

PROBLEME DES LEHRENS UND LERNENS
AN EINER MODELLEINRICHTUNG AM BEISPIEL DER
"INTENSIVPHASE IM ORIENTIERUNGSSEMESTER (IOS)"

von Hans Hermsen

1. Einige Vorbemerkungen zur Bedeutung neuer Formen des Lehrens und Lernens.

Die folgenden Erfahrungen beziehen sich auf pädagogische Situationen und Verläufe einer am Oberstufen-Kolleg¹⁾ sehr beliebten, aber auch umstrittenen Unterrichtsart: der Intensivphase im Orientierungssemester. In ihr werden die Probleme, die im allgemeinen in Leistungskursen, in Unterrichtsstunden und -projekten auftreten, zum Gegenstand der Reflexion zwischen Schüler und Lehrer gemacht. Diese Unterrichtsart gewährleistet, daß Lehren und Lernen im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers analysiert und der Zusammenhang von institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen und mißlungenen Bildungskarrieren dargestellt werden kann. Alternative Lehr- und Lernformen zu diskutieren bedeutet fast immer auch gleichzeitig auf die Struktur unseres Bildungssystems eingehen zu müssen: Dreigliedrigkeit im allgemeinen Bildungssystem, duale Bildung im berufsqualifizierenden Bereich etc. . Nicht zuletzt treten an dieser Stelle genaue Analysen des Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit, Familienstruktur, Lehrerverhalten und dem Lernerfolg des Schülers auf. Der geneigte Leser kann dies in vielerlei Zeitschriften, Büchern und Monographien nachlesen (vgl. b:e Redaktion, 1971: STAPF u. a., 1972, GRÜNEISEN/HOFF, 1977). Um über Naheliegendes und Tausendmalgesagtes hinauszukommen, sollen im folgenden schwerpunktmäßig praktische Probleme und Lösungsvorschläge aus dem pädagogischen Alltag einer Modelleinrichtung dargelegt werden.

Der Wunsch, alternativ zu lehren und zu lernen, entspringt bei den Lehrern aus dem Widerspruch der eigenen Vorstellungen und Überlegungen und der zu beobachtenden alltäglichen Praxis. Der Alltag zeigt, daß sich die Schüler langweilen, mit geringem Engagement bei der Sache sind, daß von ihnen wenig eigene Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung kommen, sich oft nur auf das beziehen, was die Lehrer wollen. Sie bauen anstelle von Kooperationsbeziehungen Konkurrenz untereinander auf, und sinnvolle Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler sind aufgrund

der Notengebung und des damit verbundenen Abhängigkeitsverhältnisses erheblich beeinträchtigt.

Diese Erfahrungen des gemeinen Schulalltags haben die "Begründer" des Oberstufen-Kollegs bewegt, eine Institution aufzubauen, die keine Noten vergibt, sondern ein Bewertungssystem von "Bestanden - Nicht-Bestanden" mit der Kommentierung von Lernfortschritten und -defiziten vorsieht; eine Institution, in der der Lehrer Zeit hat, seinen Unterricht zu beforschen und dem Schüler gegenüber stärker als Berater aufzutreten. Dementsprechend erstrecken sich unsere Aufgaben auf den Unterricht (12 Stunden Deputat), auf die Forschung (obligatorische Teilnahme an Forschungs-Entwicklungsgruppen, Fachkonferenzen und Selbstverwaltungsgremien) und Tutorentätigkeit (Betreuer bei Schullaufbahn-, Berufsberatung und individualpädagogischer Beratung). Für uns heißt alternatives Lehren und Lernen, den bildungsmäßig und sozial benachteiligten Jugendlichen ein Lernen zu ermöglichen, wo in einem gegenseitigen Austauschprozeß der Unterrichtserfahrungen mit notwendigerweise einhergehenden Veränderungen neue Beziehungen im Lernprozeß entwickelt werden. Die Schüler können ihre Kreativität, Lerninteressen und Ideen einbringen und entfalten: Sie sollen damit zunehmend motivierter, aktiver und zielgerichteter lernen. Das bedeutet gleichzeitig für den Lehrer, mehr Freude und Engagement im Unterricht entwickeln zu können und zu müssen.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen jedoch, daß die Kluft zwischen dem "Anders-machen-wollen" und dem "Anders-sein" sehr groß ist. Die Auseinandersetzungen, die wir seit Jahren mit der Ministerialbürokratie des Landes Nordrhein-Westfalen um die Verhinderung von Schulnoten, Abiturprüfungen, Abbau von Mitbestimmungspositionen etc. führten, zeigen die institutionellgesellschaftlichen Schwierigkeiten, die unserem Willen entgegenstanden. Der pädagogische Alltag mit dem konkreten Neben- und Miteinander von Lehrern und Kollegiaten zeigt die subjektive Schwierigkeit der beteiligten Personen an einer veränderten Lernpraxis. Es erweist sich als schwer, eingefahrene Verhaltensweisen, Erfahrungsmuster und Denkschematas aufzubrechen und neue Einstellungen und Motive zu entwickeln.

Im folgenden möchte ich auf die Hemmungen von Lehrern und Schülern eingehen, die Lern- und Arbeitssituation selbstkontrollierender zu gestalten.

Unsere Orientierungsphase am Oberstufen-Kolleg soll eine erste Orientierung auf das Studium an der Hochschule geben. Es stellt sich für uns die Aufgabe, die in der Biographie von jedem einzelnen feststellbaren, objektiv hemmenden Einflüsse ausfindig und bewußt zu machen, sie in den gesellschaftlichen Rahmen einzuordnen und damit dem Jugendlichen die Erkenntnis zu vermitteln, daß sein individuelles Problem nicht die eigene Unfähigkeit repräsentiert, sondern von anderen Menschen ebenfalls erlitten wird. Dazu haben wir eine eigene Unterrichtsart eingerichtet, die Intensivphase im Orientierungssemester (IOS), die nicht nur die Kollegiaten an eine neue Institution heranführen soll, sondern den unterschiedlichen Entwicklungsprozeß der Jugendlichen im gemeinsamen Lernprozeß durchschaubar machen und Wege der Veränderung von Einstellungen und lieb gewordenen Denk- und Verhaltensweisen initiieren soll.

2. Auswertung der Erfahrungen mit der IOS.

Die IOS ist eine auf 5 Wochen vor dem eigentlichen Fachunterricht vorgezogene fachunspezifische Einführung in das Kolleg. Es werden dementsprechend der sozialen Struktur des Kollegiaten der OS (50 % Arbeiterkinder, 40 % Mittelschicht; 33 % Berufstätige, 50 % Männer und Frauen, Schultypen zu je einem Drittel repräsentiert) Gruppen mit höchstens 16 Kollegiaten gebildet, die von zwei Lehrern angeleitet werden. Unter einem spezifischen Lernzielkatalog der Institution²⁾ sollen die Kollegiaten sich mit der Realität der Lehrer- und Schülerrolle auseinandersetzen und dabei ihre früheren und aktuellen Erfahrungen diskutieren und verarbeiten lernen. Sie sollen durch die ungewohnte Lernsituation, in der sie nicht mehr nur rezeptiv und passiv der Situation ausgesetzt sind, sondern sich aktiv beteiligen und mitplanen müssen, dazu gebracht werden, ihre biographischen Erfahrungen einzubringen. Dabei sollen sie Erwartungen und Hoffnungen entwickeln, durch neue Fähigkeiten mit den erheblichen sozialen, emotionalen und kognitiven Konflikten ihrer weiteren Ausbildung fertig zu werden. Da die Kollegiaten einerseits mit der Aufarbeitung früherer, oft negativer Schulerfahrungen und andererseits mit dem Kennenlernen der neuen Institution nicht alleingelassen werden dürfen, ist es für die Gesamtaufgabe der IOS wichtig, daß die Lehrenden ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Verunsicherung und Stabilisierung erreichen. Die Stabilisierung muß ein Klima beinhalten, das dem Kollegiaten emotionalen Rückhalt bietet, ihn anregt, eigene Unsicher-

heiten zuzugeben und durch Solidarisierung mit anderen zu bewältigen. Dies beinhaltet gleichzeitig, ein neues Verhältnis zu dem Lehrer entwickeln zu müssen.

