

Thomas H. Häcker

Selbstbestimmte Lernverträge als konstitutiver Teil von Portfolioarbeit: Lern-Lehr-Vorhaben jenseits von Belehrung und Angebot

Einleitung

Vor einiger Zeit untersuchte ich die Wirkung einer pädagogischen Weiterqualifizierungsmaßnahme in einem großen Bildungsunternehmen (BU). An dieser Weiterbildung nahmen Ausbilder, Dozenten und Lehrkräfte teil. Sie übernahmen aus dem Angebot an Prinzipien, Techniken und Methoden des Lehrens zunächst ganz Unterschiedliches in ihren eigenen Unterricht. Insgesamt veränderten die meisten von ihnen ihren Unterricht jedoch nur wenig und dies zudem nicht dauerhaft (vgl. Häcker 1999), ein Umstand, der aus der Perspektive der Intentionen der Trainer, als ein Misserfolg der Lehrbemühungen bezeichnet werden kann. Dies obwohl die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmer/innen sowohl die Weiterbildung als auch die ihnen angebotenen Inhalte und Methoden äußerst positiv bewerteten.

1. Von der (Un-)Möglichkeit der Belehrung

Für die Erklärung von Vergeblichkeit, Misslingen und Scheitern bei sogenannten ‚Vermittlungsversuchen‘ in Lehr-Lern-Kontexten werden seit einigen Jahren vorwiegend zwei prominente Theoriekomplexe bemüht: der (soziale) Konstruktivismus (z.B. K. Reich) einerseits und die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps andererseits. Manchmal werden beide ununterschieden in einem Atemzug genannt (vgl. Siebert 1999, 20). Tatsächlich stehen sich Vertreter einer konstruktivistisch-systemtheoretischen Sichtweise und Autoren subjekttheoretischer Provenienz in dem Punkt nahe, dass sie im Bereich menschlichen Lernens die Möglichkeit von ‚Belehrung‘ problematisieren. Während die Einen die Möglichkeit von Belehrung prinzipiell bestreiten, ziehen die Anderen sie zumindest stark in Zweifel. Verwiesen die Einen zur Begründung der ‚Unmöglichkeit instruktiver Interaktion‘ (Palmowski 1997, 55) auf die Beschaffenheit des menschlichen Erkenntnisystems als ein selbstgesteuertes ‚System‘, das von seiner Umwelt nicht determiniert, sondern allenfalls perturbiert d.h. ‚gestört‘ und angeregt werden kann (vgl. Siebert 1999, 6), begründen die Anderen dies damit, dass das Lernen nicht schon allein dadurch von selbst in Gang kommt, dass von dritter Seite bestimmte Lernanforderungen gestellt werden, mein Lernen mithin nicht durch irgendwelche dafür zuständige Instanzen über meinen Kopf hinweg geplant werden kann (vgl. Holzkamp 1993, 184f.). In der Didaktikdiskussion führt die

Skepsis bezüglich der Möglichkeit von Belehrung bisweilen zu der programmatischen Forderung, man müsse weg kommen von einer ‚Belehrungsdidaktik‘ bzw. ‚Erzeugungsdidaktik‘ hin zu einer ‚Anregungs-, Animations- bzw. ‚Angebotsdidaktik‘ (Arnold & Siebert 1995, 7/91).

Das Postulat der ‚Unmöglichkeit‘ von Belehrung erscheint in Verbindung mit seiner scheinbaren Alternative, dem *Anbieten*, aus verschiedenen Gründen problematisch: Erstens suggeriert diese Annahme zugleich auch die Unmöglichkeit, dass in traditionell geplanten und organisierten, an der ‚Vermittlung‘ von Inhalten interessierten, Lehr-Lern-Settings überhaupt ‚expansiv‘ gelernt werden könne. ‚Belehrung‘ scheint expansives Lernen auszuschließen. Zweitens wird damit zumeist die Gleichsetzung von Belehrung mit einer ‚Missachtung der Lernsubjekte‘ betrieben. Dass Belehrt-Werden gar im subjektiven Interesse des Lernsubjektes liegen könnte, wird damit systematisch ausgeblendet. Drittens schließlich wird mit dem Begriff des Anbietens die Möglichkeit einer nahezu völligen Abstinenz von Lehrinteressen bzw. von konkreten Wirkungserwartungen seitens der Lehrsubjekte suggeriert. Damit wird eine Einschränkung des Subjektstatus‘ der Lehrsubjekte betrieben.

Es stellt sich die Frage, ob das Postulat vom ‚Lehr-Lern-Kurzschluss‘, so luzide und richtig es erscheint, auch in seiner Radikalisierung noch stimmt, dass nämlich *nie* gelernt wird, was gelehrt wird. Darüber hinaus ist zu fragen, ob eine *Angebotsdidaktik* eine angemessene Antwort auf die Behauptung der Unmöglichkeit von Belehrung ist. Die genannten Fragen führen schließlich weiter zu der noch grundsätzlicheren Frage, ob das Lehr-Lern-Verhältnis auf dem Spektrum zwischen *Belehrung* einerseits und *Angebot* andererseits überhaupt angemessen bestimmt werden kann.

Um mich einigen Antworten auf diese Fragen aus subjekttheoretischer Perspektive anzunähern, werden aus der oben genannten empirischen Untersuchung zwei individuelle Lernwege nachgezeichnet: Die Lerngeschichte des Teilnehmers Herrn Gamm ist dabei von Interesse, weil sie sich der These von der Unmöglichkeit der Belehrung nicht beugt. Die Lerngeschichte von Frau Heber dagegen relativiert die enormen Hoffnungen, die in sogenannte ‚angebotsdidaktische‘ Lehr-Lern-Settings gesetzt werden.

