Unfall –“, sagt sie, „**ich** bin irgendwie aus der Bahn geraten.“ Die „Bahn“, das ist ihr Bemühen, die Verbindung zwischen den für ihr Leben relevanten Orten und Aufgaben herzustellen, zwischen Uni, Hausarbeit, Muttersein und möglichen weiteren: organisieren, schaffen, vorbereiten, planen usw. Die „Bahn“ steht auch für die Bewegung zwischen den Orten, wobei das Fahrrad eine Rolle spielt. Und nun wurde sie von einem Auto angefahren. Sie ist sehr erschreckt, hat ein erhöhtes **Ruhebedürfnis**, fühlt sich schwach – und kann die Spur nicht halten. Sie muss neu gewichten, Prioritäten verändern, Verbindungen neu ziehen. Als Ergebnis ist durchaus möglich, dass sie ihre Teilnahme an diesem Seminar reduziert, den Leistungsschein in den Wind schreibt, was **wiederum** Konsequenzen für ihre Studienplanung hat... Eine neue „Bahn“ muss angelegt werden. Es ist ein vertrauter Vorgang. Dennoch will ich ihn **StudentInnen** nicht zugestehen, will stattdessen ihre Beteiligung im Seminar auf möglichst „hohem Niveau“ angleichen. Ein wichtiger Grund mag **darin** liegen, dass auch in der Universität – wie in der

Schule – Leistungen letztendlich bewertet werden **müssen**. Das geht nur, indem sie auf ein Vergleichsfeld gebracht werden, was wiederum homogenisierte Anforderungen voraussetzt. Einblicke in die individuellen Lebenslagen der **StudentInnen** erschweren das.

### Das Postulat der letzten Kontrolle

Als ich **mich** über die Referate **zu** ärgern **beginne**, reagiere ich **zunächst** spontan mit **Selbstzweifeln**: Inwieweit hat das mit mir, mit meiner **Seminarleitung zu tun**? In meiner Vorstellung sind Referate in anderen Seminaren besser – Ausdruck der „stillen Konkurrenz“ und der nicht ausgesprochenen Schwierigkeiten unter den **DozentInnen**. Hier besteht das „verdeckte Verhältnis“ im gegenseitigen Bluffen, was Kompetenz und Problembewältigung angeht, wobei dem Lamentieren über die Studierenden eine wichtige Rolle zukommt.

Die StudentInnen sagen wenig *zur* Qualität der Referate. Es scheint so, als gehöre es zu einer **Art** Ehrenkodex, Referate der **KommilitonInnen** nicht zu **kritisieren**. Sie berichten von einem Mechanismus, der auftritt; wenn **DozentInnen** in ihrer Kritik „überziehen“: **Dann** versuchten sie als **KommilitonInnen**, das Positive an einem Referat **hervorzuheben**. Was wiederum **DozentInnen** dazu bringe, die Kritik zu pointieren.. Manche berichten, dass sie auf eine **kritische** Rückmeldung hin von den KommilitonInnen geschnitten wurden und sie das sehr **zurückhaltend** werden ließ. Worüber sie sich ärgern, sind Störungen **im** Seminar durch Zuspätkommen, frühes Weggehen, Nebengespräche, **Unaufmerksamkeit** der **KommilitonInnen**. Das anzusprechen und sich auf diese Weise für die eigenen Lernbedingungen stark **zu** machen, sei aber auch verpönt. Gäbe es ein Einverständnis über bestimmte Prinzipien in den Seminaren, so fiel es ihnen leichter zu intervenieren, dem dann könnte man diese ja anmahnen. Sie sagen, es sei meine Aufgabe als Dozentin, dieses **zu tun**. **Dafür** bin ich ansprechbar. Auch als gesagt wird, der „rote Faden“ sei abhanden gekommen und es sei meine Aufgabe als Dozentin, **für** den roten Faden zu sorgen. Die **Aufforderung** der **StudentInnen**, klarere Vorgaben **zu** machen und auf deren **Einhaltung** strenger zu achten, trifft sich mit meinem Impuls, angesichts der **unbefriedigenden** Referate die Anforderungen an Leistungsscheine **bzw.** Referate zu „formalisieren“, indem ich **z.B.** mein „Angebot“, die Referate jeweils mit mir **vorzubesprechen**, zur Auflage mache: Ohne Vorgespräch kein Referat und also keinen Leistungsschein!