Nach unseren neunjährigen Unterrichtserfahrungen kommt der Schüler mit einer Reihe Angst- und Unsicherheitsvorstellungen zu uns, die er in anderen Teilbereichen unserer Gesellschaft (Schule, Beruf) erfahren hat. Er hat in unserem Schulsystem gelernt, daß er mit vielfältigen Maßnahmen von der Planung und Durchführung des Unterrichts, von der Beteiligung an der Notengebung und Leistungskontrolle ausgeschlossen wurde. Dadurch erlebte er sich in seiner Realitätskontrolle als behindert und zunehmend ausgeliefert. Ähnliche Erfahrungen werden als Lehrling gewonnen.

Die Gefährdung seiner Realitätsbewältigung glaubt der Schüler nur dadurch begegnen zu können, indem er sich dem Lehrer gegenüber angepaßt verhält, ihn als "Pauker" scheinbar akzeptiert und sich durch vielerlei Tricks Vorteile zu erschleichen versucht. Den Mitschüler schätzt er als Mitkonkurrenten um einen Studienplatz ein und zeigt ihm gegenüber ein unsolidarisches Verhalten.

Auch unsere Lehrer haben in anderen Bildungseinrichtungen Erfahrungen gemacht durch Lehrpläne, Rahmenrichtlinien, unzureichenden materialien und schulorganisatorischen Bedingungen, durch ein ausgeklügeltes System von Selbstzensur und Kontrolle durch Kollegen, Eltern und Schulkollegiumsvertretern zunehmend in der Bestimmung ihrer Arbeitssituation behindert zu sein.

Der Prozeß der Entwicklung von Interessenartikulation, sich in Diskussionen auseinandersetzen zu lernen, seine Interessen einbringen, vertreten und durchsetzen zu können, sowie kooperative Verhaltensweisen zu erwerben, ist ein Gesamtziel der Ausbildung. Voraussetzung für den Erfolg dieses allgemeinen Lernprozesses ist es, einsichtig zu machen, aus welchen Gründen es individuell notwendig und wichtig ist, neue Einstellungen und Verhaltensweisen zu entwickeln. Ohne diese Einsicht wird der Kollegiat im Verlaufe seiner Ausbildung nicht motiviert lernen wollen.

Dies soll im folgenden an typischen Unterrichtssituationen dargestellt werden, die von den Kollegiaten und den Kursleitern gemeinsam ausgewählt wurden. Sie zeigen, welche komplizierten Prozesse bei der Bewußtmachung der alten Gewohnheiten und Verhaltensweisen und bei der Entwicklung neuer Einstellungen und

Handlungsbereitschaften auftreten.

2.1 Erster Problembereich: Lernprozeß in der IOS und traditionelle Lern- und Arbeitsvorstellungen: Bewußtwerdung der Probleme.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, daß Kollegiaten am Anfang ihrer Ausbildung tradierte Vorstellungen vom Lehrer, von den Mitschülern und vom Lernprozeß besitzen. Diese sind durch ihre Mißerfolgserlebnisse im traditionellen Bildungssystem bedingt und umfassen sowohl den Leistungs- als auch den Sozialbereich. Die nun verinnerlichteten Verhaltens- und Einstellungssysteme behindern den Kollegiaten, in relativ kurzer Zeit neue Verhaltensweisen zu erlernen. Es kommt dann in der Regel zu folgender Situation.³⁾ Die Kollegiaten sind zu Beginn der IOS mit dem Ziel konfrontiert, sich näher kennenzulernen und gemeinsam zu überlegen, was diese Gruppe zusammen mit den Kursleitern innerhalb von fünf Wochen an Aktivitäten entwickeln und durchführen kann.

Der Verlauf der Diskussion wird ausschnittsweise vom Tonband niedergeschrieben, kommentiert und anschließend interpretiert.

Kollegiat: "Ich wehre mich in unserer Gruppe, so total integriert zu werden. Ich kenne noch niemanden so genau. Ich bin in diese Gruppe hineingesetzt worden, und zwar zufällig, und ich habe Startschwierigkeiten."

Die Lehrenden halten sich zurück, um die Aussagen auf die anderen Kollegiaten wirken zu lassen. Dann kommt von einem Kollegiaten der Einwand, daß es doch hier "der Sinn sei, nun mal nicht fachlich zu arbeiten, sondern in der Gruppe seinen Ideen freien Raum zu lassen". Daraufhin meldet sich nach einigem Zögern eine Kollegiatin, die meint, daß die Situation für sie viel zu befangen sei und sie nun schon den dritten Tag sitzen und überlegen würde, was und wie geplant werden sollte. Sie wollte und wies nachdrücklich darauf hin, "endlich was tun." Jetzt schaltete sich ein Kursleiter in die Diskussion ein:

Kursleiter: "Diese Situation tritt am Anfang immer auf. Wir versuchen gemeinsam, unsere Ziele in der Gruppe zu entwickeln. Das geht nur langsam und schwer voran. Das ist auch klar. Die Situation ist wohl für Euch alle etwas unstrukturiert, und Ihr werdet nun gleichsam überfallen mit der Vorstellung und Erwartung, etwas Gemeinsames planen zu müssen. Das geht dann nicht ..."

Er wird durch einen aggressiv getönten Beitrag eines Kollegiaten unterbrochen, der die Situation nicht immer erklärt wissen wollte, sondern seine Erwartung äußerte, daß die Lehrenden doch wissen müßten, wie es weitergehe und er sich wünsche, daß die Lehrenden einen größeren Einfluß auf die Gestaltung der Grup-

pen einnehmen würden.

einer anderen Seite energisch und mit ironischem Unterton widersprochen: " Er sei wohl autoritätsabhängig ... Man könne nicht immer alles von den Lehrern erwarten. Eigene Ideen seien gefragt."

Daraufhin meldet sich derjenige Kollegiat wieder, der die Diskussion angefangen hatte und betont:

"Mein Problem ist eben, daß ich genau nicht weiß, wie richtig geplant wird. Man kann meiner Meinung nach auch nicht von uns erwarten, in relativ kurzer Zeit unsere alten Erfahrungen zu vergessen. Die meisten haben eine Schule genossen, in der nicht danach gefragt wurde, was wir denn nun im Unterricht uns wünschen. Da hat einer bestimmt. Dasselbe gilt schließlich auch für diejenigen, die aus dem Beruf kommen. Da war auch einer, der bestimmte und fragte nicht viel, ob das gefällt. Ich fühle mich jetzt einfach unwohl hier mit den Leuten, die ich noch nicht kenne, und weiß nicht, was wir in den fünf Wochen machen sollen."

Interpretation: Diese Diskussion erfolgte zu Beginn der IOS (dritter Tag in der ersten Woche) in einer Phase, in der Kursgruppe und Kursleiter die Aufgabe hatten, eine gemeinsame Kursplanung zu entwickeln. Die Kursleiter verfolgten die Strategie durch so wenig wie möglich Eingriffe, die Ideen der Kollegiaten nicht im Vorfeld schon abzublocken. Es zeigte sich jedoch, daß die Kollegiaten überfordert waren, eigene Vorschläge einzubringen und zu strukturieren. Die ersten beiden Tage waren im wesentlichen damit verbracht worden, durch einige Kennenlernspiele (z. B. Namenskette bilden) die Namen der Kursteilnehmer zu erfahren, eine Führung durch das Gebäude Oberstufen-Kolleg zu machen, um die wesentlichen Örtlichkeiten und verantwortlichen Personen in der Verwaltung und Kollegleitung kennenzulernen und einige Formalitäten abzuklären (z. B. Schülerfahrtkostenerstattung).

Die Forderung nach einer gemeinsamen Mitbestimmung bei der Kursplanung stürzte die Kollegiaten in die Schwierigkeit, eigene Interessen äußern zu müssen - eine Erfahrung, die sie nicht gewöhnt waren. Die Kollegiaten fühlten sich sehr befangen und konnten ihre Kommunikationshemmungen, nun kooperativ arbeiten zu müssen, nicht überwinden. Das Bedürfnis, durch größere Offenheit untereinander neue Erfahrungen zu sammeln, war gering. Niemand wagte auf den anderen in der Gruppe zuzugehen, ihm zu sagen "ich möchte Dich gerne kennenlernen, weil Du mich interessierst". Jeder igelte sich ein und wich der Gefahr, sich zu öffnen, aus. An dem vorhin gezeigten Diskus-

sionsausschnitt nahmen 6 von 16 Kollegiaten teil. Die Beobachtungen durch die Kursleiter zeigten, daß die anderen Mitglieder der Gruppe sich hinter einer undurchsichtigen "Mauer" von Teilnahmslosigkeit und Unlust verbargen, um ihre emotionalen Schwierigkeiten mit der Situation nicht zu zeigen.