2. Der Kontext

Frau Heber und Herr Gamm gehören einer Gruppe von Ausbildern und Dozenten an, die bei BU in den Bereichen berufliche Bildung, Weiterbildung bzw. Umschulung (Rehabilitation) oder Fachschulausbildung tätig sind. Bei der untersuchten Weiterbildung handelt es sich um eine einjährige, berufs begleitende, vom Arbeitgeber finanzierte betriebliche pädagogische Qualifizierungsmaßnahme von Lehrpersonal (Inhouse-Training), die auch als ‚Dozententraining‘ (bzw. Kontaktstudium) bezeichnet wird.

Bei der untersuchten Gruppe handelt es sich vorwiegend um pädagogische Praktiker, die aus einer professionalisierungstheoretischen Perspektive als ‚pädago-

gische Novizen“ bezeichnet werden können. Die Gruppe ist – bezogen auf ihre Beschäftigungsdauer bei BU – sehr heterogen, was unter anderem mit dem Zugang zu dieser Weiterbildung zusammenhängt. Bei Bewerbungen um die Teilnahme an der Weiterbildung gilt bei BU das Prinzip, ‚neu‘ angestellte Dozenten und Ausbilder bevorzugt zuzulassen. Frei bleibende Plätze werden mit bereits länger Beschäftigten belegt. Je nachdem, wie viele ‚neue‘ Lehrkräfte von dem Angebot Gebrauch machen, ergibt sich eine je andere Zusammensetzung der Gruppe. Die Teilnahme an der Weiterbildung kommt entweder durch aktive Bewerbung zustande oder wird – je nach Abteilung – jeweils unterschiedlich stark ‚gesteuert‘, d.h. manchen Lehrkräften wird sie auch von der Abteilungsleitung mehr oder weniger ‚nahegelegt‘.

Aufbau und Struktur der Weiterbildung orientieren sich an allgemein anerkannten Prinzipien der Erwachsenen Didaktik wie z.B. dem der Teilnehmerorientierung. Sie ist dem Selbstverständnis der beiden Trainer entsprechend ‚angebotsdidaktisch‘ ausgerichtet, d.h. die vorgestellten Inhalte und Methoden verstehen sich als ein *Angebot*, das den Teilnehmer/innen zur Weiterentwicklung ihres Handelns im Unterricht gemacht wird. Das von den (externen) Trainern vertretene Lehr-Interesse, so zeigt dieses Angebot, ist vor allem auf die Veränderung des Planungs- und Unterrichtshandelns, sowie auf die Reflexion der eigenen Rolle der teilnehmenden Dozenten und Ausbilder gerichtet. Es kommen vielfältige Lehr- und Lernmethoden, sowie Techniken und Prinzipien, zur Anwendung, die den Lernenden eine aktive Aneignung neuen Wissens ermöglichen und die Integration neuen Wissens in die hochindividuelle eigene kognitive Struktur erleichtern sollen. Die eingesetzten, vorwiegend kommunikations- und interaktionsbezogenen Lehr- und Lernmethoden werden im Rahmen der Weiterbildung regelmäßig reflektiert, kritisch bewertet und auf ihre konkreten Einsatzmöglichkeiten im eigenen Unterricht hin eingeschätzt. Die selbstbestimmte Übertragung selbstgewählter Elemente in die eigene Lehrpraxis wird durch sogenannte ‚transfersichernde Maßnahmen‘ unterstützt: Die Teilnehmer/innen arbeiten zu diesem Zwecke ein Jahr lang regelmäßig in Praxis-Tandems sowie darüber hinaus in Werkstattgruppen zusammen. Außerdem besuchen die Teilnehmer/innen zwei Semester lang jeweils zwei selbstgewählte pädagogische bzw. psychologische Veranstaltungen an einer nahe gelegenen lehrerbildenden Hochschule. Für den Besuch dieser Seminare oder Vorlesungen werden die Teilnehmer/innen von ihrem Arbeitgeber freigestellt.

3. Zwei Lerngeschichten

Herr Gamm, ein Ausbilder im Metallbaubereich, stellt im Unterschied zu den meisten anderen Teilnehmer/innen der Weiterbildung eine Art „Ausreißer“ in dem Sinne dar, dass er ungewöhnlich viel Neues in seinem Unterricht konsequent umsetzt. Er verändert im Zusammenhang mit der Weiterbildung sein unterrichtliches Handeln weit mehr als jeder andere Teilnehmer und integriert nachhaltig viele neu erlernte Techniken und Methoden. Ein Kollege schreibt ü-

ber ihn in seinem Tagebuch: „*Ich bestaunte, wie konsequent Gamm die gelernten Methoden umsetzte*“. Auch für die Trainer werden starke Veränderungen im unterrichtlichen Handeln von Herrn Gamm sichtbar. Diese stehen zudem im Einklang mit deren Vermittlungszielen.

Im Umsetzungsprozeß empfindet Herr Gamm keinerlei innere Widerstände gegen die Veränderung des eigenen Planungs- und Unterrichtshandelns, insbesondere nicht gegen den Einsatz subjekt- und kommunikationsbezogener Methoden. Im Gegenteil: Er probiert als einziger Teilnehmer der Maßnahme nahezu alles aus, was ihm methodisch angeboten wird und scheut sich dabei auch nicht, im Werkstatt-Unterricht bei Metallarbeitern mit Entspannungsübungen zur Musik zu arbeiten. Über diesen Prozess äußert er: „*Ich habe sehr viele Methoden während dieser Zeit ausprobiert und habe sehr viele Erfolge dadurch gehabt*“.