Es ist bemerkenswert, wie die „**Unverzichtbarkeit** politisch-administrativer Kontrolle über die Lernenden und den Lernprozess“ (Holzkamp 1991, 20) als **Selbstverständlichkeit** gleich Fuß fasst. Die Vergeblichkeit ist offenkundig: Indem ich mich als „gatekeeper“ postiere, an dem die Studierenden nicht vorbeikommen, welche einen Leistungsschein haben wollen, dränge ich sie *zur* formalen **Einhaltung** von **willkürlichen Stan-**

**dards. Damit** ist ein bewältigungsorientiertes Lernen nahegelegt, der intendierte problematisierende Zugang **zu Seminarfragen**, ein „expansiv-sachorientiertes **Lernen**“ wird gerade dadurch verhindert. Das „Postulat der letzten Kontrolle“ erweist sich als höchst **konsensfähig** und ist – so Holzkamp – doch selbst die Krankheit, die man damit heilen möchte: „Indem hier die **Selbsttätigkeit** der **Lernsubjekte**, deren **selbstorganisiertes Lernen** etc., nur mit dem (vielleicht stillen) Vorbehalt **letztinstanzlicher** Fremdkontrolle zugestanden ist, wird nämlich von administrativer Seite genau jenes ‚verdeckte Verhältnis‘ zwischen Lehrenden und Lernenden reproduziert, dessen Resultat nicht wirkliche Ordnung, sondern gerade die Widerständigkeit, Unlust, Spemgkeit, Täuschungs- und **Ausweichendenz** der Lernenden ist, also genau das organisierte Chaos, das man dadurch beseitigen **zu können** glaubt.“ (ebd.)

Es ist das „Postulat der letzten Kontrolle“, das auch im Seminar die Problematisierung von schulischen Lehr-Lern-Prozessen immer wieder zum Kippen bringt: Der analytische Blick auf Untemcht kam kaum ausgehalten werden, wenn die Vorstellung künftiger **Situationsbewältigung** als **LehrerInnen** mit ins Spiel kommt. Die Analyse kippt ab in eine **Kategorisierung** von **LehrerInnen** in unfähige und gute, in eine **Relativierung** der eben noch konstatierten lernbehindernden Organisation von Untemcht („**Eigentlich** doch nicht so schlecht“). Die Perspektive der Lernenden wird aufgegeben **zugunsten** der von Lehrenden, denen die Schule und ihre Anforderung ans Untemchthalten **machtvoll im Nacken** sitzt. Die bange Frage „Wie muss man's machen?“ orientiert auf „**Lösungswissen**“, wie **Anja Brunkhorst** ausführt. Mir wurde deutlich, wie ich auch mit der **Ankündigung** meines Seminars eher ein „**Lösungswissen**“ in Aussicht stellte – vielleicht durchaus, um das Seminar **attraktiv** zu machen? – als dass ich eine Orientierung für das Hinterfragen von Untemcht gab. Ich **nannte** es mit einem Motto von Freinet „Den Kindern das Wort geben“ und schloss **daran** die Frage „– aber wie?“ Während es für mich vor dem Hintergrund der **o.g.** Überlegungen tatsächlich eine offene Frage ist, sagten mir Studierende, für sie steckte **darin** die Verheißung, hier könnten sie erfahren, wie „es“ geht und mit der Erwartung seien sie dann auch gekommen. Bevor noch klar ist, um welche Probleme es sich handelt – die **zu** begreifen und gegen **Relativierungen zu** verteidigen sich im Seminar als äußerst schwierig erweist – habe ich mit dem **Seminarartikel** schon ihre „**Lösbarkeit**“ in Aussicht gestellt. Damit wird aber **Abschließung** signalisiert, das Antworten-Finden, und eben nicht das Fragen-Entwickeln.

### Lern-Möglichkeiten in der Universität

**Klaus Holzkamp** hat für die Schule **ausgeführt**, dass sich ein Abgehen vom „**Postulat** der letzten Kontrolle“ nicht so einfach wird machen lassen, denn Kontrolle in der Schule sei eben nicht pädagogisch oder **psy-**

chologisch **begründbar**, sondern ergebe sich aus ihrer gesellschaftlichen **Funktionsbestimmung** der **Laufbahnzuweisung** (1991, 21). Für die Universitäten trifft das auch zu und ihre zunehmende „**Verschulung**“ bedeutet ein Zunehmen von Mechanismen der Kontrolle und **Disziplinierung**. **Daher** ist es angebracht, deren lernbehindernde Implikationen im universitären Kontext zum Thema zu machen.

Es **wäre** aber falsch, davon auszugehen, dass universitäre Lehre auf „defensives Lernen“ und nur auf dieses hinauslaufe. Die Erfahrungen, wo man auch im Unibetrieb „wild auf Lernen“ wird, gilt es **starkzumachen**, als realisierte Möglichkeiten erweiterten Weltaufschlusses. Beispiele dafür gibt es sicherlich viele. Eines ist unsere Seminarreflektion, bei der mir deutlicher wird, unter welchen Prämissen und auf welche Weise ich als Dozentin **zur** Orientierung auf **Lösungswissen** beitrage und damit genau die Ausrichtung im Seminar mitproduziere, unter der ich wiederum leide. Eine Alternative **für** die Seminarpraxis ist sicherlich, eher Fragen zu entwickeln als Antworten zu finden. Für uns Dozentinnen hieße es, uns immer wieder zu fragen, was uns **daran** hindert, in Seminaren „echte“ Fragen zu stellen und unsere eigenen **Forschungsfragen** einzubringen. Wir müssten uns auch klarmachen, welchen Preis wir bezahlen, wenn wir verhindern, uns gegenüber Studierenden als fragende und forschende Personen zu exponieren, indem wir unsere eigenen Lerninteressen in den Schatten von **Belehrungspraxis** stellen.