Die Kursleiter griffen an einer Stelle in die Diskussion ein, wo es ihrer Meinung nach notwendig war, Orientierungen für die weiteren Diskussionen zu geben und keine größeren Frustrationen zuzulassen. Ein Kollegiat äußerte dann auch sofort den Wunsch, mehr Hilfestellungen zu bekommen. Der Kollegiat hatte noch nicht erkannt, daß dies eine Aufgabe der gesamten Kursgruppe war. Die Diskussion führte zum Austausch von allgemeinen Erfahrungen, die Kollegiaten bisher in hierarchisch aufgebauten Institutionen (Schule, Betrieb) gewonnen hatten, in denen ihre Bedürfnisse unterdrückt wurden und eine Kontrolle oder ein Aufbegehren nur zu Nachteilen bzw. zumindest zu nicht näher abschätzbaren Schwierigkeiten führte bzw. führen mußte. Daraus entwickelten sich Erkenntnisse in die Richtung, daß es günstiger und vorteilhafter sei, sich anzupassen bzw. durch andere Formen der "Konfliktabwehr" ("Flucht", "Clownerien" etc.) zu reagieren. Die Antwort auf die weitere Frage, warum in den Situationen, in denen anderes Verhalten gezeigt werden könnte - etwa in dieser Intensivphase - kaum die Gelegenheit ergriffen wird, könnte lauten: es erscheint zunächst risikoreich zu sein, neue Ebenen des Verhaltens zu begehen. Es ist unbekannt, wie die Person bei anderen ankommt, und das Gefühl, akzeptiert zu werden, ist für die Stärkung des Selbstwertgefühls unabdingbar. Der Kollegiat weiß nicht, wie die Lehrer reagieren werden, wenn Opposition gezeigt wird. Aus diesen Gründen wird erst einmal abgewartet.

Die Diskussion wurde fortgesetzt:

Kollegiat: "Du betonst, daß es wichtig sei, etwas gemeinsam zu planen, damit die eigenen Interessen auch zu Wort kommen. Aber mein Interesse ist es nicht, etwas mit den anderen zu machen. Ich will hier Naturwissenschaft machen. Ich habe mich für Technik und Physik eintragen lassen und bekommen jetzt zu hören, daß ich lernen soll, gemeinsam mit anderen etwas zu planen; das ist nicht mein Interesse."

Kollegiat: "Aber auch in Deinem Wahlfach kommt es doch darauf an, daß nicht immer alles der Lehrer bestimmt, sondern auch, was Du lernen willst."

Der Kollegiat erwidert, daß es doch klar sei, was in den Naturwissenschaften

gebraucht würde, stünde in den Lehrbüchern und müßte von daher gelehrt werden. Es sei daher nicht notwendig, mitzubestimmen.

Daraufhin trat in der Gruppe wieder ein Schweigen ein. Die Kursleiter unterbrachen das Schweigen und erklärten das Institutionsziel der Mitbestimmung am OS. Sie betonten, daß dieses für jedes Fach, unabhängig von mehr oder weniger festgelegten Lernzielen und Lerninhalten, gelte. Auch in den Naturwissenschaften gäbe es die Möglichkeit, Inhalte auszuwählen bzw. Inhalte hinzunehmen, die nicht unbedingt im Lernzielkatalog der Lehrbücher enthalten seien, z. B. gesellschaftliche Hintergründe der Anwendung der Technik oder die Ökologiebewegung. In der IOS hätten die Kollegiaten die Gelegenheit, sich über den Sinn und die Notwendigkeit von Mitbestimmung zu beschäftigen. Daraufhin betont ein Kollegiat:

"Ich unterstütze die beiden Lehrenden, denn ich finde, daß man einmal aus dem normalen Trott herauskommen soll, daß da einer ist, der bestimmt und die anderen folgen. Wir können ja unsere Vorschläge einfach einmal sammeln und an die Tafel schreiben. Wir sehen dann, was geht und was nicht geht."

Die meisten Kollegiaten nehmen den Vorschlag, der die Untätigkeit beendet, sehr dankbar auf, und es entwickeln sich anschließend ein recht lebhaftes Sammeln von verschiedenen Vorschlägen; auch die Lehrenden bringen ihre Vorschläge ein. Es beteiligten sich insgesamt 11 von 16 Kollegiaten an der Sammlung.

Interpretation: Dieser Ausschnitt zeigt den Übergang von der sehr emotional negativ beladenen Lernsituation, gemeinsam einen Arbeitsplan zu entwickeln, zur aktiven Herangehensweise an die Planung und Aufstellung von Zielen. Diese Diskussionsphase wurde zunächst von einem Kollegiaten der Naturwissenschaften bestimmt, der sein Interesse an einer stärkeren wachstumsbezogenen Einführung betonte und Mitbestimmungsinteressen negierte. Damit wurden zwei Probleme angesprochen: zum einen deutete es an, daß nicht jedes Interesse in der IOS berücksichtigt werden kann, sondern nur die Interessen, die einen objektiv funktionalen Gehalt in Richtung auf die Zielsetzung der IOS haben, zum anderen wurde auf das Problem hingewiesen, inwieweit Fächer unterschiedlichen Spielraum für Mitbestimmung von Kollegiaten ermöglichen. Beide Argumente können scheinbar gegen die Forderung nach Mitbestimmung und selbstgesteuertem Lernen gewendet werden. Es wird dann jedoch nicht beachtet, daß Selbststeuerung eine dialektische Einheit von objektiven und subjektiven Faktoren beinhaltet. Es gibt objektiv notwendige Kenntnisse und Erkenntnisse, die zur Erlangung von Qualifikationen, hier z. B. Orientierung auf die Institution, relevant sind. Diese können nur angeeignet werden, wenn der Kollegiat sie für sich

als gültig erachtet und motiviert lernt. die subjektive Seite. Deswegen müssen die Kursleiter diese Probleme der Mitbestimmung offen zum Gegenstand der Diskussion machen und Überzeugungsarbeit leisten. Hinter der Frage des Kollegiaten aus den Naturwissenschaften steckte auch das weitere Problem, daß die meisten Kollegiaten die Einstellung haben, Wissen "an sich" lernen zu müssen und nicht "Wissen für sich", d. h. den gesellschaftlichen und persönlichen Wert des Wissens mitzubersichtigen.

Vor dem Ende der Sitzung regten die Kursleiter eine Reflexion dieser Stunde an, um eine größere Sensibilität für das Verhalten und die Vorgänge in der Gruppe zu entwickeln.

Kollegiat: "Ich fand das am Anfang ziemlich träge und langweilig. Ich wäre beinahe aufgestanden und rausgegangen. Als dann die Vorschläge kamen, ging es. Einige, z. B. das gemeinsame Arbeiten mit Ton und Malsachen, finde ich ganz gut."

Kollegiatin: "Ich weiß nicht, ob man das nicht auch anders machen kann. Wir haben das ja nie gelernt, etwas mitzubestimmen. Ich denke immer, es ist doch chaotisch, wenn alle mitbestimmen. Teilweise kamen dann auch die wildesten Vorschläge, z. B. eine Radtour machen oder Zelten gehen. Was hat das denn mit der Ausbildung zu tun? Aber da fand ich es doch gut, daß die Lehrenden die Vorschläge realistisch bewertet haben und gesagt haben, was nützlich ist und was nicht geht. Ich möchte nämlich etwas Sinnvolles lernen und nicht die Zeit vertrödeln."

Kollegiatin: "Aber warum nicht, ... einfach einmal heraus aus dem Schulalltag; mir wäre das schon recht gewesen ... mit dem Zelten ... da lernt man sich besser kennen."

Kursleiter: "Zweifellos wäre ein gemeinsamer Urlaub sicherlich eine besonders intensive Phase des gegenseitigen Kennenlernens. Aber wir sollen doch auch die Ziele der IOS berücksichtigen und die weisen darauf hin, daß wir die Institution mit ihren vielen Aufgaben mit Besonderheiten kennenlernen wollen. Ich glaube, daß dies besser durch inhaltliche Aufgaben über das OS geht. Wir lernen uns auch in der Erkundung eines gemeinsamen Zieles, nämlich die Institution zu durchschauen, kennen, z. B. indem wir bestimmte Vergleiche zwischen Schule und Oberstufen-Kolleg anstellen."