Aus seiner eigenen Sicht steht die gezielte, grundlegende Veränderung seines Unterrichts im engen Zusammenhang mit seinem seit Jahren gehegten, persönlichen Wunsch, zu lernen, wie man handlungsorientiert unterrichtet. Dies prägt seinen *persönlichen Bezug* zu dieser Weiterbildung. Für eine Teilnahmemöglichkeit daran hat er innerhalb des Unternehmens drei Jahre lang ‚gekämpft‘. Sein Interesse an der Weiterbildung ist entsprechend groß. Dieses Interesse gründet, so betont er, in der Einsicht in die große Bedeutung des Faktors ‚Person‘ im Lehr-Lern-Prozess und in seiner inneren Verabschiedung von einem Selbstverständnis als bloßem ‚Wissensvermittler‘. Im Abschlussinterview sagt er, er habe im Zuge dieser Weiterbildung extrem viel auf beruflicher und persönlicher Ebene gelernt. Auch ein Jahr nach der Weiterbildung halten diese Veränderungen seinen Angaben nach zum Teil noch unvermindert an.

Frau Heber, eine Ausbilderin im kaufmännischen Bereich, gibt im Abschlussinterview an, in diesem Jahr sehr viel gelernt zu haben. Sie könne sich nicht erinnern, jemals einen vergleichbaren Gewinn aus einer Weiterbildung gezogen zu haben, wie aus diesem Kontaktstudium. Allerdings hat sich an der Weise ihres Unterrichtens im Zuge dieser Weiterbildung nahezu nichts verändert. Die sehr geringfügigen Wirkungen der Weiterbildung auf ihren eigenen Unterricht erklärt sie aus einem zeitlichen Abstand heraus zunächst mit der Macht der Routine: „*Also, ich muß grundsätzlich sagen, dass man eigentlich zu wenig von dem, was man gesehen hat, gelernt hat und sich auch vorgenommen hat während dieses Jahres, tatsächlich umsetzt. Man kommt immer wieder, das sehe ich bei mir, in diesen alten Rhythmus rein*“. Die Ursachen dafür sieht sie allein bei sich: „*... nur immer ich selbst. Also, ich sehe jetzt irgendetwas zu verändern in der Unterrichtssituation in meinem Unterricht das einzige Hindernis für alle Sachen bin im Grunde genommen immer ich, (...) Es gibt also keine organisatorischen Sachen oder so, die dagegen sprechen würden. Ich denke, es ist sehr viel, den Schritt zu tun und einfach mal was zu machen, was neu ist. Ja? Ich denke, das größte Hindernis ist immer derjenige selbst, der verändern will. Also, so habe ich das zumindest bei mir gesehen oder sehe ich das bei mir*“. Auch für die Trainer werden keine Veränderungen im unterrichtlichen Handeln von Frau Heber sichtbar.

Was auf den ersten Blick wie ein Scheitern der Lehrbemühungen der Trainer und in seiner inhaltlichen Widersprüchlichkeit kaum nachvollziehbar erscheint, erweist sich bei näherem Hinsehen als ein Lernprozess ganz anderer Art. Aus der eingehenden Analyse sämtlicher Interviews mit Frau Heber vor, während und nach der Weiterbildung, wird noch etwas Anderes sichtbar: Frau Heber nimmt seit Jahren nahezu jedes Fortbildungsangebot wahr, das ihr gemacht wird. Hintergrund ist für sie, so schildert sie im ersten Interview, das Bedauern darüber, dass sie für die Schule früher zu wenig getan hat und daher nie studieren konnte. Sie hätte selbst gerne studiert und würde das auch heute noch gerne tun. Ihr bislang unerfüllt gebliebener Studienwunsch wurde noch verstärkt, als sie ihren Mann bei seinem Studium finanziell unterstützte. Eigene Einblicke in den Ablauf eines Studiums an einer Hochschule nehmen zu können, stellt für sie einen großen Reiz dar.

Nachdem sie von ihrer Familie „grünes Licht“ für die Weiterbildung bekommt, nimmt sie daran teil, obwohl das gegenwärtig für sie privat sehr ungünstig und ihr im Grunde ‚zuviel‘ ist. Aus ihrer Sicht steckt hinter ihrer Teilnahme ein großes *persönliches* Interesse und weniger ein *berufliches*. Aus diesem Grunde vertritt sie diesen Wunsch mit Nachdruck und ist gewillt, ihn auch gegen Widerstände im Unternehmen durchzusetzen.

Sie genießt den Gedanken, an die Hochschule gehen zu können und ist sich schon im Vorfeld darüber klar, dass sie mit dieser Weiterbildung nicht auf ihr Berufsleben sondern allenfalls auf ihr Privatleben bezogene Lernschritte realisieren will. Ihr persönliches Interesse daran ist damit einerseits sehr groß, andererseits aber stark auf einen Teilausschnitt beschränkt, d.h. auf das Kontaktstudium an der Hochschule. Während andere Teilnehmer in der Regel eher von einer *Fortbildung, Weiterbildung oder Weiterbildungsmaßnahme*, von *Workshops* oder *pädagogischer Qualifizierung* sprechen, spricht Frau Heber konsequent vom *Kontaktstudium*. Sie hebt damit unbewusst den Kern ihres subjektiven Lerninteresses hervor, der nur einen kleinen Teilausschnitt des gesamten Dozententrainings ausmacht. Dies hilft ihr im Verlauf des Jahres über zahlreiche innere und äußere Widerstände gegen diese Weiterbildung hinweg, die auf anderen Ebenen liegen.

