

Jens Hofmann

**Bedingungen des Lernens in der Schule  
und deren Bedeutung für die Lerntherapie**

Abschlussarbeit der Ausbildung zum Lerntherapeuten beim  
IFLW - Institut für integratives Lernen und Weiterbildung

[www.iflw.de](http://www.iflw.de)

## Inhalt

Vorbemerkung 2

1) Einleitung 3

Anlass und Fragestellung 3

Theoretischer Exkurs: Herangehensweise Kritische Psychologie 5

- „Lernen“ in der Kritischen Psychologie 5

2) Lernbedingungen der Schule 6

2.1) Allgemein: Rahmen (gesellschaftspolitisch) 8

Institutionalisierung / Disziplinierung / Kontrolle 8

Verteilung der SchülerInnen (Oberschule) - Zuteilung von Optionen auf Berufe 9

2.2) Konkret: Lernen in der Schule 11

Einteilung:

a) Einteilung der Leistungen der SchülerInnen: Noten 11

- Konkurrenz zwischen den SchülerInnen 12

- Kontrolle statt Vertrauen in das Interesse der SchülerInnen zu lernen 13

b) Einteilung von Inhalt / Struktur / Zeit 15

Verhältnis SchülerIn – LehrerIn / „Lehrlernkurzschluss“ 16

- LehrerIn weiß alles 17

- keine Fragen der SchülerInnen 18

Künstliche Lernsituation / Eingeschränkter, verfälschter Begriff von „Lernen“ 20

- Vereinzelt Lernen 20

- Vom individuellen Interesse losgelöstes Lernen 21

3) Bedeutung für Lerntherapie 23

3.1) Voraussetzungen 23

a) allgemein 23

b) bei den SchülerInnen 24

3.2) Umgang damit 26

a) allgemein 26

b) Diagnostik 28

c) Disziplin und Disziplinierung 30

3.3) Bewertung / Schluss 32

Literatur 33

## Vorbemerkung

Ursprünglich hatte ich vorgehabt, in dieser Arbeit relativ dezent Kritik an den Lernbedingungen der Schule zu üben und praktische Hinweise zu erarbeiten, wie man in der Lerntherapie mit diesen Unzulänglichkeiten umgehen kann.

Während ich dann schrieb, gelangte ich durch meine eigenen Überlegungen und in den Texten, die ich verwendete, (wieder) zu schärferen Bewertungen der Schule. Ich war dann hin und her gerissen, ob und in welchem Maß ich diese Bewertungen in der Arbeit verwenden sollte. Grundsätzliche Kritik zu üben bedeutet immer ein doppeltes Risiko: Nach außen läuft man Gefahr, den allgemeinen Konsens zu verletzen und zu verlassen, sich damit unmöglich und angreifbar zu machen und als destruktiv und unfachlich zu gelten. Nach ‚innen‘ drohen einem Lähmung und Hilflosigkeit, wenn man zulässt, dass etwas, das einen wichtigen Teil des eigenen Lebens oder wenigstens der eigenen Arbeit ausmacht, grundsätzlich in Frage gestellt wird.

Dennoch habe ich mich entschieden, hier auch grundsätzliche Kritik an den Bedingungen der Schule zu üben bzw. wiederzugeben. Dies zum einen deshalb, weil es mir schwer fällt, Erkenntnisse, die ich gewonnen zu haben glaube und die ich fachlich nicht widerlegt sehe, zu verleugnen. Zum anderen, weil ich (für mich und andere) hoffe, dass das grundsätzliche Hinterfragen einer Situation trotz aller Anstrengung, die eine solche Auseinandersetzung bedeutet, helfen kann, diese Situation klarer zu sehen und deshalb besser mit ihr zurecht zu kommen. Zudem weiß ich aus meiner Erfahrung mit mir und anderen, dass es oft eine große Erleichterung bedeutet, objektive situationsbedingte Schwierigkeiten als solche zu erkennen und nicht als (eigene) individuelle Unzulänglichkeit zu deuten.

P.S.:

Um die männliche und die weibliche Form bei Personen(-gruppen)-bezeichnungen (Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler ...) zu berücksichtigen ohne jeweils beide aufzuzählen, habe ich die Schreibweise mit dem ins Wort eingefügten großen I (LehrerInnen, SchülerInnen) gewählt.