### Literatur

- Bader, K., **Hermesen, H.** & **Ulmann, G.** (1998). **Verschulung** der Hochschule. In B. Fried, C. Kaindl, M. Markard & G. Wolf (Hrsg.), Erkenntnis und Parteilichkeit. Kritische Psychologie als marxistische Subjektwissenschaft. Bericht über den 4. Kongreß Kritische Psychologie, 6. bis 9. Februar 1997 an der FU Berlin. Hamburg: Argument, 241-256.
- Dreier, O. (1998). Kritische Psychologie, psychoanalytische, feministische und postmoderne **Ansätze** als Varianten der Kritik des psychologischen **mainstream**. Plenum III. In B. Fried, C. Kaindl, M. Markard & G. Wolf (Hrsg.), Erkenntnis und Parteilichkeit. Kritische Psychologie als marxistische **Subjektwissenschaft**. Bericht über den 4. Kongreß Kritische Psychologie, 6. bis 9. Februar 1997 an der FU Berlin. Hamburg: Argument, S. 120-123.
- Holzkamp, K.** (1991). Lehren als **Lernbehinderung?** Forum Kritische Psychologie 27, 5-22 (auch in „Schriften I. Normierung, **Ausgrenzung**, Widerstand“, 1997 Hamburg: Argument, 196-214).
- ders.** (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus.
- Mehan, H. (1979). **Learning Lessons. Social Organization in the Classroom**. Cambridge: **Harvard University Press.**
- Rumpf, H. (1987) Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die **Verödung** der **Lernkultur**. Weinheim/München: **Juventa**.
- Weil, S. (1956). Die **Einwurzelung**. Einführung in die Pflichten dem menschlichen Wesen gegenüber. **München**.

### Nachbemerkung

Eine erste Fassung des Textes leitete ich mit einer „Vorbemerkung“ ein, in der ich auf Unzufriedenheit in meiner **Tätigkeit** als wissenschaftliche **Mitarbeiterin** Bezug **nahm**. Ich schrieb: „ich habe mich nicht **wohlgefühlt**, habe meinen Platz am Institut nicht finden können“. Mein Unwohlsein begründete ich mit „mangelnder Einbindung“ in die **Arbeitszusammenhänge** des Instituts und beklagte, dass sich niemand darum „gekümmert“ habe, **was** ich machte. Die Seminarpraxis bezeichnete ich in dem Zusammenhang als zwar interessante, aber dennoch „einsame Angelegenheit“. Aus der **Redaktion** erhielt ich die Empfehlung, diese Vorbemerkung entweder zu streichen, weil sie nichts mit dem Folgetext zu tun habe oder sie auszuführen, damit das „eigene Erwarten, Wünschen und Wollen“, das ich da ins Spiel bringe, nicht einfach als „**Eckposten** der Nichtreflexion“ stehen gelassen werde. Beide Hinweise fand ich hilfreich: Tatsächlich fehlte im Text die Verbindung zwischen meinen Seminar-Erfahrungen und meinem Unwohlsein als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Ich hatte letzteres wenig beleuchtet und befand, dass die vielen Aspekte der Problematik wahrscheinlich eher in einem weiteren Text **unterzubringen** seien. Ich beschloss daher, die Vorbemerkung zu streichen. Allerdings kappte ich damit eine Verbindungslinie, deren Richtung mir erst bewusst wurde: Es war mein „Unwohlsein“ am Institut gewesen, das mich die Seminarpraxis genauer hatte betrachten lassen. Die **Unzufriedenheit** und Ratlosigkeit über die Seminare hatte nur einen Teil des „miesigen **Gefühls**“ ausgemacht. **Worin** bestand das genau? Was steckte dahinter? Ich las noch einmal Notizen und Entwürfe zum Text und war erstaunt über die Dramatik in den ersten Beschreibungsversuchen meines damaligen Befindens (**krank**, gekränkt, zerschlagen, kraftlos, „**Krise**“ usw.), das ich zusammengefasst hatte als „ungutes Gemisch aus **Gekränktheit** und **Selbstvorwürfen**“. Ich war diesem „unguten Gemisch“ ein Stück weit nachgegangen und hatte schmerzliche Entdeckungen gemacht: Dass ich mir am Institut „**unsichtbar**“ vorgekommen war, als „Frau ohne Eigenschaften“, denn im Kreis der anderen **InstitutsmitarbeiterInnen** hatte ich keinen Weg **gefunden**, „mich zu zeigen“, indem ich etwa meine Arbeit, Meinungen, Überlegungen, Einschätzungen vorstellte. Dass es damit an Gefordertsein fehlte, wodurch ich die Wahrnehmung persönlicher Stagnation hatte. Dass in dem Mangel an Kontrolle und im relativen Freiraum an diesem Arbeitsplatz „**korrumpierende Privilegien**“ lagen, die ich immer weniger angreifen konnte, je mehr ich mich in ihnen eingerichtet **hatte**. Dass ich meine **Unzufriedenheit** immer wieder relativierte: „Aber eigentlich ist es ein ungeheures Privileg, eine solche Stelle zu haben! Ich müsste eigentlich zufrieden sein...“