Die Trainer beurteilen die Weiterbildung im Nachhinein eher zwiespältig und unterscheiden zwischen dem Prozess und dem Ertrag. Sie rechnen Veränderungen einerseits dem angebotsdidaktisch orientierten Lehr-Lern-Arrangement und andererseits ihrem konstruktivistisch inspirierten ‚Lehrhandeln‘ zu. Während der Weiterbildung entsteht der Eindruck, das Angebot werde von den meisten Teilnehmer/innen, den jeweiligen beruflichen Interessen, Bedürfnissen und Erfordernissen entsprechend intensiv genutzt. Auch weisen die vielen positiven Rückmeldungen der Teilnehmer/innen in diese Richtung. Bezogen auf die realen Wirkungen der einjährigen Weiterbildung erscheinen die Erträge jedoch

eher gering¹. Aufwand und Ertrag stehen aus der Sicht der Trainer in keiner Relation, ein Umstand, der aus ihrer Sicht weitgehend unverständlich bleibt und mit einer gewissen Enttäuschung verbunden ist.

4. Zwei Weisen ‚expansiven‘ Lernens?

Lernprozesse subjekttheoretisch zu ‚verstehen‘, bedeutet nach Holzkamp, dass „das Subjekt nicht als Gegenstand, sondern als Standpunkt der Analyse“ betrachtet und „nach dessen in seinen Lebensinteressen fundierten Handlungsgründen“ (Holzkamp 1991, 6f.) gefragt wird. Er geht davon aus, dass menschliches Handeln (und damit auch das Lernhandeln) nicht objektiv ‚bedingt‘, sondern vielmehr subjektiv ‚begründet‘ ist, d.h. dass dem Handeln sogenannte „subjektive Handlungsbegründungen“ zugrunde liegen, die eng verbunden sind mit sogenannten ‚Lebensinteressen‘. Diese wiederum sind nach Holzkamp gerichtet auf die „Wahrung und Entwicklung meiner subjektiven Lebensqualität“, welche zugleich eine „Verfügung über die dazu notwendigen Bedingungen“ beinhaltet (Holzkamp 1993, 24). Damit sind Prämissen benannt, unter denen Handeln und Lernen (als Sonderform von Handeln) als ‚subjektiv begründet‘ verstanden werden können. Um Lernprozesse aus subjekttheoretischer Perspektive angemessen rekonstruieren zu können gilt es daher, die Prämissen aufzuklären, unter denen eine Lernerin bzw. ein Lerner interessenfundierte Gründe hat, den an sie/ihn angesonnenen Lernanforderungen durch angemessene Lernhandlungen nachzukommen oder auch nicht (vgl. Holzkamp 1991, 7).

In welcher Weise ist bei Frau Heber und bei Herrn Gamm aus subjekttheoretischer Sicht von Lernen zu sprechen? Welche Prämissen lagen diesem Lernen jeweils zugrunde?²

Die von Herrn Gamm und Frau Heber mit der Weiterbildungsteilnahme eingelegten ‚Lernschleifen‘ (vgl. Holzkamp 1993, 183) lassen sich plausibel als ‚intentionales Lernen‘ im Sinne Holzkamps rekonstruieren, denn das Lernen dient in beiden Fällen der „Wahrung und Entwicklung der subjektiven Lebensqualität“ und ist zugleich verbunden mit einer speziell darauf gerichteten Handlungsvornahme (vgl. ebd., S. 26/183). Zudem lässt sich das Lernen aus der Perspektive seiner motivationalen Qualität in beiden Fällen als ‚expansives Lernen‘ im Sinne Holzkamps qualifizieren, denn das Eindringen in die jeweiligen Lerngegenstände erfolgt um der damit erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen (vgl. ebd., S. 191): Während die subjektiven Lernwünsche von Herrn Gamm auf die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts und der

1 Eine ausführliche Darstellung des engen Zusammenhanges zwischen der Selektivität des Zugriffes der Weiterbildungsteilnehmer/innen auf das ihnen gemachte Angebot und die strukturellen bzw. institutionell-kontextuellen Merkmale der Institution, bei der sie arbeiten, findet sich bei Häcker (1999, 269-281).

2 Die Frage, inwieweit und welche institutionellen Bedingungen von Herrn Gamm und Frau Heber jeweils zu ‚Begründungsprämissen‘ für das (Lern-) Handeln gemacht wurden, wird hier aus Platzgründen nicht eigens diskutiert. Vgl. hierzu Häcker (1999, 269ff.).

eigenen Person zielen, richten sich die subjektiven Lernwünsche von Frau Heber auf die Erfüllung eines nie realisierten Studienwunsches und auf die Erhellung bestimmter familialer Strukturen.

Im Falle von Herrn Gamm decken sich subjektive Lernwünsche in hohem Maße mit dem inhaltlichen Angebot der Weiterbildung, d.h. das, was er gerne tun würde (z.B. handlungs- und subjektorientiert unterrichten) und aus seiner Sicht (noch) nicht kann, lernt er gezielt in diesem Rahmen. Es besteht offenbar auf verschiedenen Ebenen eine *Konkordanz* zwischen Lerninteresse und Angebot, die ‚wirkliches‘ Lernen im Sinne Holzkamps ermöglicht. Mit ihr erklärt sich auch das deutlich geringere Maß an erlebter Fremdbestimmung bei Herrn Gamm gegenüber den anderen Weiterbildungsteilnehmer/innen.

Auch bei Frau Heber findet expansiv begründetes Lernen statt, d.h. sie realisiert ebenfalls subjektive Lerninteressen. Diese liegen jedoch auf einer anderen als der mit der Weiterbildung anvisierten ‚offiziellen‘ Zielebene (dem unterrichtlichen Handeln der Teilnehmer/innen). Der auf dieser ‚offiziellen‘ Zielebene stattfindende Prozess weist dagegen bei Frau Heber Merkmale des von Holzkamp so bezeichneten ‚widerständigen Lernens‘ (vgl. Holzkamp 1987, 7) auf: Sie täuscht während der Weiterbildung auf ‚offizieller‘ Ebene Lernresultate vor und kämpft in Wirklichkeit mehrfach damit, die Weiterbildung abzubrechen. Auf dieser Ebene findet kein ‚intentionales‘ Lernen statt. Während sie sich den ‚Lehrbemühungen‘ der Lehrenden wirkungsvoll und zunächst nahezu unbemerkt entzieht, nutzt sie zugleich dasselbe Lehr-Lern-Arrangement ebenso wirkungsvoll und setzt ihre subjektiven Lerninteressen quasi *subversiv* durch.