Die Diskussion geht weiter. Es kommen noch verschiedene Beiträge, die auf das Schweigen zu Beginn der Stunde und die Hemmungen der Kollegiaten, selber aktiv zu werden, hinweisen. Nicht alle Kollegiaten beteiligen sich an der Diskussion. Die Kursleiter regen an, daß sich auch mal diejenigen äußern, die in der ganzen Stunde noch nichts gesagt haben. Dieses gezielte Ansprechen von "Schweigern" führt dazu, daß auch andere Kollegiaten ihr Interesse (teilweise gemischt mit ungeduldigem Unterton) sich an die

"Schweiger" der Gruppe wenden und sie direkt ansprechen. Diese waren jetzt in einer schwierigen Situation, weil sich alle Augen auf sie richteten. Einige formulierten auch diesen Eindruck, andere teilten dagegen mit, was sie bewegt hatte. Die Kursleiter versuchen, diese Situation als einen Versuch zu beschreiben, möglichst alle in die Gruppe einzubeziehen und zu verhindern, daß von Anfang an "Schweiger" in eine solche Rolle hineingedrängt werden und dann nicht mehr so leicht eine Veränderung erreichen können. Die Kursleiter versuchen an Beispielen aufzuzeigen, welche Möglichkeiten es gibt, diejenigen Kollegiaten, die prinzipiell weniger sagen, möglichst früh in die Gruppenentwicklung und in die Gruppendiskussion einzubeziehen, z. B. durch Delegation von Aufgaben, Übernahme von Kleingruppenleitungen, Berichten im Plenum etc.

Interpretation: Durch die ständige Reflexion nach den Sitzungen ist intendiert, daß Kollegiaten ihr eigenes Verhalten und das der Gruppe besser beobachten lernen und einschätzen können. In einigen Äußerungen zeigten sich schon zutreffende Beobachtungen, insbesondere was die Rolle des Lehrenden betraf. Sie erkannten die Anleitungsfunktion, problematisierten die Phase des Eingreifens von Lehrenden und bewerteten ihre Rolle. Interessant sind auch die Äußerungen, die auf der Ebene liegen, Qualifikationsinteressen anzudeuten und damit die Beliebigkeit von subjektiven Interessen in Grenzen zu halten. Diese Kollegiaten lernen schnell, den objektiven Gehalt von Qualifikationen zu erkennen und ihr Lernverhalten in Richtung auf Lernziele selbst zu steuern. Damit kann die Grundvoraussetzung gelegt sein, in weiteren Sitzungen neue Erfahrungen in der gemeinsamen Arbeit und Reflexion zu gewinnen.

Zusammenfassung: Es kommt in diesem Problembereich darauf an, Lernen als eine gemeinsame Sache verständlich und einsichtig zu machen. Die Kollegiaten sollen lernen, daß ihr bisher gelerntes Verhalten und das Akzeptieren von bestimmten Vorstellungen, Rollen und Einstellungen nicht als statisch und unveränderbar zu begreifen ist, sondern aktiv verändert werden kann. Sie sollen weiter lernen, daß Wissen hinterfragbar sein muß und die Verwertbarkeit erkennbar und reflektiert werden sollte. Dieses Hinterfragen bedarf jedoch des Entwickelns von Problembewußtsein: Wissen hat gesellschaftlichen und individuellen Nutzen für die aktuelle und perspektivische Lern- und Arbeitssituation. Wenn im Rahmen der Intensivphase des Orientierungssemesters

grundlegende Erkenntnisse und Motive entwickelt werden, ist ein weiterer Transfer auf andere Unterrichtsarten (Wahlfachunterricht, Gesamtunterricht) möglich. Die Hauptfrage bleibt, wie Kollegiaten dazu gebracht werden, Motive zur Mitbestimmung und Kooperation zu entwickeln.

Dazu folgt im weiteren der zweite Problembereich, der im wesentlichen die Anleitungsfunktion des Lehrenden tangiert.

2.2 Zweiter Problembereich: Die Anleitungsfunktion des Lehrers und die Motivierung von Kollegiaten zum selbstgesteuerten Lernen.

Ein Unterricht, der die Motivation von Kollegiaten entwickeln will, muß ständig Beziehungen zwischen dem Unterrichtsstoff, der Lerntätigkeit und der Entwicklung von individuellen Fähigkeiten herstellen, die eine Verbesserung der Lebensbedingungen bedeuten können und eine spürbare Erweiterung der Erkenntnisse beinhalten, die individuellen und kollektiven Lebensumstände besser zu verstehen und verändern zu können. Voraussetzungen für motiviertes und aktives Lernen sind:

- a) Der Kollegiat muß den Stoff erlernen und verstehen wollen!
- b) Der Kollegiat muß den Stoff für sich als wichtig anerkennen!
- c) Der Kollegiat muß die Aussagen für das eigene Verhalten als gültig und annehmbar erachten!
- d) Der Kollegiat muß in der Lage sein, das eigene Verhalten entsprechend den neuen Erkenntnissen verändern zu können (vgl. OTTO, 1971).

Dies gelingt dann besonders gut, wenn die Verwertbarkeit des Wissens dargestellt wird: Zum einen kann die Frage aufgeworfen werden, wie das Wissen in der gegenwärtigen Lern- und Arbeitssituation verwendet werden kann, zum anderen kann das Problem antizipiert werden, wie die Kenntnisse und Fähigkeiten in der späteren Studien- und Berufspraxis verwertet werden können.

Hiermit wird angedeutet, daß die Verbindung zwischen Lernvorgängen und ihrer Zweckbedeutung für den pädagogischen Quali-

fikationsprozeß auf ihren wesentlichen Inhalt - der Entwicklung von Qualifikationen zur gesellschaftlichen und individuellen Daseinserweiterung - und nicht auf formale Prozeßstrukturen und Aktivitäten (vgl. etwa bei BRUNER, 1970) reduziert werden darf. Es wird ebenfalls deutlich, daß selbstgesteuertes Lernen beinhaltet, Einfluß auf Lehrende, Schule und auf die Kontrolle der eigenen Aktivitäten nehmen zu können. Der Kollegiat muß dabei lernen, die eigene Situation und die des Lehrenden zu analysieren, kooperative Beziehungen zu den Gruppenmitgliedern zu entwickeln und ein Lernen mit dem Ziel, die Lern- und Arbeitssituation zu kontrollieren, zu organisieren. Bei der Entwicklung dieser Lernprozesse hat der Lehrer eine wichtige Aufgabe zu erfüllen. Auf den Auswertungs- und Erfahrungsbeprechungen zur IOS wird von Kollegen oft folgende Meinung geäußert:

"Im letzten Jahr habe ich wieder bemerkt, daß die Gefahr darin liegt, wenn ich etwas sage, daß ich einen zu starken Einfluß ausübe. Wenn es einmal nicht klappt, dann mische ich mich ein, unterbreite einen Vorschlag und der wird aufgegriffen bzw. alle diskutieren über diesen Vorschlag. Ich greife also ein, wenn es nicht läuft. Dabei nehme ich mir vorher vor, nicht einzugreifen, wenn es nicht läuft, denn die Kollegiaten sollen mal auf den Kopf merken, es läuft auch ohne den Lehrer, sie sollen planen. Jetzt will ich lernen, stillzuhalten, zu warten, was für Kräfte in einer Gruppe sind, ich will nicht dauernd die Verantwortung übernehmen."

Oder:

"Ich glaube auch, die sind zwar zunächst sauer, wenn jemand mal nicht eingreift, aber zum Schluß sind sie selbstbewußter, innere Kräfte haben sich freigesetzt. Das kostet Zeit und Nerven ... "

Ein anderer Kollege betont:

"Ich finde es problematisch, sich zurückzuhalten. Wir können nicht erwarten, daß die Kollegiaten schon mitplanen und mitbestimmen können. Diese Fähigkeit muß sich erst entwickeln und meiner Meinung nach mit unserer Hilfe, d.h., ich verstehe meine Aufgabe stärker in der Anleitungsfunktion und nehme dabei unter Umständen in Kauf, daß sie mal über meinen Vorschlag diskutieren. Darüber kann ja auch reflektiert werden, wenn der Vorschlag angenommen wird. Sie sollen aber erkennen können, daß sie ein bestimmtes Verhalten haben, z. B. keine eigenen Vorschläge zu entwickeln, sondern auf die Lehrenden zu warten, dann aber darüber reflektieren, wie und unter welchen gesellschaftlichen bzw. institutionellen Bedingungen gelernt wurde. Dabei habe ich auch eine Menge von meinem Wissensstand beizutragen. Dies wird ihnen eher den Weg bereiten, sich ihrer Lage bewußter zu werden ... "