Für die Analyse von subjektivem Handeln in institutionellen Kontexten ist eine mögliche Suchrichtung, ausgehend von „**Leidenserfahrungen**“ nach dem Zusammenhang von strukturellen Anordnungen, **indivi-**

duellen Bewältigungsweisen und deren Konsequenzen zu **fragen**. Aber ich war davor **zurückgeschreckt**, dieses wirklich zu **tun**. Warum? Sicherlich hat es mit dem Kontext zu **tun**: Die Leidenserfahrungen einer **Sozialarbeiterin** im Flüchtlingswohnheim oder einer Krankenschwester auf der **Sterbestation** sind „glaubhaft“, auch ohne ausgeführt zu werden. Aber die von Beschäftigten an der Universität? Die Selbstbeschwichtigung „Ich müsste eigentlich **zufrieden** sein“ findet ja ihr Pendant in einer allgemeinen **Einschätzung** im Gefüge der Professionen, wonach **Lehr Tätigkeiten**, **zumal** an Universitäten, als ruhige Jobs **mit** vielen Freiräumen und großzügigen Ferienregelungen gelten. Wie kann man demgegenüber **Leidenserfahrungen** in einer solchen Profession dennoch zur Sprache bringen?

Ich hatte keine akzeptable Sprache finden können. Aus den Darstellungen war **Gekränktheit** herauszuhören und sie blieben auch nach **Überarbeitungen** **irgendwie** weinerlich und **vorwürfl**ich, was ich so nicht wollte. Sowieso erschien mir die „**Selbstoffenbarung**“ heikel und riskant: Von meinen Leidenserfahrungen auszugehen hieß, darüber zu schreiben, was ich getan **bzw.** unterlassen habe, wie ich mit Widersprüchen umgegangen bin, was mir gefehlt hat und inwieweit ich darum gerungen habe, es zu bekommen oder eben nicht usw. Damit verbunden war das Risiko, dass die **Schuldzuweisung** an mich selbst, die in Teilen mein Umgehen mit meinem Problem ausmacht und eben keine produktive Auseinandersetzung mit meiner Praxis im institutionellen Kontext bedeutet, von anderen verstärkt werden könnte. Ich befürchtete, dass es statt einer **Problemat**isierung und Reflexion sozialer Praxis **dazu** kommen würde, dass ich selbst zum Problem erklärt würde. Was ich befürchtete, trat ein: „Kann es nicht auch am Wissenschaftlichen Mitarbeiter liegen, wenn **er/sie** nicht eingebunden wird?“ ist eine **Rückfrage** aus der Redaktion. Im Extremfall aus zwei **Gründen**: Entweder er sei „zu doof“ oder „zu kritisch“, wobei diese Ausdrücke als Alltagsbegriffe verstanden werden sollen. Man könne feststellen, dass er nicht „passe“. Oder dass er „faul, unverständlich, **unsympathisch**“ sei. Auch „**alltagsbegrifflich**“ verstanden verfehlt diese **Überlegung** den Sachverhalt, auf den es mir ankam: Die Einbindung von Mitarbeiterinnen in den Arbeitszusammenhang eines **Instituts** erfordert, dass es einen solchen gibt. Nur in der Bezugnahme auf ein deutliches und geteiltes Verständnis der Aufgaben, Ziele, Arbeitsweisen könnte sich eine Einzelne als „nicht passend“ in einem Institut erweisen. Was sonst **könnte** ein Kriterium für „Passung“ sein? Ist ein solches geteiltes Selbstverständnis nicht vorhanden, so ist die Einzelne diesen **o.g. willkürlichen Einschätzungen** regelrecht ausgeliefert. Zu sagen, dass jemand nicht passe, ist **dann** das Vorrecht der Alteingesessenen. Kommen sie zum Schluss, sie haben sich eben mit der Auswahl vertan, so brauchen sie auch weiterhin ihren **Bezugsrahmen** nicht zu Märrern. Auch wenn jemand als „faul, unverständlich, unsympathisch“ gilt, müsste man fragen: Faul – im Verhältnis zu welcher **Art** von **Anforde-**

**rungen?** Unverständlich – wer definiert, was verständlich ist? Unsympathisch – wem muss man sympathisch sein, um eingebunden zu werden? Sympathie auf Gegenseitigkeit erleichtert natürlich manches. Dass aber, wie es ja häufig geschieht, das Wohl und Wehe an einem Arbeitsplatz davon abhängig gemacht wird, wie sympathisch man den anderen ist, ist Ausdruck einer Loslösung der „**Arbeitsbeziehungen**“ von den „**Arbeitsvollzügen**“: Der mangelnde Konsens über Auftrag, **Leitziel**, Verfahren, Auswertung usw. wird **überlagert** vom Diskurs über **persönliche Eigenschaften** und Beziehungen.