5. Belehren oder anbieten?

Ein und dasselbe Lehr-Lern-Setting kann von den Lernsubjekten offenbar sowohl als Versuch der Fremdbestimmung und – je nach den Freiheitsgraden des situationellen Rahmens – mit defensivem bzw. widerständigem Lernen ‚beantwortet‘, wie auch als Möglichkeit für expansiv begründetes Lernen wahrgenommen und genutzt werden (vgl. Bewältigungsvarianten in Rihm 2000a, 121).

Die Lerngeschichte Herrn Gamms stellt ein Beispiel für einen Lernprozess dar, bei dem eine subjektive Lernbegründung, verbunden mit einem dazu passenden Lernangebot, ‚expansiv‘ begründetes Lernen ermöglicht. Als zentraler Faktor erscheint hierbei die ‚Interessenkonkordanz‘ (Holzkamp 1993, 182) zwischen *Lehr*subjekten und *Lern*subjekten. Darüber hinaus scheint eine *Interessendiskordanz* auf der ‚offiziellen‘ Zielebene die subversive Realisierung subjektiver Lerninteressen auf ‚inoffiziellen‘ Ebenen, mithin expansives Lernen, nicht prinzipiell auszuschließen. Eine eindeutige Kategorisierung von Lehr-Lern-Arrangements mit Hilfe der Begriffe ‚Belehrung‘ bzw. ‚Angebot‘ aus der Beobachterperspektive scheint vor diesem Hintergrund nur sehr bedingt möglich zu sein: Der Begriff der Belehrungsdidaktik verleitet allzu

leicht dazu, Lehr-Lern-Settings quasi „von außen“ betrachten und beurteilen zu wollen. Damit wird aber der subjekttheoretische Standpunkt des „Begründungsdiskurses“ in Richtung „Bedingtheitsdiskurs“ verlassen.

Aus subjekttheoretischer Sicht ist letztlich auch der Begriff der Belehrung nur aus der Perspektive der lernenden Subjekte zu rekonstruieren. ‚Belehrung‘ bezeichnet damit nicht einen gegebenen ‚Sachverhalt‘, der von außen schlicht als Versuch der Fremdbestimmung im Sinne eines „Übergriffes“ bestimmbar bzw. diagnostizierbar wäre. ‚Belehrung‘ stellt stattdessen eine einzig aus der Perspektive der lernenden bzw. lehrenden Subjekte selbst zu treffende Feststellung dar, d.h. sie konstituiert sich in der Auseinandersetzung um die Geltung der subjektiven Begründungsstrukturen der lernenden und lehrenden Subjekte innerhalb eines institutionellen Kontextes (die allerdings unter Bedingungen ungleich verteilter Macht stattfindet).

Auch innerhalb von ‚angebotsdidaktisch‘ orientierten Lehr-Lern-Arrangements kann jedoch – so zeigt sich hier – von den Lernsubjekten offenbar Fremdbestimmung erfahren werden. Zudem wird deutlich, dass Lehrende auch innerhalb angebotsorientierter Lehr-Lern-Arrangements letztlich subjektive Lehrinteressen vertreten und bestimmte Wirkungserwartungen hegen. Dies ist auch verständlich, denn eine völlige Abstinenz von Zielorientierungen und subjektiven Vermittlungsinteressen seitens der Lehrenden scheint auch vor dem Hintergrund des Holzkampschen Konzeptes der *subjektiven Handlungsbegründungen* schlechterdings selbstwidersprüchlich. Damit stellt sich vielmehr die Frage, wie sich die Lehrinteressen der Lehrenden und die subjektiven Lerninteressen der Lernenden, oder allgemeiner formuliert, das Subjektsein des Lehrenden und das Subjektsein des Lernenden in Lehr-Lern-Arrangements *vermitteln* lassen?

Mit Formeln wie ‚Belehren versus Anbieten‘ oder ‚Erzeugen versus Ermöglichen‘ wird, so zeigt sich hier jedenfalls, ein äußerst komplexer Zusammenhang abnehmerfreundlich und populistisch zugerichtet und auf einen binären Code gebracht, der letztlich völlig unterkomplex bleibt, die lernenden Subjekte sehr unterschätzt und daher für eine angemessene Beschreibung bzw. Rekonstruktion von Lehr-Lern-Verhältnissen offensichtlich nicht hinreicht.

6. Selbstbestimmte Lernverträge im Kontext von Portfolioarbeit: Neubestimmung des Lehr-Lern-Verhältnisses

Den Metaphern der ‚Belehrung‘ und des ‚Angebots‘ ist, so unterschiedlich sie im Detail auch sind, gemeinsam, dass das lernende Subjekt letztlich reaktiv, als in seinem Verhalten ‚bedingt‘ gedacht wird. Beide Begriffe repräsentieren die Perspektive der Lehrsubjekte. Lernen wird dabei implizit als ein außeninduziertes Lernen konzeptualisiert, d.h., das lernende Subjekt reagiert in einer mehr oder weniger offenen Weise auf Reize bzw. Anregungen (Angebote) von außen. Beide Ansätze beschränken letztlich das Lernsubjekt insofern, als sowohl die Möglichkeit zur ‚Lern-Initiative‘ als auch die ‚Verfügung über die Bedingungen‘ des Lernens einseitig den Lehrenden vorbehalten bleiben. Damit werden subjektive

Lerninteressen der Lernsubjekte mehr oder weniger systematisch ausgegrenzt. Rihm (2000a, 120) spricht deshalb in diesem Zusammenhang von der ‚Modernisierung‘ des Belehrungssystems durch ‚offene‘ Lernverfahren, die zwar ‚Schülerorientierung‘ vorgeben, nicht aber eine strukturelle Überwindung dieses Systems einleiten und so noch zu einer Verschärfung der Lage beitragen. Die drei Grundparameter Planung, Steuerung und Kontrolle, die seiner Auffassung nach das Belehrungssystem kennzeichnen, bleiben auch in Angebotssettings erhalten.