Dieses sind verschiedene Aussagen über die Lehrerfunktion bei der Entwicklung neuer Verhaltensweisen in der IOS. Sie deuten darauf hin, daß bei uns unterschiedliche Wege gegangen werden. Den optimalen Weg haben wir sicherlich noch nicht gefunden. Jeweils zur IOS erleben wir entsprechend dem unterschiedlichen

Vorgehen der Lehrenden eine Palette von Aktivitäten und Gruppenentwicklungen. Oft führt es für Außenstehende dazu, einzuschätzen, der IOS-Alltag sei vom normalen Alltag des Kollegs völlig verschieden. Da sehen sie Gruppen, die miteinander auf dem Feld frühstücken, die Rollenspiele machen; da gehen Gruppen zur Besichtigung des Tierparks oder zu Sportaktivitäten aus dem "Haus". Es scheint alles beliebig und austauschbar zu sein. Diese Unstrukturiertheit kann auch viele Lehrende verunsichern, weil sie nicht genau wissen, wo ihre Aufgabe anfängt und wo sie aufhört. Manche dieser Aktivitäten sind erklärbar, wenn man den Prozeß der Selbstbestimmung der Gruppen allein den Wünschen der Kollegiaten überläßt. Ohne dies nun negativ zu bewerten, entwickeln sich dann Aktivitäten, wie Wanderungen, Basteleien, Arbeiten mit Ton etc. . Durch das Einbringen von gruppendynamischen Spielen durch die Lehrenden werden ebenfalls unterschiedliche Entwicklungen ausgelöst. Meine Position ist die, daß für mich Selbststeuerung nicht freies spontanes Einbringen von Wünschen und Bedürfnissen der Schüler bedeutet, sondern einen Rahmen hat, in dem Kollegiaten notwendige Kenntnisse über die Institution, über ihre Lebensgeschichte und die Reflexion der gesellschaftlichen Einflußfaktoren kennenlernen sollen. Der Lehrende hat für mich eine "Wegweiser- und Unterstützungsfunktion". Er liefert die Orientierungen, die es den Kollegiaten ermöglichen helfen, in Ansätzen Erkenntnisse zu entwickeln, selbstregulierenden in der Lernsituation zu handeln. Dazu braucht der Kollegiat die Bildung von Orientierungsgrundlagen in Form von Strukturierungen des Lerngegenstandes, Aufgaben, Problem- und Fragestellungen und auch Grundlagenwissen, ohne das er nicht in der Lage ist, sich Ziele zu setzen und durchzuführen. Da nehmen Wanderungen und sonstige ähnliche Aktivitäten zwar einen Erholungsstellenwert ein, in der sicherlich auch engere soziale Kontakte geknüpft werden können, aber wesentlich bleibt die Frage nach dem Erlernen einer wirkungsvolleren Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, der Institution und den eigenen Lerndefiziten. Dabei dient die ständige Reflexion der Vorgänge in der Lerngruppe dazu, sensibler und offener für diese Probleme zu werden und sie gemeinsam anzugehen, obwohl es für viele Kollegiaten und Lehrende belastend ist.

Beispiel: Der Kursleiter verweist auf die Begehung der Oberstufenkolleg- und Universitätsbibliothek, die am vierten Tag der IOS⁴) beschlossen wurde, um diese beiden Einrichtungen besser kennenzulernen. Dieser Beschluß der Gruppe, von den Lehrenden im wesentlichen angeregt, führte dazu, daß einige Kollegia-

ten wegblieben, andere sehr gelangweilt den Ausführungen der Bibliotheksangestellten zuhörten und schließlich von 16 Kollegiaten zum Schluß noch 6 da waren. Daran knüpfte sich die Frage, wie das die Gruppe einschätzen würde. Die ersten Antworten deuteten darauf hin, daß die Kollegiaten den Besuch der Bibliotheken als langweilig empfanden. Ein anderer Kollegiat betonte, daß er bei dem Beschluß der Gruppe nicht dabei gewesen sei, aber er dagegen gestimmt hätte.

Zur Sprache kommt, daß Kollegiaten Vorschläge, die ihnen gemacht werden, hinnehmen und sich nicht offen äußern und selbst Vorschläge einbringen. Weil man in der Schule bisher immer alles vorgesetzt bekommen habe, sei es schwer, "etwas einzubringen". Es sei eben überhaupt schwierig, "wenn Leute nicht reden wollten, sie zum Reden zu bringen." Auch wendet sich ein Kollegiat gegen "diese ständigen Reflexionen", die ihm "nichts bringen" würden. Ein Kollegiat betont, daß er eine größere Unterstützungsfunktion der Lehrenden und eine bessere Vorbereitung auf die unstrukturierte Lernsituation erwartet hätte.

Die Kursleiter versuchen jetzt, in einer Arbeitssituation, in der die Hilflosigkeit der Diskussion besonders spürbar wird, stärker einzugreifen und darzustellen, was am Oberstufen-Kolleg Lernen und Leistung erbringen bedeutet. Leistung bedeute mehr als nur Wissen anzueignen, sondern auch, in Gruppen zu lernen, seine Interessen äußern und vertreten zu können. Wenn in der Gruppe diskutiert und reflektiert würde, dann sei das auch eine Leistung und typisch für die Arbeitsweise am OS. Er schlug dann vor, anhand von Vergleichen zwischen der Schule und dem OS Unterschiede im Lernen herauszuarbeiten.

Interpretation: Die Diskussion spitzte sich eindeutig auf die Rolle des Lehrers zu. Die Erwartungen von Kollegiaten, die teilweise bisher unausgesprochen waren, kamen in dem Wunsch nach größerer Hilfestellung zum Ausdruck. Anlaß war das erste offensichtliche Scheitern einer gemeinsamen Kursplanung, dem Bibliotheksbesuch. An Problemen in der Diskussion wurden deutlich:

- Kollegiaten haben ein Verständnis von Kursarbeit, das sehr sachorientiert ist; der Erwerb von sozialen Lernformen wird

als Ziel noch nicht akzeptiert.

- Kollegiaten haben den Wunsch, vom Lehrer mehr Strukturierungen und Anleitungen zu erhalten, damit sie lernen können.
- Kollegiaten äußern nicht offen gegenteilige Vorschläge, sondern weichen der Auseinandersetzung aus und reagieren "aus-dem-Felde-gehenden Verhalten" (LEWIN).

Grundsätzlich gilt, daß am Ausgangspunkt des Lehr- und Lernprozesses die Kollegiateninteressen stehen. Ohne die Beteiligung der Kollegiaten am Lernprozeß wird es keine Entwicklung entsprechender Fähigkeiten, am Unterricht aktiv teilzunehmen, geben. Eine effektive Antriebsgrundlagen für Lerntätigkeiten im Unterricht kann nur dann ausgebildet werden, wenn die Kollegiaten ihre eigenen Interessen, Bedürfnisse, Wünsche, Erkenntnisdefizite etc. einbringen können. Dabei können Kollegiateninteressen manchmal spontane Einwürfe sein, die aus der Situation geboren sind. Der Lehrende darf aber den Unterrichtsprozeß nicht darauf beschränken. Der Lehrende muß die objektiven Interessen der Kollegiaten begründet einführen. Er darf seine Vorstellungen nicht verschweigen und damit den Unterricht der Beliebigkeit überlassen. Ein qualifizierter Unterricht muß die Erkennbarkeit von objektiven Interessen des Schülers beinhalten.

Ich gehe davon aus

- daß Schüler nur unter Anleitung des Lehrers ihre Interessen erkennen und vertreten lernen; dabei kann der Lehrer auf grundlegende Bedürfnisse, z. B., etwas lernen zu wollen, gezielt eingehen. Die Reflexionsphase im obigen Beispiel zeigte, daß Kollegiaten durchaus erkennen konnten, daß der Bibliotheksausweis und der Besuch der Bibliothek ihnen langfristig nützen konnte. Hier trat ihr Qualifikationsinteresse hervor. Da das nicht jeder spontan entwickelt, muß der Lehrer Begründungen einführen und Einsichten wecken;
- der Lehrende hat die objektiven Interessen von Schüler, z. B. Qualifikationsinteressen, gegenwärtig. Diese müssen aber von den Schülern akzeptiert werden. Dazu kann der Lehrer verschiedene didaktische und methodische Verfahren entwickeln, damit Schüler Erkenntnisprozesse in die notwendige Richtung machen können. Im obigen Beispiel hätte ein praktisches Spiel "sucht ein bestimmtes Buch" sicherlich mehr gebracht, da

die Kollegiaten selber in eine aktive Rolle versetzt worden wären.