Mir ist klar, dass ich mit der Entscheidung, im vorliegenden Text den Einstieg über meine Unzufriedenheit als **wissenschaftliche** Mitarbeiterin ganz wegzulassen, auch entschieden habe, mich weniger angreifbar zu machen. Ich weiß aber, dass ich etwas Wichtiges außen vor lasse: Ich „**entschärfe**“ einen Zusammenhang, der sich mir in der Praxis als **Institutskollegin** als leidvolle, kranlunachende Problematik stellte. Meine Unzufriedenheit und Zweifel an den Seminaren sind nicht **zu trennen** von meiner Wahrnehmung „mangelnder Eingebundenheit“ als wissenschaftliche **Mitarbeiterin**, ohne dass ich genau zu sagen weiß, was es mit dem Wunsch nach „**Eingebundenheit** in einen Arbeitszusammenhang“ im Einzelnen auf sich hat. Diesen Zusammenhang lasse ich außen vor, womit er auch eine **Art** Leugnung erfährt: Als ob das, was man (noch) nicht beschreiben kann, auch nicht existieren könne.

Ich vermute, dass diese Leugnung nicht bloß meiner „Feigheit“ – **alltagsbegrifflich** gesprochen – geschuldet ist, sondern der Schwierigkeit, soziale Praxis – naheliegenderweise die eigene – so zu reflektieren, dass das Krankmachende und Leidvolle eine Aufschlüsselung erfährt, eine Art Plausibilität im Kontext **konkreter** gesellschaftlicher und institutioneller **Verhältnisse**, ohne dass es in der Analyse und mit den **Analyseinstrumenten** gleichsam „**weggeschmirgelt**“ wird und sich verliert. Auf diese Schwierigkeit fand ich beim Schreiben des vorliegenden Textes keine **zufriedenstellende** Antwort.

Anja Brunkhorst

## Lehren lernen in der Universität

Als Studentin der **Grundschulpädagogik** habe ich an dem Seminar von Petra Wagner teilgenommen, **über** das sie im vorangehenden Artikel reflektiert und zu dem mein Beitrag als Ergänzung gedacht ist. Für mich war dieses Seminar – um es vorweg **zu** sagen – außerordentlich wichtig: Mit der Problematik der herkömmlichen Seminar- und Referatspraxis zeigte es neue Perspektiven auf, die jedoch nicht nur befreiend wirkten, sondern – angesichts der antizipierten und erfahrenen Schwierigkeiten ihrer Realisierung – auch neue **Verunsicherungen** und die Tendenz zur Folge hatte, zu den „normalen“/bewährten Lernweisen **zurückzukehren**.

Im Mittelpunkt des Seminars stand, wie bereits von Wagner beschrieben, die Frage nach der einschränkenden Funktion sprachlichen **Handelns im** Untemcht. Um dieses Thema genauer zu bestimmen, haben wir u.a. Texte von **Holzkamp**, Mehan, Freinet und Montesson gelesen, die alle die herkömmliche Untemchtspraxis **hinterfragen**. Im Seminarverlauf zeichnete sich eine ambivalente Haltung zur Lektüre dieser Texte ab. Ich hatte den Eindruck, dass die meisten Studentinnen sie zwar interessant fanden, sie jedoch nicht auf ihre eigene Praxis – sowohl als Lernende wie auch als Lehrende – beziehen konnten. Wir beschränkten „Lernen“ eher auf das übliche schulische Lernen und näherten uns dem **Lerngegenstand** „Lehren“ vor **allem** unter dem Gesichtspunkt an, wie wir die **künftigen SchülerInnen** bei der Stange halten können. Die von der Dozentin immer wieder eingebrachten Fragen nach den Kernaussagen der Texte und dem Anliegen der **AutorInnen** stieß bei uns auf Unverständnis wenn nicht gar Ablehnung: **Problematisierungen** dieser **Art** wurden als zu theoretisch abgetan; sie hätten keinen Bezug zur Praxis, gingen uns daher nichts an. Wir lasen die Texte offensichtlich eher vom „**Verwertungsstandpunkt**“ aus, suchten sie vor allem nach konkreten **Handlungsvorschlägen** ab, die uns bei der Organisation des eigenen Untemchts hilfreich sein **könnten**. Dieses „defensive Lernen“, die Einschränkung auf die bloße Situationsbewältigung, war unvereinbar mit der im Seminar diskutierten **Forderung der AutorInnen**, eine Untemchtsorganisation auf ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen und Konsequenzen hin zu **hinterfragen**, die eine solche defensive Lehr- und Lernform als selbstverständlich erscheinen lassen. Mit anderen Worten: Unsere „**Praxisorientierung**“ war wesentlich durch den Wunsch bestimmt, den eigenen **Untemcht** an der Schule, der **zur** zweiten Ausbildungsphase unseres Studiums gehört und entsprechend bewertet wird, einigermaßen glimpflich und unbeschädigt zu überstehen.