Wie aber können Lehr-Lern-Verhältnisse angemessen, d.h. jenseits von Belehren und Anbieten bestimmt werden? Anders formuliert: Wie könnte ein Lehr-Lern-Setting aussehen, in dem ‚expansives‘ Lernen von Herrn Gamm sich nicht als ‚glücklicher Zufall‘, das von Frau Heber nicht als ‚subversive Durchsetzung‘ und das Handeln der Trainer nicht als ‚relativ unwirksam‘ darstellen würde?

Der Weg aus diesem Dilemma könnte in einem intersubjektiven Bemühen um *Konkordanzgewinnung* liegen, d.h. darin, dass Lernende und Lehrende bereits im Vorfeld zu „Verbündeten auf Zeit“ bezüglich eines Lernvorhabens werden. Oevermann (1996, 164ff und i. d. Band) spricht von ‚reziproker Kooperation‘ und einer ‚Praxis der Verabredung‘. Der Begriff der Konkordanzgewinnung impliziert zugleich, dass in diesem Bemühen die subjektiven Lerninteressen der Lernsubjekte und Lehrsubjekte Raum und Geltung haben und sich *aktiv* in der ‚Einheit von Initiativen bzw. Resonanzen‘ (Rihm 2000b, 313) vergegenständlichen können.

Lernen würde dann zu einem *Lernen im Modus selbstbestimmter Vereinbarung*. Doch wie müsste eine solche Vereinbarung praktisch zustande kommen (inhaltliche Ebene) und wie könnte ein Raum und ein Rahmen für ein solches Lernen geschaffen werden (operative Ebene)? Als Medium für die praktische Realisierung eines solchen *Lernens im Modus der Vereinbarung* scheint sich die Form eines *Vertrages* zwischen Lernenden und Lehrenden anzubieten. *Lernverträge* (Kontrakte) sind in den vergangenen Jahren verstärkt ins didaktische Blickfeld gerückt (vgl. Spindler 2002). In ihnen können die vereinbarten Inhalte des Lernens fixiert werden. Den ein Rahmen für ein Lernen im Modus der Vereinbarung könnte *Portfolioarbeit* bilden. Sie kann als Instrument zur Weiterentwicklung von Unterricht eingesetzt werden, mithin als Entwicklungsinstrument für ein zunehmend selbstbestimmtes Lernen der Lernenden (vgl. Häcker/Dumke/ Schallies 2002).

Lernverträge haben wichtige Wurzeln u.a. in der Freinet-Pädagogik und tauchen daher vermehrt in der Literatur zur *freien Arbeit*, zum *Werkstattunterricht* und anderen Formen *offeneren Unterrichtens* auf. Sie halten Arbeitsziele und Vorgehensweisen fest und sollen die Lernenden bei der Arbeitsplanung unterstützen und ihnen helfen, beim Lernen die Übersicht zu behalten, um so zu einem bewussteren Arbeiten zu kommen. Es wird häufig hervorgehoben, dass sie der Erhöhung der Verbindlichkeit im Lernprozess dienen, insbesondere der Übernahme von Selbstverantwortung für das eigene Lernen (vgl. z.B. Reichen 1991, S. 77f.).

Mit *Portfolios* als alternativen Lehr-Lern-Instrumenten bzw. Beurteilungsinstrumenten wird seit etwa Mitte der 1980er Jahre international vorwiegend im Zusammenhang mit Bemühungen um die Verbesserung der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen gearbeitet (vgl. Häcker 2002). Ein ‚Portfolio‘ ist eine zielgerichtete und systematische Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen darstellt und reflektiert. Im *Portfolioprozess* wird die/der Lernende an der Auswahl der Inhalte, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie an der Beurteilung der Qualität der eigenen Arbeit beteiligt (vgl. Häcker/Dumke/Schallies 2002). Portfolioarbeit erhöht dem Anspruch nach die Selbststeuerung und Eigenverantwortung im Lernen (vgl. Jones 1994). Sie eignet sich darüber hinaus als ein Instrument der Unterrichtsentwicklung, denn aus der Sicht vieler Anwender trägt Portfolioarbeit zu einer ‚Öffnung‘ von Lehr-Lern-Arrangements bei.

Da Lernverträge und Portfolios jederzeit zur Steuerung eines *Lernens im Modus der Belehrung*, wie auch zur Moderation eines *Lernens im Modus des Anbietens*, eingesetzt werden können, fragt sich, wie sich beides gegen eine Instrumentalisierung und Funktionalisierung für die Zwecke der ‚Modernisierung des Belehrungssystems‘ schützen lässt bzw. wie diese beiden Modi transzendiert werden können in Richtung auf ein *Lernen im Modus selbstbestimmter Vereinbarung*. Anders gefragt: Welche Prinzipien müssen Anwendung finden, um eine auf Lernverträgen basierende Portfolioarbeit gegen pädagogische Beliebigkeit abzusichern?