# **1.) Einleitung**

## Anlass und Fragestellung

Im Verlauf der Ausbildung zum Lerntherapeuten stellte sich mir an verschiedenen Stellen die Frage, in welchem Verhältnis Lerntherapie – grundsätzlich und konkret – zu Schule steht, und was daraus ggf. für die Lerntherapie folgt. Meistens kam diese Frage nur kurz auf und wurde von AutorInnen, von den jeweiligen DozentInnen oder in der Diskussion implizit oder explizit in verschiedener Weise beantwortet (jedoch nie so umfassend und schlüssig, dass die Frage mich nicht weiter verfolgt hätte).

Die Frage stellt sich nahezu zwangsläufig insofern, als sowohl Schule als auch Lerntherapie sozusagen ‚Lernen anbieten‘: die Schule allgemein, für alle und standardisiert, die Lerntherapie individuell und ‚außerplanmäßig‘, wenn etwas ‚schief läuft‘, wenn also mehr oder weniger massive Lernschwierigkeiten – zumeist in der Schule – auftreten.

Die harmloseste und fachlich eleganteste Variante der möglichen Antworten war, dass Lerntherapie die Schule ergänzt, nämlich da, wo die Schule trotz Nutzung aller fachlichen Ressourcen an ihre Grenzen stößt., etwa weil Eltern aus verschiedenen Gründen ihrem Kind nicht die Unterstützung geben (können), die es braucht, um den Schulalltag und die schulischen (Lern-) Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, oder weil dem Kind selbst wichtige Voraussetzungen zum Lernen fehlen – physiologische, neurologische, genetische oder was man sonst mithilfe mehr oder weniger elaborierter Diagnostik festzustellen glaubt.<sup>1</sup>

Es gab jedoch auch immer wieder Momente, in denen die Möglichkeit aufschien, dass die Prinzipien der Lerntherapie, wenigstens wie manche DozentInnen und AutorInnen sie verstanden, nicht ohne weiteres mit denen der Schule vereinbar sind oder gar im Widerspruch zu ihnen stehen.

Das gemeinsame Motiv dieser Momente war in etwa: Die Konkurrenz und der Leistungsdruck, die in der Schule herrschen, seien kontraproduktiv bei dem Versuch der SchülerInnen, sich Wissen und Fähigkeiten anzueignen oder, allgemeiner, (eigene) Wege des Lernens zu finden.

---

<sup>1</sup> Ich will das Bestehen solcher Beeinträchtigungen nicht leugnen. Nur will ich mich hier auf die Schwierigkeiten konzentrieren, die innerhalb der Schule dadurch entstehen, wie Lernen an der Schule angeordnet ist, und dafür plädieren, dass man die Begründung von Problemen nicht umstandslos allein bei den Kindern/Jugendlichen und ihren Familien sucht.

Exemplarisch und besonders deutlich ausgedrückt wird dies etwa in der Bemerkung, die Betz und Breuninger ihrem Buch „Teufelskreis Lernstörungen“ vorangestellt haben (S.1): „Der Leistungsgesellschaft und ihren inhumanen Schulen fallen tausende von Schülern zum Opfer. [...] Ihnen wollen wir helfen, mit sich, dem Leben und ihrer Schule besser zurecht zu kommen. Lern- und leistungsgestörte Schüler sind ‚außer Konkurrenz‘ – abseits. Kann das nicht eine Chance sein für freiere Entfaltung?“

Meine Erfahrungen mit und mein Wissen über Schule und Lernen, nämlich einerseits die Erfahrungen meiner Schulzeit und meiner Arbeit mit so genannten benachteiligten Jugendlichen im Rahmen von ambulanter Jugendhilfe und Sozialer Gruppenarbeit (nach den §§ 30, 31 und 29 SGB VIII) und andererseits die im Rahmen des Psychologiestudiums erhaltenen inhaltlichen Anstöße und Mittel zur Analyse ließen mich hellhörig (um nicht zu sagen: empfänglich) für solche Bemerkungen sein. Ich will im Folgenden versuchen, die in ihnen angedeuteten Überlegungen so weit wie nötig und (mir) möglich auszubreiten und daraufhin zu untersuchen, was sie für die (Praktikabilität von) Lerntherapie bedeuten können. Als Beispiel und entscheidende Quelle sei hier Klaus Holzkamps Aufsatz (bzw. Vortrag) über schulisches Lehren und Lernen „Lehren als Lernbehinderung?“ (1991) genannt, der weitgehend die Grundlage für Kapitel 2.2 dieser Arbeit bildet.