Diese **zurückgenommene** und distanzierte Haltung bestimmte auch die Lektüre der Texte: Nur solche Texte erschienen als wissenschaftlich bedeutsam, die einen unmittelbaren Nutzen zur Bewältigung der (**Prüfungs-**) Praxis versprachen. Literatur bekommt damit den Charakter einer Ware, derer man sich bedient, mit der man sich aber nicht lernend **auseinandersetzt**. Vielmehr nimmt **man**, was man gerade braucht. Der problematisierenden Sicht auf den **Unterricht** haben wir uns eher verweigert, anscheinend auch aus der **Hoffnung** heraus, dass es uns mit Hilfe einer „**richtigen**“ **Praxisorientierung** sowie unserer (besseren) persönlichen **Fähigkeiten** schon gelingen werde, die **Hürden**, an denen andere scheitern, zu nehmen. Dass die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur auch eine Form der Kommunikation über reale Probleme, die Entwicklung **neuer** Sicht- und Handlungsmöglichkeiten sein kann, war in dieser „defensiven“ **Lernhaltung** von vornherein ausgeblendet.

Die Ausrichtung auf die künftig zu bewältigende Untemchtspraxis bestimmte auch Form und Inhalt der Referate; sie wurden in einer Weise vorgetragen, dass sich die Frage, was sie mit dem eigenen Leben zu **tun** haben, gar nicht erst stellte; sie dienten im Wesentlichen dazu, einen Schein über eine erbrachte Leistung zu erhalten. Die Notwendigkeit, in einer bestimmten Zeit eine Leistung präsentieren zu müssen, **schien** zugleich als Recht wahrgenommen zu werden, sich dem restlichen **Seminarprozess** zu entziehen. Das Interesse an den Inhalten der Referate war gering, Diskussionen über oder gar Auseinandersetzung um sie kamen praktisch nicht vor. Die Texte rauschten an uns vorbei, die damit verbundene Langeweile war offensichtlich unvermeidlich.

Angesichts der „**Normalität**“ einer solch defensiven, **bewältigungsorientierten** Haltung und der Unvermeidlichkeit des damit verbundenen allgemeinen Desinteresses fiel Wagners **Kritik** an unserem „distanzierten“ Umgang mit den Texten völlig aus dem Rahmen; wir waren verblüfft, verunsichert, aber auch ermutigt, sprach sie doch etwas an, was wir mehr oder weniger alle empfanden, aber offensichtlich nicht als (zu überwindendes) Problem erkannt, sondern als unvermeidlich akzeptiert zu haben schienen. Ihre Kritik am Seminarverlauf ließ unmittelbar anschaulich werden, dass – zumindest einige – Lehrende sich nicht nur als bloße **VermittlerInnen von Lehrinhalten** sehen, sondern die Texte auf ihre Bedeutung auch für unser persönliches Leben hinterfragen. Damit wurden zugleich die **VerfasserInnen** der Texte als Menschen begreifbar, die ein bestimmtes Anliegen haben, mit dem sie sich an ihre **LeserInnen** wenden und das diese aufgreifen oder aber auch an sich abprallen lassen können.

Da die Dozentin ihre Kritik nicht in Form von Vorwürfen an uns, sondern als **Unzufriedenheit** mit der eigenen **Seminarpraxis** in die Diskussion einbrachte, fühlten wir uns als **GesprächspartnerInnen** nicht abgewertet, sondern ernst genommen. Auf dieser Basis konnten wir auch darüber nachdenken, wie weit wir selber zu der **unbefriedigenden** Qualität des Seminars beigetragen **bzw.** unsere Ansprüche an Seminare von vornherein

der herrschenden Praxis so weit angemessen haben, dass wir unsere Unzufriedenheitgar nicht mehr zu formulieren **vermochten**.

Das intensive, den üblichen Zeitrahmen sprengende Gespräch mit der Dozentin, das eher „spontan“ im Anschluss an einen besonders **unbefriedigenden Seminarverlauf** im kleinen Kreis statt fand, hatte für mich persönlich eine unmittelbar **befreiende** und beglückende Wirkung. Um so enttäuschender war es, dass es weitgehend folgenlos zu bleiben schien, viele der an diesem **Gespräch** beteiligten Kommilitoninnen zwar, wie ihren Äußerungen zu entnehmen war, es ähnlich wie ich als eine „Sternstunde“ empfanden, aber letztlich eher die Tendenz hatten, es als „privates“ Erlebnis zu sehen, das einen zwar vorübergehend erhebt, aber für die eigene Praxis letztlich keine Konsequenzen hat. Dies **führte** dazu, dass sich das unmittelbar erfahrene Gefühl der Verbundenheit, das sich in der Verständigung über die gemeinsame **Unzufriedenheit kurzfristig** eingestellt hatte, alsbald wieder auflöste.