Aus subjekttheoretischer Perspektive kann Lernen nicht einseitig aus dem Bedeutungshorizont der Lehrenden begründet zu werden, d.h. ein Lernen jenseits von Belehrung und Angebot muss von den Bedeutungshorizonten der Lernenden ausgehen und diese mit denen der Lehrenden *verbinden*: Die *Initiative* geht hierbei vom Lerner aus, der die Inhalte des Lernvorhabens einbringt und sich über diese mit einem Lehrenden auseinandersetzt. Der ‚aufgesuchte‘ Lehrende spiegelt, erweitert, ergänzt und verwirft gegebenenfalls das, was der Lerner einbringt und steht gleichsam als ‚Professioneller‘ dem Lerner mit Eigen-Interesse zur Verfügung, um ihm bei der Realisierung *seines* Lernvorhabens zu Seite zu stehen, und andererseits die Möglichkeit zu haben, diejenigen Unterstützungsmaßnahmen zu realisieren bzw. anzubieten, die sich aus seiner Bewertung heraus als notwendig ergeben. Im Rahmen dieser *Resonanz* erhält der Lehrende die Möglichkeit, Stellung zu nehmen zu der Lerninitiative, Eigenanteile einzubringen, sein Subjektsein zur Geltung zu bringen (vgl. dazu Rihm in diesem Band). Schließlich muss einerseits geklärt werden, welche (institutionellen) Bedingungen geschaffen bzw. gegeben sein müssen, damit das Lernvorhaben realisiert werden kann. Andererseits bedarf es der Klärung, was dem Lernprojekt gegebenenfalls entgegensteht.

Der *selbstbestimmte Lernvertrag* ist somit gemeinsamer Ausdruck einer ‚Lern/Lehr-Handlungsvornahme‘. Er etabliert ein zeitlich begrenztes *Zweckbündnis* zur Herbeiführung von Bedingungen zur Realisierung des Lernvorha-

bens, durch welches der Lerner eine *subjektive Lernproblematik* löst d.h. seine Handlungsmöglichkeiten erweitert und damit seine subjektive Lebensqualität erhöht (vgl. Holzkamp 1993, 190). Das *Portfolio* als begleitende Reflexionsinstrument des Lernprozesses dient der Selbstvergewisserung/-beurteilung über den Grad und die Qualität der Lösung der subjektiven Lernproblematik sowie der (Selbst-)steuerung des Lernprozesses. Die ‚Qualität‘ eines Lernvertrages bemisst sich aus subjekttheoretischer Sicht daran, inwieweit er dazu beiträgt, die konventionelle „Ausklammerung der genuinen Lerninteressen“ der Lernsubjekte ebenso zu überwinden, wie den „Verzicht auf die Mithilfe der Betroffenen bei der Gestaltung ihrer Lernbedingungen“ (Holzkamp 1987, 13).

Die Erweiterung von Möglichkeiten, auf selbstgewählten Ebenen expansiv begründet zu Lernen, setzt – so zeigt sich – Lernumgebungen voraus, die neben dem Lernen im Modus des Anbietens auch ein Lernen im Modus der Vereinbarung realisieren können. Zudem bedarf dies Lehrender, die diese Initiativen wahrnehmen und aufgreifen können, d.h. die „Suchbewegungen“ (Hans Tietgens) der lernenden Subjekte durch *Resonanz* unterstützen können. Darüber hinaus bedarf es aber auch eines strukturell-organisatorischen Rahmens, der ‚Initiativräume‘ bereitgestellt und die vertragliche Absicherung individueller Lernvorhaben ermöglicht. Thomas Rihm, der das Begriffspaar Initiative/Resonanz innerhalb der von Holzkamp inspirierten begründungsanalytischen Diskursform für pädagogische Belange stark macht, spricht im Zusammenhang mit solchen Lernumgebungen von *Aufsuchkontexten*³.

Lehr-Lern-Settings, die sich als derartige *Aufsuchkontexte* verstehen, unterscheiden sich sowohl von Belehrungs- als auch von Angebotsarrangements nicht graduell sondern *prinzipiell*.

Resumee

Bei den Interviews mit Frau Heber und Herrn Gamm zeigte sich ebenso wie bei Beratungsgesprächen im Zusammenhang mit Portfolioarbeit, dass Lernenden die eigenen subjektiven Lerninteressen oft merkwürdig ‚verborgen‘ bleiben. Sie werden den Lernenden häufig erst im Dialog *über* das eigene Lernen zugänglich und damit (sprachlich) ‚verfügbar‘. Die Thematisierung des eigenen Lernens mündet im Interview wie auch in den für Portfolioarbeit konstitutiven Beratungsgesprächen häufig in Akte der *Selbstverständigung*, in denen die Lernenden sich ihrer eigenen Interessen im Lernen zunächst sprachlich ‚bemächtigen‘. Die Frage der Verfügbarkeit des eigenen Lernens setzt ihre *sprachliche* Verfügbarkeit voraus: Für Peter Sloterdijk ist es das Schicksal des Menschen „sich erst von dem Augenblick an zu übernehmen, in dem die Sprache mich mir gibt“ (Sloterdijk 1988, 39). Damit wird Sprache zu einem Schlüssel, d.h. zur Bedin-

³ Vgl. den Beitrag „Vom Vorrang der Schülerinteressen...“ (Pkt. 3.) und den Abschlussbeitrag (Pkt. 3.3).

gung der Möglichkeit von ‚Welt-Verfügung‘ überhaupt. ‚Selbstermächtigung‘ des Individuums setzt damit ‚Sprachermächtigung‘ voraus bzw. impliziert diese.