## Theoretischer Exkurs: Herangehensweise Kritische Psychologie

Im Psychologiestudium (an der FU Berlin, Mitte bis Ende der 90er Jahre) war ich auf die Herangehensweise der Kritischen Psychologie gestoßen, die meiner Haltung und meiner Sichtweise sehr entsprach und dabei vieles viel systematischer fasste, als es mir bis dahin möglich gewesen war.

Die Entwicklung der Kritischen Psychologie am Psychologischen Institut (PI) der FU Berlin war eine inhaltliche Konsequenz aus den Studentenprotesten der späten 1960er Jahre<sup>2</sup>. Die StudentInnen, denen es bei den Protesten nicht nur um eine Verbesserung der eigenen Studienbedingungen ging, wiesen darauf hin, dass die Psychologie weitgehend dafür eingesetzt wurde, um über andere Menschen zu befinden. Es wurde gefordert, eine Psychologie zu entwickeln, die den Menschen selbst als Mittel dienen sollte, ihre Situation so weit wie möglich aufzuschlüsseln, um Schwierigkeiten zu überwinden. Unabhängig von oder ergänzend zu dieser politisch-moralischen Absicht wurde von den BegründerInnen der dann so genannten „Kritischen Psychologie“, namentlich von Klaus Holzkamp<sup>3</sup> mit der Zeit herausgearbeitet, dass Psychologie als Wissenschaft notwendig vom Subjekt ausgehen muss, da eine Beschreibung von außen, also etwa Aussagen über bestimmte Verhaltensweisen von Menschen unter bestimmten Bedingungen, die menschlichen Möglichkeiten zwangsläufig verkürzt, verzerrt und grundsätzlich falsch darstellen (auch wenn sie oft zutreffen scheinen), weil das Bewusstsein des Menschen, also seine Fähigkeit, zu denken und sich damit bewusst zu seinen Lebensbedingungen zu verhalten, dabei systematisch ausgeblendet oder zumindest reduziert dargestellt wird. Wenn man glaubt, in der Psychologie sei es Aufgabe, über Menschen zu forschen oder ‚Menschen zu erforschen‘, ist das nach Ansicht der Kritischen Psychologie ein Irrtum: Im Gegensatz zu anderen Wissenschaften ist in der Psychologie bei einem solchen Herangehen (das weitgehend üblich ist) das Forschungsobjekt (die Forscherin/der Forscher: der Mensch) grundsätzlich nicht vom Forschungsobjekt (der/dem Erforschten: dem Menschen) zu unterscheiden. Daraus zogen die VertreterInnen der Kritischen Psychologie den Schluss, dass Psychologie eine Subjektwissenschaft sein muss, das heißt, sie muss vom Standpunkt des Subjekts aus betrieben werden. Es gibt also nicht ‚Forscher‘ und ‚Erforschte‘ sondern höchstens ‚Forscher‘

---

<sup>2</sup> Eine institutionelle Konsequenz waren die Veränderungen der Lehr- und Studienbedingungen am PI und in der Folge die Abspaltung der ‚Konservativen‘, die von der Universitätsleitung die Gründung eines eigenen Institutes an einem anderen Fachbereich, des ‚Instituts für Psychologie‘ – IfP (nicht von mir erfunden!) - zugestanden bekamen, bis die beiden Institute Mitte der 90er Jahre wieder zusammengeführt wurden.

<sup>3</sup> äußerst ausführlich, systematisch und grundsätzlich in: Grundlegung der Psychologie, Frankfurt/M. 1983

und ‚Mitforscher‘. Dies bedeutet weiter, dass der Gegenstand der Psychologie nicht der (untersuchte) Mensch sein kann, sondern sein muss: „die Welt, wie (jeweils) ich sie sehe“. Nur so könne gewährleistet sein, dass schon in der wissenschaftlichen Sprache und Methode die Natur menschlicher Handlungen so genau wie möglich berücksichtigt ist, nämlich dass menschliche Handlungen begründet sind und nicht bedingt, also Menschen für ihr Handeln Gründe haben, und nicht bestimmte Bedingungen sozusagen zwangsläufig bestimmte Handlungen bei Menschen auslösen.<sup>4</sup> (Wie sehr den Menschen ihre eigenen Handlungsgründe bewusst sind, ist eine andere Frage.) Verallgemeinerungen (um nicht nur vom einzelnen Subjekt auszugehen) finden hier nicht in der Form statt: „Menschen unter diesen Bedingungen handeln so und so“, sondern etwa so: „Diese und jene Bedingungen legen folgende Bedeutungen nahe und bieten den Menschen folgende Gründe zu handeln“.