Das Gespräch mit der Dozentin über die gemeinsame **Unzufriedenheit** mit der erlebten Seminarpraxis sowie die in ihm **vermittelte** Erkenntnis, dass Texte wie auch Lehrende ein Anliegen haben, das man an sich vorbei rauschen lassen oder für sich erschließen kann, um es, falls es im eigenen Interesse ist, mit umsetzen zu helfen, brachte mich zu dem Entschluss, mit meiner bisherigen „defensiven“, vornehmlich auf die Erfüllung äußerer Anforderungen ausgerichteten, Lernpraxis zu brechen und zu versuchen, mich auf die Texte einzulassen, diese im Zusammenhang mit der eigenen **Lebenspraxis** zu bringen.

Ich hatte mich nach der **Lektüre** des Holzkamp-Textes über „Lehren als Lernbehinderung?“ (1991) für ein Referat von **Jean Lave** entschieden, auf die sich dieser bezieht. Während ich ursprünglich das Referat nach der üblichen Art geplant hatte, nämlich die zentralen Begriffe und Aussagen des Lave'schen Textes als „objektive“ Fakten einfach zu referieren, nahm ich mir vor, seine Relevanz für die gemeinsame **Seminarpraxis** zu überprüfen. Besonders faszinierend an diesem Text fand ich den Begriff des „partizipativen Lernens“ (1993, 23), der den theoretischen Hintergrund für Wagners Versuch darstellte, die übliche **Lehr-/Lernpraxis** in ihrem Seminar zu durchbrechen, nach der die Lehrenden als „Wissende“ die „Lernenden“ als „Unwissende“ zu belehren hätten und statt dessen auf die gemeinsame Annäherung an den Lerngegenstand zu setzen. **Darin** eingeschlossen ist immer auch der Austausch unterschiedlicher **subjektiver** Sichtweisen und Standpunkte.

Die konkrete Erfahrung bei der **Umsetzung** dieser neuen Form der Erkenntnisgewinnung war durchaus widersprüchlich: Einerseits stellte sich heraus, dass es zwar außerordentlich spannend, aber zugleich auch sehr **arbeits- und zeitintensiv** ist, sich auf einen Text und dessen Anliegen wirklich einzulassen. Zugleich wurde mir bei diesem Vorhaben immer wieder erneut deutlich, dass eine solche Annäherung an den Text selbst nur auf dem Wege „partizipativen Lernens“ möglich ist, d.h. die **intensi-**

ve Diskussion mit anderen erfordert, die ein ähnliches Interesse am Lerngegenstand haben. Ober die Notwendigkeit, sich anderen verständlich zu machen, klären sich die eigenen Vorstellungen, gewinnt **man** zugleich aber auch neue Sichtweisen, die **Problemzusammenhänge** erkennbar werden lassen, die einem zuvor möglicherweise entgangen sind. Ich hatte das Glück, dass mir für diese Annäherung an den Text Petra Wagner als Dozentin uneingeschränkt zur **Verfügung** stand, es zwischen uns zu „wirklichen Gesprächen“ (vgl. Holzkamp, 1991, 15) kam, die das übliche LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis außer Kraft setzte und das Gefühl der Verbundenheit über ein gemeinsames Sachinteresseermöglichte.

Dieses Sich-Intensiv-auf-den-Text-Einlassen hatte jedoch seinen Preis: Ich war das ganze Semester – unter weitgehender Vernachlässigung aller übrigen **Studiumsverpflichtungen** – voll mit der **Erarbeitung** des Referats in Anspruch genommen. Als ich es dann endlich unter großer Mühe und mit viel Anstrengung fertig hatte und im Seminar hielt, wurde es **dennoch** nicht mit der erhofften **Aufmerksamkeit** und Anerkennung „belohnt“. Im Gegenteil, die anderen Studentinnen fanden meinen Beitrag wieder einmal zu „abstrakt“ und „abgehoben“. Es war mir offensichtlich nicht gelungen, meine Begeisterung – im Sinne des **partizipativen** Lernens – für sie nachvollziehbar zu machen und mit ihnen zu teilen. Spontan war ich geneigt, diesen „Misserfolg“ mit ihrer allgemeinen „**Theoriefeindlichkeit**“ zu erklären **und/oder** mit dem Umstand, dass sie den Text – als notwendige **Voraussetzung** für eine befriedigende Diskussion – nicht gelesen hätten. Im Laufe der Zeit gelang es mir jedoch (in einem Prozess **partizipativen** Lernens, bei dem mir der defensive Charakter einer solchen Interpretation bewusst wurde), den Vorwurf, dass mein Beitrag zu abstrakt und abgehoben gewesen sei, ernst zu nehmen und den eigenen Anteil an der Haltung der anderen zu überprüfen. Ich stellte fest, dass meine **Ausführungen** in der Tat „abstrakt“ geblieben sind. Das heißt aber: Ich habe das „**partizipative** Lernen“ eher als äußere Anforderung bzw. Norm an die anderen herangetragen, an der sie sich zu bewähren hatten; ich habe mich damit nicht, wie es dem **partizipativen** Lernen entsprochen hätte, mit einem Problem an sie gewandt, bei dessen Lösung ich mir von ihnen Hilfe erhoffte, sondern als „Lehrende“, die ihnen erzählt, wie sie sich verhalten bzw. lernen sollten. Das zu diskutierende „gemeinsame“ Problem wären aber die vielfältigen – von Person zu Person unterschiedlich großen – Behinderungen gewesen, die der Realisierung des **partizipativen** Lernens unter den gegebenen Bedingungen entgegenstehen. Damit habe ich aber selbst dazu beigetragen, die Voraussetzungen zu schaffen, die die Realisierung meiner Ansprüche weitgehend verhindern und bin auf die übliche **konkurrenente** Praxis **zurückgefallen**, mich – wenn auch unter „**emanzipatorischem**“ Vorzeichen – als „**Musterschülerin**“ bzw. Vorbild anzubieten, an dem sich andere zu **orientieren** haben.