Das Erkennen der Motive und das Erreichen der objektiven Interessen und Ziele im Unterricht ist ein komplizierter Prozeß. Aber indem Kollegiaten lernen, ihre Interessen und sich selber nicht einfach unterzuordnen, sondern auf die Umwelt einzuwirken, zu verändern, gewinnen sie neue Erfahrungen und Fähigkeiten. Der Lehrer hat die Aufgabe, die subjektiven, oftmals spontanen Interessen mit den objektiven zu verbinden, Widersprüche ausdiskutieren und den Lernenden darauf aufmerksam zu machen.

"Die möglichen, erreichten Erfolge werden die Bewußtseinsentwicklung des Schülers fördern, er wird Einsicht finden in die Prozesse, die in der Klasse ablaufen, er wird das Vorgehen des Lehrers kennen, bewerten und mitbestimmen lernen. Er wird aber auch Stellung nehmen müssen zu seinen eigenen passiven, auf Konsumieren ausgerichteten Bedürfnissen, er wird lernen, diese mit den Bedürfnissen der anderen Schüler in Verbindung zu bringen, gemeinsame Bedürfnisse und Interessen zu entwickeln und letztlich auch seine eigenen individuellen Bedürfnisse und Interessen befriedigen."

(Autorengruppe 1976, S. 95)

Die Mittel, um diese Ziele zu erreichen, sind u. a.

- die Einheit von Denken und Handeln im Lernprozeß dadurch zu erreichen, daß Reflexionen über die Tätigkeit des Einzelnen, der Gruppe und des Lehrers geführt werden, daß über Ursachen von Problemen und Schwierigkeiten nachgedacht wird.
- subjektive Interessen, Fähigkeiten, Defizite in Verbindung mit objektiven Interessen, Fähigkeiten, Kenntnissen zu bringen; Widersprüche in Auseinandersetzungen ausdiskutieren;
- Theorie und Praxis in einen gegenseitig erfahrbaren Bezug zu bringen, in dem sozialwissenschaftliche, naturwissenschaftliche Texte, Theorien, Modelle, Aussagen auf ihren praktischen Nutzen hin befragt werden, in dem Frage- und Problemstellungen entwickelt und mit Hilfe von Inhalten gelöst, modifiziert oder verworfen werden.

Dazu nimmt der folgende Problembereich Stellung.

Neben der Bedeutung der Reflexion über das eigene Verhalten und das der anderen Gruppenmitglieder sowie der Anleitungsfunktion des Lehrenden spielen Lerninhalte eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung von neuen Bewußtseinsformen und der Auseinandersetzung mit gefestigten bzw. verinnerlichten Verhaltensnormen.

2.3 Dritter Problembereich: Der Lernprozeß in der IOS und die Bedeutung der Lerninhalte.

Damit die Kollegiaten ihre relevanten Lernbedingungen selber planen und kontrollieren können, benötigen sie u. a. Kenntnisse und Handlungsfähigkeiten im Hinblick auf Lerntechniken (z. B. Einzelarbeit, Gruppenarbeit). Diese Kenntnisse können zu Erkenntnissen und zu entsprechenden Handlungsplänen auf der Grundlage einer individuellen Analyse der Lernsituation, der -defizite und -fortschritte werden. Aus diesem Grund schlugen die beiden Kursleiter in der IOS-Phase 1979 im Rahmen einer gemeinsamen Kursplanung vor, sich in den fünf Wochen intensiver mit dem "Lernen in unserer Gesellschaft" zu beschäftigen. Wir wiesen darauf hin, daß die meisten Kollegiaten aufgrund einer längeren Abwesenheit von der Schule unterschiedlich ausgeprägte Ängste und Unsicherheiten hinsichtlich ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit entwickelt haben, die sich auf ihre Einstellung zur Auszubildung auswirken könnten. Wir begründeten unseren Vorschlag damit, daß wir eine Auseinandersetzung mit Lernschwierigkeiten auch anhand von wissenschaftlichen Erkenntnissen führen wollten, um den Kollegiaten von dieser Seite aus Hilfestellungen anzubieten.

Die Kursgruppe diskutierte diesen Vorschlag, begrüßte ihn prinzipiell und ergänzte ihn durch eine Reihe von inhaltlichen Vorschlägen, z. B., individuelle Lernhilfen im Zusammenhang mit diesem Thema zu vermitteln. Wir stimmten diesen Vorschlägen zu und bemühten uns, über die Frage, was Lernen mit Intelligenz zu tun habe, einen Einstieg in das Thema zu finden. In der Diskussion stellte es sich heraus, daß die meisten Kollegiaten eine enge Verbindung zwischen Lernen und Intelligenz vermuteten und die Intelligenz im wesentlichen anlagebedingt betrachteten. Aus der Diskussion entwickelten sich eine Reihe von Frage- und Problemstellungen, die näher bearbeitet werden sollten. Die Lehrenden sammelten die nicht gelösten Fragen und baten die Kollegiaten, sie nach ihren Erkenntnisinteressen zu ordnen. Danach

sollten sich mindestens zwei Kollegiaten finden, die eine Fragestellung bearbeiteten. Folgende Gruppen mit Themenstellungen bildeten sich:

- a) Untersuchung der Begrifflichkeit von Lernen und Intelligenz,
- b) Untersuchung der Frage nach der Anlage bzw. Umweltbedingtheit der Intelligenz,
- c) Untersuchung der Bedeutung der Schichtzugehörigkeit für die Lern- und Leistungsfähigkeit,
- d) Untersuchung der Relevanz von Lern- und Intelligenztests.

Zu jeder Fragestellung wurde von den Lehrenden Literatur (EYSENCK, 1975, FÜRNRATT, 1976, SCHMID, 1977, LORENZ, / IPFLING, 1979) ausgewählt und den Kleingruppen zur Verfügung gestellt. Wir verabredeten, uns jede zweite Sitzung im Plenum zu treffen, um Erfahrungen und Probleme mit Texten bzw. mit der Gruppenarbeit anzusprechen; die Lehrenden standen auch während der Kleingruppenarbeit für Fragen zur Verfügung.

Verlauf der Arbeitsphase: Schon nach der zweiten Kleingruppensitzung schlossen sich zwei Kleingruppen zusammen und brachten im Plenum den Vorschlag ein, das Thema fallenzulassen und eher Themen zu berücksichtigen, die einen deutlicheren Bezug zur eigenen Person haben. Sie begründeten dies mit den für sie nicht verständlichen Texten. Sie betonten, daß es ihnen nicht gelungen sei, die Texte zu den Fragestellungen in Beziehung zu setzen. Dies traf insbesondere für die Gruppe zu, die sich mit den Auswirkungen der Schichtzugehörigkeit beschäftigte. Die andere Gruppe sah den allgemeinen Zusammenhang der einzelnen Fragestellungen zu dem Thema "Lernen" und "individuelle Lernhilfen" nicht mehr. Sie befürchteten, daß die unterschiedliche Literatur ein Auseinanderfallen der ursprünglichen Planung provozierte.

Die Kursleiter hielten sich in dieser Phase zurück und ließen die anderen Kollegiaten in die Diskussion eingreifen. Es erhoben sich relativ schnell Einwände und Widerspruch von den anderen Gruppen, die betonten, daß sie die Gruppenarbeit zu diesen Problemstellungen doch als sinnvoll einschätzen würden. Sie betonten, daß ihre bisherige Arbeit exemplarisch für die Arbeitsweisen am

OS gelten könnten, und die Probleme in den Kleingruppen sowie in der Erarbeitung von Texten könnten sehr wohl im Plenum gemeinsam diskutiert werden. Es spräche nichts dagegen, dies am Thema "Lernen und Intelligenz" zu machen.

Die beiden Kleingruppen, die den Vorschlag einer Neuorientierung eingebracht hatten, erklärten nochmals ihre Vorstellungen und konkretisierten nun schon einschränkend, daß es ihnen vor allem darauf ankäme, die Arbeit besser zu strukturieren, so daß jeder von der Arbeit profitiere und die Plenumsdiskussionen sinnvoll ablaufen würden. An dieser Stelle griffen die Lehrenden ein und wiesen auf das methodische Arbeitsverfahren hin. Die Kleingruppen sollten anhand der Texte versuchen, die Fragestellungen zu bearbeiten und durchaus versuchen, bei den Lösungsversuchen individuelle Bezüge herzustellen. Wir schränkten gleichzeitig ein, daß nicht jeder Text brauchbar sei, und schlugen vor, daß in solchen Fällen die Kleingruppen selber in die Bibliothek gehen und nach angemesseneren Büchern suchen sollten. Die Kenntnis der Bibliothek konnte nach der Begehung und der Durchführung eines Spiels "sucht das Buch xy" vorausgesetzt werden. Wir ordneten die Diskussion in der Gruppe in die allgemeine OS-Lernsituation ein, in der oftmals folgende Probleme auftauchen würden:

- a) die Kleingruppe ist sich im unklaren, wie die Fragen beantwortet werden können;
- b) die Kleingruppe ist mit dem Text nicht zufrieden und kann ihn bei der Beantwortung der Fragen nicht verwenden;
- c) die Kleingruppe ist unzufrieden, weil die Mitglieder unmotiviert und diskontinuierlich mitarbeiten.