Das ist der Ansatz, dem ich in dieser Arbeit halbwegs gerecht zu werden versuche und dessen Erkenntnisse ich verwende, da er meines Erachtens am ehesten das Werkzeug bietet, menschliche Schwierigkeiten (und eben nicht: Menschen) zu beschreiben, aufzuschlüsseln und in der Folge so weit wie möglich aufzulösen.

#### - „Lernen“ in der Kritischen Psychologie

Ich möchte den Ansatz der Kritischen Psychologie noch ein wenig auf unser Gebiet, das Lernen konkretisieren.

Um Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbegründungen in Bezug aufs Lernen darstellbar zu machen, leitet Holzkamp (vgl. etwa 1993, S.187-194) ein Begriffspaar her, das die beiden Pole/Extreme möglicher Lernmotivation und -begründung beschreibt, nämlich „defensive“

---

<sup>4</sup> Handlungszusammenhänge, die als bedingt angesehen werden, werden in „wenn–dann“-Form beschrieben. Um nun herauszufinden, ob es sich in einem so formulierten Zusammenhang nicht eigentlich um einen begründeten (statt einem bedingten) handelt, schlägt Holzkamp vor, in die „wenn-dann“-Verknüpfung ein „vernünftigerweise“ einzufügen, das anzeigt, dass es sich nicht um einen strikt kausalen, unausweichlichen Zusammenhang handelt, sondern die/der Betreffende auch anders handeln kann, die Handlung in der beschriebenen Form aber am meisten Sinn macht (oder zu machen scheint). Bei einem wirklich bedingten Zusammenhang macht dieser Einschub keinen Sinn. Als Beispiele stellt Holzkamp die Sätze „Wenn Milch zu heiß wird, dann kocht sie über“, und „Wenn es kalt ist, dann zieht man sich warm an“ gegenüber. Beim ersten macht der Einschub „vernünftigerweise“ keinen Sinn („Wenn Milch zu heiß wird, dann kocht sie vernünftigerweise über“), beim zweiten sehr wohl („Wenn es kalt ist, dann zieht man sich vernünftigerweise warm an“). Weiter zeigt Holzkamp, dass diese Form der Formulierung die Möglichkeit zulässt, dass Menschen sich auch anders verhalten können, und diese Möglichkeit mit einer bei veränderten oder präzisierten Beschreibung der Prämissenlage erfasst werden kann (etwa: „Wenn es kalt ist, und man sich abhärten will, dann zieht man sich vernünftigerweise nicht warm an“, oder: „Wenn es kalt ist, und ich meine Mutter ärgern will, dann ziehe ich mich vernünftigerweise nicht warm an“) (vgl. Holzkamp 1993, S.27-38).

und „expansive Lerngründe“. Er beschreibt, dass Lernen große Anstrengung und ggf. entsprechende Überwindung erfordert, sofern man unter ‚Lernen‘ nicht einfach die Aufnahme von Information versteht, sondern wirklich das Begreifen und Erfassen neuer, bisher nicht gekannter Strukturen und Materie, also auch die Veränderung bisher gewohnter Sicht- und Umgangsweisen usw.. Um diese Mühsal auf sich zu nehmen, muss man also gute Gründe haben. Holzkamp legt dar, dass diese entweder sozusagen von außen auferlegt sein können, oder aber sich aus dem eigenen Interesse, sich ein Gebiet zu erschließen und dadurch die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, ergeben können. Als Beispiel für äußere Lerngründe nennt Holzkamp die Abwehr von Bedrohungen bzw. umgekehrt ausgedrückt das Erreichen formaler Qualifikationen (für einen Job, eine Ausbildung, einen Schulabschluss, die Versetzung in die nächste Klasse, eine Schulnote ...). Liegen solche Lerngründe vor, liege es nahe, das Lernen ‚defensiv‘ zu bewältigen, also nicht aktiv und interessiert sich den Stoff zu erschließen, sondern sozusagen immer mit einem Seitenblick darauf, ob man das geforderte Quantum/Soll für die entsprechende Aufgabe schon erfüllt hat. Außerdem dränge sich in einer defensiven Lernsituation auf, die Aufforderung zu lernen nicht unbedingt tatsächlich mit einer Lernhandlung zu bewältigen, sondern mit einer anderweitigen und eventuell weniger anstrengenden Handlung, die ebenfalls die Funktion erfüllt, das geforderte Lernpensum – zumindest zum Schein - nachzuweisen (etwa sich Spickzettel zu schreiben, sich nur pro forma die gefragten Schlüssel- und Stichworte einzuprägen ohne ein tieferes Verständnis des Lerngegenstandes selbst zu entwickeln ...).