Diese Erfahrung und Erkenntnis waren sehr bitter für mich, und es fällt mir schwer, sie zur Diskussion zu stellen, d.h. entgegen der spontanen Tendenz, sie zu verschleiern, die Problematik meines Verhaltens aufzudecken. Ein kleiner „Trost“ ist, damit hoffentlich einen Beitrag zur Verständigung darüber geleistet zu haben, wie wir uns gegenseitig behindern, reale Chancen wahrzunehmen.

### Literatur

Holzkamp, K. (1991): Lehren als Lernbehinderung. *Forum Kritische Psychologie*, 27, 5-22 (auch in ders., *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*. Hamburg: Argument, 196-214).

### Sabine v. d. Lühe

## Begegnung mit deutscher Geschichte in der Gegenwart – Protokoll einer Abschiebung

Zurück bleiben Gefühle von Ohnmacht gegenüber einer nicht zu bezwingenden Abwehr, von Entsetzen angesichts der kompromisslosen Ausübung von Macht, von Scham, dabei gewesen zu sein, von Schuld, durch eigenes Versagen zu dem Ausgang beigetragen zu haben und, alle anderen Gefühle überlagernd, der inständige Wunsch, dass sich das Erlebte als Irrtum herausstellen möge.<sup>1</sup>

Alle, die dabei gewesen sind, waren mehr oder weniger ‚erschüttert‘, alle die davon hörten sagten: „Das gibt's doch nicht!“

Doch, es hilft alles nichts, das gibt's.

Ich hatte mich am Nachmittag in der Abschiebehalle des Hamburger Flughafens von einer kurdischen Frau und ihren drei Töchtern verabschiedet. Sie wollten nicht reisen, waren verzweifelt und haben gekämpft, geschrien, gebettelt. Geholfen hat es nichts. Auch nicht der Einsatz von FreundInnen, Verwandten, Helferinnen.

Jemand schreit um Hilfe und bekommt keine Resonanz. Nicht im Fernsehkrimi oder einem fernen Flüchtlingsstrom, sondern hier in Hamburg, mit Amtsarzt und Polizei im Raum. Die, die sie unterstützen (wir), werden so wenig gehört wie die Betroffenen.<sup>2</sup> Das hierarchische Gefälle zu den Adressaten (den politischen EntscheidungsträgerInnen) ist zu groß. Wir bewegen uns unterhalb der Wahrnehmungsebene derer, die diese Entscheidungen umsetzen. Sie sind Ausführende. Es gehört nicht zu ihren Aufgaben, in unsere Richtung, ‚nach unten‘, zu horchen? („Die Damen müssen jetzt gehen“, hatte einer der Beamten gesagt. Ich fühlte mich angesprochen und widersprach. Er: „Ich meinte nicht Sie“ und

<sup>1</sup> Vergleichsweise harmlose Anzeichen einer Gefühlsmischung, die häufig von Opfern extremer Traumatisierung dramatischer und unauflösbarer benannt werden.

<sup>2</sup> Erst als mir einige Wochen später ein befreundeter Psychiater für künftig ähnliche Fälle seine Unterstützung anbot (von der Erfahrung ausgehend, dass die Stimme eines Mediziners in solchen Fällen schwerer wiegt als die einer Psychologin), wurde mir schlagartig klar, dass die Betroffenen und anwesenden ‚Helferinnen‘ ausnahmslos Frauen gewesen sind. Die Hypothese liegt nahe, dass die Entscheidung anders verlaufen wäre, wenn ein männlicher Therapeut (Psychologe oder Arzt) seinem Einspruch durch seine Präsenz Nachdruck verliehen hätte.

<sup>3</sup> Vgl. dazu Astrid Albrecht-Heide, 1992, bes. S.221 ff. und Christina Thürmer-Rohr, 1994, S. 111 ff.