Wir betonten, daß im Laufe der Arbeitsphase diese Fragen im Plenum näher diskutiert und die persönlichen Erfahrungen der Kleingruppen eingebracht werden sollten. Nachdem der thematische Rahmen in der Gruppe nochmals diskutiert wurde, erklärten sich die beiden Gruppen mit dem weiteren Vorgehen einverstanden und erklärten, mit neuer Literatur an das Thema heranzugehen. Die Kollegiaten suchten sich daraufhin in der Bibliothek selbständig andere Texte aus (u. a. LEITNER, 1972, WILHELMER, 1977, JOPT, 1978, NEBER u. a., 1978).

Interpretation: Die Diskussion und der Verlauf der Arbeits-

phase sind insofern bedeutsam, weil der Umgang der Kollegiaten mit den ersten Schwierigkeiten beim Lesen von wissenschaftlichen Texten verallgemeinerbar ist. Ferner tauchen eine Reihe von Verhaltensweisen auf, die in Richtung auf selbstgesteuertes Lernen identifizierbar

- das Bedürfnis nach stärkerer Struktur der gemeinsamen Arbeit und gezielteren Auswahl von Texten, um die Fragestellungen zu bearbeiten
- das Bedürfnis, wissenschaftliche Texte nach ihrem Gebrauchswert und der persönlichen Relevanz zu befragen
- die Einsicht, wissenschaftliche Texte nicht unhinterfragt abzuschreiben, sondern gezielt auf die Beantwortung des Erkenntnisinteresses hin zu befragen
- mit den Problemen in die Gesamtgruppe zu gehen und einen eigenen Vorschlag der Neuorientierung zur Diskussion zu stellen und die Reaktionen der anderen Kursmitglieder und der Lehrenden abzuwarten
- eine stärkere aktive Teilhabe am Unterrichtsgeschehen zu fordern und dazu einen Beitrag zu leisten.

Fortsetzung des Verlaufs der Arbeitsphase: Die verschiedenen Kleingruppen versuchten, die Texte zunächst zu verstehen, indem sie sie gegenseitig vorlasen, wesentliche Informationen ankreuzten bzw. anstrichen und Exzerpte von wichtigen Abschnitten anfertigten. Dabei wurden die Kursleiter oft gefragt, so daß wir uns jeweils zwei Kleingruppen zuordneten, um sie bei der Begriffsklärung, dem Verständnis von Zusammenhängen und den Problemen, die in der Durchführung der Kleingruppenarbeit lagen, zu unterstützen. Wir trafen uns schließlich nach 1 1/2 Wochen wieder im Plenum, um die Arbeitsergebnisse vorzustellen und die aufgetauchten Probleme in den Kleingruppen zu diskutieren. An wichtigen Arbeitsergebnissen der Gruppen, die zur Beantwortung der Frage- und Problemstellungen vorgebracht wurden, können folgende zusammengefaßt werden:

- a) Intelligenz ist weder nur angeboren oder nur umweltbedingt; es kommt auf die Handlungsmöglichkeiten an, die ein Individuum hat, um intellektuelle Fähigkeiten zu entwickeln.

- b) Zur Intelligenz gehören auch bestimmte anatomisch-physiologische Voraussetzungen, die bei der Einschätzung der Lernfähigkeit beachtet werden müssen, z. B. Intaktheit des Gehirns.
- c) Die Umwelt und die Anregungen entscheiden, welche Fähigkeiten das Individuum entwickeln kann.
- d) Den Intelligenztests liegen die Intelligenzbegriffe der Autoren zugrunde; infolgedessen messen die Tests nicht die wirkliche Intelligenz, sondern das, was der Autor für Intelligenz hält.
- e) Intelligenz ist sehr eng verknüpft mit Denkfähigkeiten.
- f) Der Mensch ist prinzipiell lernfähig und kann unter entsprechenden Förderungsmaßnahmen Fähigkeiten auch im Erwachsenenalter entwickeln.

Ein Schwerpunkt der weiteren Auswertung der Arbeitsphase wurde den Problemen der Gruppenarbeit gewidmet. Von den Kollegiaten wurden besonders Beziehungsprobleme zwischen den Mitgliedern einer Gruppe und Koordinationsschwierigkeiten in die Plenumsdiskussion eingebracht. Dominantes Auftreten von einzelnen Gruppenmitgliedern, unerklärliches Wegbleiben, Beharren auf Diskussionen über unwesentliche Teile eines Textes, Abschweifen in private Diskussionen, fehlende Entschlossenheit in der Kleingruppe, sich Teilziele zu setzen bzw. einzuhalten, Abschieben von Entscheidungen und Aufgaben auf andere Gruppenmitglieder, ungenügende Kenntnis der nicht ausgesprochenen Regeln des gemeinsamen Arbeitens, Mitglieder der Kleingruppe verlieren den Faden in der Diskussion usw.: Eine Fülle von Problemen, die im Plenum angesprochen wurden.

Im Anschluß an die Erörterung dieser Schwierigkeiten wurden von den Kursleitern Hilfestellungen und Anregungen aus der Lernpsychologie angeboten, die sich besonders auf die Wahrnehmung und Lösung von Gruppenproblemen bezogen. Unter anderem stellen wir heraus, daß die Gruppenmitglieder von gleichen Voraussetzungen ausgehen sollten, um motiviert arbeiten zu können. Das schließt eine Klärung ihrer Bedürfnisse und Einschätzungen der Fragestellung ein. Die Verständigung über die Ziele der gemeinsamen Arbeit, z. B. Aufgabenstellung dahingehend prüfen, ob sie von allen akzeptiert wird, über die Koordination (Materialien auswählen, lesen, Teilziele setzen und Teilerfolge kontrollieren) gehören ebenso zu einer angemessenen Gruppenarbeit wie

die psychosoziale Seite, das Akzeptieren und Anerkennen von persönlichen Leistungen innerhalb der Gruppe und die Berücksichtigung von individuellen Kompetenzen. Wir konnten dabei auf Arbeitsergebnisse einer Kleingruppe verweisen, die sich mit der Anwendung des operanten Konditionierens beschäftigt hatte. Der Hinweis der Gruppe, die sich mit Ursachen von Intelligenzunterschieden befaßt hatte, die gesellschaftlichen Hintergründe für die allgemeine Unfähigkeit von Schülern, kooperativ zu arbeiten, heranzuziehen (z. B. Schichtzugehörigkeit, Hierarchie des Schulsystems etc.), rundet die Diskussion ab.

Zum Schluß dieser Auswertungsphase wurden Einzelgespräche über individuelle Lern- und Orientierungsprobleme geführt, die im Plenum nicht angesprochen werden konnten.

Interpretation: Die Arbeitsphase zeigte, daß die Kollegiaten in der Lage waren, unter Anleitung der Kursleiter schwierige wissenschaftliche Texte aus der pädagogischen und Entwicklungspsychologie zu bearbeiten und zu durchaus richtigen Einsichten zur Problematik des Lernens und der Lernfähigkeit zu gelangen. Dabei wurden eine Reihe neuer Erkenntnisse gewonnen, insbesondere die Erkenntnis der Veränderbarkeit von Fähigkeiten und einer kritischeren Betrachtung der These von der Anlagebedingtheit der Intelligenz, die zu Beginn des Kurses bei den Kollegiaten unreflektiert vorgeherrscht hatte. Es konnte aus Zeitgründen leider nicht mehr intensiv die Handlungsrelevanz der neuen Erkenntnisse und Einsichten besprochen werden. Es wäre denkbar und wünschenswert gewesen, in weiteren Kleingruppenarbeiten die Arbeitsprobleme von Gruppen exemplarisch zu bearbeiten und intensivere Handlungsanweisungen für die kontinuierliche Verbesserung von individueller und kollektiver Arbeit zu erarbeiten. Insgesamt zeigte jedoch die Entwicklung der Arbeits- und Auswertungsphase, daß sich ein neues Verständnis für den Lernprozeß entwickeln konnte, in dem der Lernende seine Handlungen, seine Ziele und Absichten im realen Unterrichtsprozeß überprüft und korrigiert.