Die Unterscheidung in ‚defensives‘ und ‚expansives Lernen‘ ist nun nicht so zu verstehen, dass diese - womöglich von außen – in Bezug auf eine Lernsituation oder gar auf eine Person eindeutig festzustellen seien. Vielmehr geht es darum, eigene Lernsituationen aufzuschlüsseln, und so die eigene, ggf. widersprüchliche Motivationslage zu ergründen und so zu einer klareren Haltung der Lernsituation gegenüber zu kommen.

## **2. Lernbedingungen der Schule**

### **2.1) Allgemein: Rahmen (gesellschaftspolitisch)**

Hier will ich knapp den gesellschaftspolitischen Rahmen umreißen, innerhalb dessen Lernen an der Schule stattfindet. Dabei will ich nur die offensichtlichsten und allgemeinsten Aspekte benennen, die die Lernbedingungen der Schule kennzeichnen.

Den Hintergrund dafür bilden dabei folgende Texte:

- Im Vierten Kapitel seines Buches „Lernen“ beschreibt und analysiert Holzkamp (1993) die Institution Schule in Bezug auf ihre Lernbedingungen. Als Ausgangspunkt dient ihm dabei Foucaults Arbeit „Überwachen und Strafen“ (1977), in der dieser die Mechanismen und Methoden der Disziplinierung in staatlichen Institutionen (vor allem im Gefängnis, aber auch in der Schule) in ihrer historischen Entwicklung darstellt.

- Huiskens (1998) beschreibt und kritisiert die Funktionsweise der Schule unter Bezug auf unser Wirtschafts- und Gesellschaftssystem. Das Buch ist die gekürzte Zusammenfassung zweier früherer Arbeiten Huiskens (deren zweite den bezeichnenden Titel „Weder für die Schule noch fürs Leben“ hat).

Holzkamp und Huiskens machen witzigerweise in vielen Passagen ähnliche Ausführungen, ohne dass sie sich direkt aufeinander beziehen, oder es sonst Anzeichen dafür gibt, dass sie die Arbeit des jeweils anderen wahrgenommen hätten.

### **Institutionalisierung / Disziplinierung / Kontrolle**

Die grundsätzlich fortschrittliche Entscheidung, für die gesamte Bevölkerung zumindest formal gleiche und verbindliche Lernbedingungen zu schaffen, wurde - vielleicht zwangsläufig - in einem institutionalisierten Rahmen verwirklicht, innerhalb dessen das Lernen in einer festen, vorgegebenen Form stattfindet. Um zu gewährleisten, dass diese Form gewahrt und eingehalten werden kann, hält die Schule verschiedene Strukturen bereit, die (auch) der Disziplinierung und Kontrolle der SchülerInnen dienen.

Man könnte denken, dass spätestens seit den 1970er Jahren der Aspekt der Disziplinierung durch die und in der Schule zunehmend in den Hintergrund gerückt oder sogar ganz beseitigt worden ist, da das Ziel der meisten Reformansätze war, das eigenständige Lernen zu fördern und ‚demokratischere‘ Strukturen in der Schule zu schaffen. Dies ist aber meines Erachtens in

doppelter Weise eine Illusion. Zum einen bestand er mehr oder weniger unterschwellig die ganze Zeit in den Schulen real fort. Zum anderen kehrt er seit den 1990er Jahren machtvoll zurück, wenn auch scheinbar in Form einer Defensive (sinngemäß etwa: „Wir haben zu lange geglaubt, es sei gut und richtig, den Kindern/SchülerInnen Freiheit zur Entfaltung zu lassen (oder uns dazu überreden lassen, dies zu tun). Nun tanzen sie uns auf dem Kopf herum, wollen nicht lernen und verhalten sich destruktiv. Also muss man ihnen wohl oder übel Grenzen aufzeigen, Regeln an die Hand geben und ‚Werte‘ vermitteln“).