Dem Umstand, dass man offenbar nicht alles, was man ‚irgendwie‘ weiß, auch aussprechen und damit kommunikel machen kann, und dieses ‚Etwas‘ der gemeinsamen Anstrengung bedarf, um als Erkenntnis auf den Punkt gebracht und zu Tage gefördert werden zu können, trägt Holzkamp mit dem Begriff der ‚sozialen Selbstverständigung‘ Rechnung. Deren allgemeinste sprachliche Intention ist es, verschwiegenes Wissen (auch um strukturelle Behinderungen) ‚sagbar‘ und damit reflektierbar zu machen (vgl. Holzkamp 1996, 101). Sie besteht in einer *gemeinsamen* Anstrengung um das Erreichen neuer Ebenen der Versprachlichung (vgl. ebd., S. 99). Lernen als eine Form der Selbstverständigung wird hier gleichsam als ein notwendig „sozialer“ Prozess konzeptualisiert, der zugleich auf einen „intersubjektiven Beziehungsmodus“ angewiesen ist, d.h. auf Reziprozität der Kommunikation (vgl. ebd., S. 94/102).

Eine auf Lernverträgen basierende Portfolioarbeitscheint einen Rahmen für ein solches selbstbestimmtes Lernen im Sinne ‚sozialer Selbstverständigung‘ bereitstellen zu können. Mit den beiden Kriterien des Vorranges der Lerninitiative der Lernenden einerseits und der Reziprozität der Kommunikation andererseits ist das Lehr-Lern-Verhältnis jenseits von Belehrung und Angebot somit neu bestimmt. Gleichzeitig kann die mögliche Instrumentalisierung und Funktionalisierung von Lernverträgen und Portfolioarbeit auf dieser ‚Folie‘ sichtbar gemacht und zurückgewiesen werden.

In einem an *Initiative* und *Reziprozität* orientierten Rahmen hätten Frau Heber und Herr Gamm mit den Trainern im Vorfeld Lernvereinbarungen treffen können. Dann wäre das expansive Lernen von Herrn Gamm nicht einem ‚glücklichen Zufall‘ zu verdanken, sondern als Ergebnis seiner Initiative sowie der gezielten Begleitung und Beratung bei der Lösung seiner subjektiven Lernproblematik durch die Trainer (Resonanz) sichtbar geworden. Frau Heber hätte ihr Lernvorhaben nicht ‚subversiv durchsetzen‘ und Lernresultate vortäuschen müssen, sondern sie hätte sich ihre subjektive Lernproblematik im Dialog mit den Trainern bewusst machen, Ziele mit ihnen vereinbaren und die dazu notwendigen Bedingungen klären und einfordern können. Die Trainer hätten ihrerseits eine größere Klarheit über ihre mögliche Rolle und Bedeutung und damit über ihre möglichen ‚Beiträge‘ bei der Begleitung der jeweiligen Lernvorhaben gehabt. Die Frage von *Vergeblichkeit*, *Misslingen* und *Scheitern* im Lehr-Lern-Prozess müsste nun anders gestellt werden: Wie gut ist es uns allen gelungen, die subjektiven Lerninteressen mit den subjektiven Lehrinteressen zu vermitteln?

Literatur

- Arnold, R. & Siebert, H. (1995). Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider.
- Häcker, Th./Dumke, J./Schallies, M. (2002). Weiterentwicklung der Lernkultur: Portfolio als Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. *Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung* (63), S. 8-18.
- Häcker, Th. (2002). Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? *Die Deutsche Schule*, 94 (2), S. 205-217.
- Häcker, Th. (2001). Portfolioarbeit in der Lehrer/innen-Bildung. *Journal für Lehrer/innen- und Lehrerbildung*, 1 (4), S. 68-75.
- Häcker, Th. (1999). Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen. Eine explorative Studie zur pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Holzkamp, K. (1991). Lehren als Lernbehinderung? *Forum kritische Psychologie* (27), S. 5-22.
- Holzkamp, K. (1987). Lernen und Lernwiderstand. Skizzen einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. *Forum kritische Psychologie* (20), S. 5-36.
- Holzkamp, K. (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/ Main: Campus Verlag.
- Holzkamp, K. (1997). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in das Hauptanliegen des Buches. In Schriften I, Hamburg: Argument, S. 255-276.
- Holzkamp, K. (1996). Manuskripte zum Arbeitsprojekt ‚Lebensführung‘: Die wissenschaftssprachlichen Grundlagen der Psychologie. *Forum kritische Psychologie* (36), S. 75-112.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-183.
- Palmowski, W. (1997). Die innere Landkarte und die Unmöglichkeit instruktiver Interaktion. *System Schule*, 1 (4), S. 55-58.
- Reichen, J. (1991). Sachunterricht und Sachbegegnung: Grundlagen zur Lehrmittelreihe „Mensch und Umwelt“. Zürich: Sabe.
- Rihm, Th. (2000a). Von Lern-Lehr-Widerständen ausgehen... . Eine subjekttheoretische Auseinandersetzung mit Belehrungs-Widerständen. In Funke, E.H./Rihm, Th. (Hg.): *Subjektsein in der Schule?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 105-136.
- Rihm, Th. (2000b). Behinderungen des Lernens und Lehrens widerstehen – Ein Plädoyer für eine Schulentwicklung vom Subjektstandpunkt aus. In Bundschuh, K. (Hrsg.): *Wahrnehmen-Verstehen-Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 309-318.
- Siebert, H. (1999). Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Sloterdijk, P. (1988). *Zur Welt kommen – Zur Sprache kommen*. Frankfurter Vorlesungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Spindler, M (2002). Der Kontrakt als Basis für die gemeinsame Arbeit. In K. Becker/A. v. d. Groeben/K.-D. Lenzen/F. Winter (Hrsg.): *Leistung sehen, fördern, werten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107-113.

Quelle:

Häcker, T. H. (2003). Selbstbestimmte Lernverträge als konstitutiver Teil von Portfolioarbeit: Lern-Lehr-Vorhaben jenseits von Belehrung und Angebot. In Thomas Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...* (S.283-295). Opladen: Leske + Budrich.