Hiermit wird Lernen als Tätigkeit im Rahmen des allgemeinen Prozesses begriffen, die Realität anzueignen. Die Aneignung stellt dabei eine aktive Auseinandersetzung des Kollegiaten mit den Problemen seiner Nahumwelt dar. Er erfährt diese Theorien nicht nur aus Büchern, sondern kann versuchen, sie auf seine eigene Lernsituation zu beziehen, Theorien hinsichtlich

der Effektivität und Praxisrelevanz zu bewerten, eventuell anzuwenden und zu verwerfen. Durch diesen kontinuierlichen Aktivitäts- und Reflexionsprozeß kann sich der Kollegiat zunehmend seine Lebens- und Arbeitssituation verfügbar und durchschaubar machen und Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben, so daß er über Tätigkeitsmöglichkeiten und -dispositionen verfügt, auch wenn er gerade mal nicht aktiv ist (vgl. HOLZKAMP, 1973, S. 143). Die Tätigkeit des Lehrenden richtet sich dabei auf die pädagogische Lenkung dieses Lernprozesses. Indem der Lehrer in der ideell antizipierten Zwecksetzung von emanzipatorischen Unterrichtszielen und -inhalten die aktive Qualität des menschlichen Lernens, die Einheit von bewußtem und tätigen Handeln zum Ausgangspunkt nimmt, plant er die kontinuierliche Entwicklung des Lernenden und seiner Persönlichkeit. Denn diese muß sich mit den Bedingungen in der Lernsituation auseinandersetzen, erfährt Widersprüche zwischen bisherigen Verhaltensweisen und neu geforderten und kommt damit zur allmählichen Herausbildung von Motiven, über das eigene Verhalten zu reflektieren und die konstituierten Bedingungen des Verhaltens einzuschätzen und Einfluß nehmen zu wollen (und zu können).

Im Unterricht kann dies durch die Bildung einer Orientierungsgrundlage des Handelns gefördert werden, die eine wesentliche Voraussetzung darstellt, einen Handlungsplan zu entwerfen, in den die Ausgangsbedingungen (Frage- und Problemstellungen etc.) eingehen. Die Antriebsgrundlage umfaßt alle emotionalen, motivationalen und Einstellungskomponenten, die auf der Grundlage von Einsichten in die Nützlichkeit und Verwertbarkeit der individuellen und kollektiven Arbeit fußt. Die Ausführungsgrundlage der Handlung enthält auf der Grundlage der motivierten Entscheidung für einen Handlungsplan die psychischen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die der Realisierung des Planes dienen bzw. die in der Reflexion entwickelt werden können. In diesem Sinne erlebt der Lernende den Unterricht nicht mehr als Zwang, sondern vermag in der Entwicklung einer bewußten und zielgerichteten Haltung erfahren, daß er in der Lage ist, seine Lern- und Arbeitssituation mitzugestalten, zu verändern: zunehmend zu kontrollieren. Dabei sind Lerninhalte wichtig, die Erkenntnisse von gesellschaftlichen Ursachen und Bedingungen eines Problems ermöglichen, die die individuelle und kollektive Wirklichkeit adäquat widerspiegeln und einen plausiblen Bezug zur eigenen aktuellen und perspektivischen Praxis ermöglichen.

Anmerkungen:

- (1) Das Oberstufenkolleg (OS) ist eine Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen, das in Zusammenarbeit mit den Fakultäten des Gesamthochschulbereichs Bielefeld neue Studieninhalte, Lehrverfahren, Lernvorgänge und Organisationsformen entwickelt. Es verbindet die Sekundarstufe II und das universitäre Grundstudium in einem einheitlichen Ausbildungsgang. Mit einem vierjährigen Ausbildungsgang will das OS den Übergang von Allgemeinbildung (Schule) zu Spezialausbildung (Studium) in einem wissenschaftspropädeutischen Grundstudium systematisch erforschen und einen Beitrag leisten zur Lösung des in curriculärer Hinsicht noch weitgehend ungeklärten Problems eines verbesserten Hochschulzugangs. Durch die Einbeziehung von bildungsmäßig und sozial benachteiligten Jugendlichen und ihre Vorbereitung auf ein Studium intendiert das OS, einen Beitrag zur Chancengleichheit in unserem Bildungssystem zu leisten.
- (2) 1. Nutzung von Möglichkeiten des Hauses und Gebäudes zu lernen.
 2. Die Unterrichtsorganisation und den Ablauf des Unterrichts kennenzulernen.
 3. Das Studienangebot des OS und der Universität kennenzulernen.
 4. Das Leistungsbewertungs-, Prüfungs- und Abschlußsystem des OS kennenzulernen.
 5. Mitbestimmung und Selbstverwaltung am OS kennenzulernen.
 6. Institutionsziele des OS kennenzulernen.
 7. OS-spezifische Arbeitsweisen kennenzulernen.
- (3) Die folgenden Ausschnitte stammen aus der IOS des Jahrgangs 1977, Wintersemester 1977/78, 1. Woche.
- (4) Es handelt sich hier um Ausschnitte einer Diskussion der IOS des Jahrgangs 1978, 4. Tag der ersten Woche.

Literaturverzeichnis:

Autorengruppe Psychologie (1976): Forschende Unterrichtsplanung mit Schülern. Curriculumentwicklung für das Fach Psychologie in der Sekundarstufe II. Weinheim und Basel. J. Beltz Verlag.

b:e Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim und Basel. Beltz Verlag, 1971.

BRUNER, S., 1971: Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf. Schwan Verlag.

EYSENCK, H. -J.: Die Ungleichheit der Menschen. München. P. List Verlag, 1975.

FÜRNRATT, E.: Motivation schulischen Lernens. Weinheim und Basel. Beltz Verlag, 1976.

GRÜNEISEN, V./HOFF, E. -H.: Familienerziehung und Lebenssituation. Der Einfluß von Lebensbedingungen und Arbeitserfahrungen auf Erziehungseinstellungen und Erziehungsverhalten von Eltern. Weinheim und Basel. Beltz Verlag, 1976.

HOLZKAMP, K.: Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/Main. Fischer-Athenäum-Verlag, 1973.

HOLZKAMP, K.: Zur kritisch-psychologischen Theorie der Subjektivität. I. Das Verhältnis von Subjektivität und Gesellschaftlichkeit in der traditionellen Sozialwissenschaft und im wissenschaftlichen Sozialismus. Forum Kritische Psychologie 4, 1978, S. 10 - 54.

HOLZKAMP, K.: Zur kritisch-psychologischen Theorie der Subjektivität. II. Das Verhältnis individueller Subjekte zu gesellschaftlichen Subjekten und die frühkindliche Genese der Subjektivität. Forum Kritische Psychologie 5, 1979, S. 7 - 46.

HOLZKAMP-OSTERKAMP, U.: Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung, Bd. 1. Frankfurt/New York. Campus Verlag, 1975.

HOLZKAMP-OSTERKAMP, U.: Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung, Bd. 2. Die Besonderheit menschlicher Bedürfnisse und Erkenntnisgestalt der Psychoanalyse. Frankfurt/New York. Campus Verlag, 1976.

JOPT, U.-J.: Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule. Zur Attribuerung von Schulleistungen. Bochum. F. Kampe Verlag, 1978.

LEITNER, S.: So lernt man lernen. Freiburg i.Br., Herder KG, 1972.

LORENZ, U./IPFLING, H.J. (Hrsg.): Freude an der Schule. München. Ehrenwirth Verlag, 1979.

NEBER, H./WAGNER, A.C/EINSIEDLER, W.: Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim und Basel. Beltz Verlag, 1978.

OTTO, K.H.: Erziehung zur bewußten Disziplin. In; STOLZ, H., HERMANN, A., MÜLLER, W.: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung. Berlin. Volk und Wissen VEB, 1971, S. 237 - 255.

SCHMID, R.: Intelligenz- und Leistungsmessung. Geschichte und Funktion psychologischer Tests. Frankfurt/New York, Campus Verlag, 1977.

STAPF, K.H./STAPF, A./STÄCKER, K.H.: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Stuttgart, E. Klett Verlag, 1972.

WILHELMER, B.: Konsequenzen aus einer materialistischen Lerntheorie. Kritische Psychologie. Argument Verlag, 1977, S. 48 - 65.