Ob nun absichtlich und gezielt, ob in dem Versuch, vermeintlichen oder tatsächlichen Gefahren und Gefährdungen (der Lernkultur, der abendländischen Kultur oder der Zivilisation insgesamt) entgegenzuwirken oder auch ‚nur‘ durch das eigenständige und scheinbar unabänderliche Bestehen schulischer Gegebenheiten, Bedingungen und Prozesse: Disziplinierung, also der Versuch, SchülerInnen dazu zu bringen, beim Umgang mit dem Lernen, den LehrerInnen, den MitschülerInnen und den Räumlichkeiten der Schule bestimmte Regeln einzuhalten, hat in der Schule große Bedeutung.

#### Verteilung der SchülerInnen (Oberschule) - Zuteilung von Optionen auf Berufe

Eine weitere, grundsätzliche, formale Funktion der Schule ist es, den SchülerInnen beim Übergang von der Grund- zur Oberschule mehr oder weniger zwingend Schulzweige (Haupt- und Realschule, Gymnasium) zuzuteilen. Diese Zuteilung bestimmt die Möglichkeiten der einzelnen SchülerInnen in Bezug auf die folgende Berufsausbildung, damit Optionen auf den Beruf und das Einkommen, also grundsätzliche Dimensionen des zukünftigen Lebens (vgl. dazu Huiskens, S.255-274, Holzkamp 1992, S.91-94).

Nach meiner Auffassung jedenfalls wird die Schule damit grob gesprochen von zwei Prinzipien bestimmt, die sich etwa folgendermaßen benennen lassen:

- Lernen / Vermittlung von Wissen (inhaltlich)
- Planung/Einteilung, Kontrolle und Disziplinierung (formal)

Man kann sich nun fragen, inwieweit dieses zweite Prinzip tatsächlich notwendig ist, um einen geregelten und gerechten Ablauf des Lehrens und Lernens an den Schulen zu

gewährleisten, und inwieweit sich in ihm eher die Möglichkeiten und Bedingungen unserer Gesellschaftsordnung spiegeln, nämlich die Konkurrenz um Anteile an den materiellen Lebensmöglichkeiten (Einkommen, Vermögen) und das Sich-Einfügen-Müssen in die Tatsache und in die jeweils eigene Position innerhalb dieser Konkurrenz. Diese Überlegung will ich hier nur benennen, nicht weiter ausführen.

Unabhängig davon, als wie bedeutsam für die Schulrealität man diese Absichten und Mechanismen von Disziplinierung, Kontrolle und Ver-/Zuteilung ansieht, und ob man sie für richtig, angemessen und sinnvoll hält oder ob man sie kritisiert, scheint mir dies grob der Rahmen zu sein, in dem Lernen an der Schule stattfindet.

Meine (und nicht nur meine) Behauptung ist dabei, dass das Prinzip von Einteilung, Kontrolle und Disziplinierung den Möglichkeiten des Lernens aus inhaltlichem Interesse grundsätzlich entgegensteht und sie oft konkret behindert und sabotiert. Dies will ich im nächsten Abschnitt genauer zu betrachten, zu beschreiben und zu begründen versuchen.

## 2.2) Konkret: Lernen in der Schule

Zunächst sei angemerkt, dass ich hier in der Regel versuche, nicht Aussagen über das Verhalten der/aller LehrerInnen und SchülerInnen zu machen, sondern vielmehr über die Bedingungen, die meines Erachtens in der Schule bestehen, und die sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen bestimmte Haltungen und Verhaltensweisen nahe legen, aufdrängen oder abverlangen. Für alle Beteiligten besteht prinzipiell die Möglichkeit, sich anders zu verhalten, diesen Rahmen zu durchbrechen usw. (s.o.). Nur wäre dies dann eben ein Verhalten ‚gegen den Strom‘, das anstrengend und riskant ist, d.h. ggf. entsprechend sanktioniert, jedenfalls nicht unterstützt und vom ‚System‘ getragen wird.

### Einteilung

Um die oben erwähnte Planbarkeit, Objektivität, Vergleichbarkeit und eben ggf. auch Disziplinierung zu gewährleisten, werden in der Schule Einteilungen vorgenommen:

- Die SchülerInnen und ihre Leistungen werden in Noten eingeteilt.
- Der zu vermittelnde (und zu bewältigende) Lernstoff wird in Fächer, Lehrpläne und Unterrichtsstunden eingeteilt.

#### a) Einteilung der Leistungen der SchülerInnen: Noten

Die benannte Zuteilung der SchülerInnen auf die Oberschulformen ist nur die grösste Form der Einteilung, die im Schulalltag dauernd stattfindet, ja nahezu dessen Grundlage ist: Die **Einteilung der Leistungen der SchülerInnen in Noten** - und damit letztlich die Einteilung und Etikettierung der SchülerInnen selbst (etwa: „Du bist ein Einser-Abiturient“).

Die Noten signalisieren, dass es möglich, sinnvoll oder gar nötig sei, die Leistungen der SchülerInnen zu messen. Dass dies nicht so ist, d.h. dass komplexe Lernleistungen sich nicht angemessen auf eine Ziffer reduzieren lassen, dass die Operationen, die mit den Noten durchgeführt werden (Ermittlung eines Durchschnitts mehrerer Noten) mit Daten wie Schulnoten mathematisch nicht zulässig sind, darauf will ich hier nicht weiter eingehen. Hier genügt zunächst: Es wird gemacht; die Leistungen von SchülerInnen werden mit Noten ‚gemessen‘.

Das heißt, die (Lern-)Leistungen der SchülerInnen unterliegen der permanenten Bewertung. Dies mag banal und selbstverständlich erscheinen. Es sind damit jedoch (mindestens) zwei Aspekte verbunden, die die besondere schulische Lernsituation entscheidend mitbestimmen.

### - Konkurrenz zwischen den SchülerInnen

Wo etwas gemessen wird, kann auch etwas verglichen werden. Allein das Vorhandensein einer offensichtlichen und schlichten Vergleichsmöglichkeit (wie es eine einzelne Ziffer ist) verleitet dazu, Vergleiche auch tatsächlich zu ziehen.<sup>5</sup> Abgesehen von einer solchen allgemeinen Verlockung, so nahe liegende Zahlen aus Neugier und (oberflächlichem) Interesse zu vergleichen, haben SchülerInnen konkrete Gründe, einen Bezug zwischen ihren Noten und denen der anderen herzustellen und daraus ggf. Konsequenzen zu ziehen: Sie werden über die Noten oder, allgemeiner gesagt, durch die Bewertung ihrer Leistungen und den durch sie möglichen direkten Vergleich in eine Konkurrenz zueinander gestellt.

Die Verteilung der Positionen innerhalb dieser Konkurrenz ergibt sich teilweise direkt, eben durch die Noten, die jede/r einzelne für ihre/seine Leistungen erhält; teilweise erfolgt sie jedoch auch aktiv, da die LehrerInnen gehalten sind, bei der Vergabe der Noten die gesamte Skala auszuschöpfen und eine einigermaßen regelmäßige Verteilung über jene Skala zu erhalten. Dadurch werden die Leistungen der SchülerInnen nicht nur nach der Vergabe der Noten miteinander in Bezug gestellt, sondern ggf. auch davor bzw. dabei. Das heißt, die Leistungen der einen SchülerInnen können die Noten der anderen beeinflussen. Es wird nicht allein meine Leistung unabhängig, isoliert und so objektiv wie möglich bewertet (was hart genug ist), sondern sie wird auch immer wieder in Relation gesetzt zu der anderer.

Je nachdem, in welcher Phase der Schulzeit und an welcher Schwelle der Bewertung die SchülerInnen stehen, ist diese Konkurrenz mehr oder weniger bedeutsam für die Zukunftschancen jeder/s Einzelnen: für den Übergang auf die Oberschule<sup>6</sup>, für den Abschluss

---

<sup>5</sup> Das Berliner Stadtmagazin Zitty etwa begann vor einiger Zeit, den Besprechungen der neuen Kinofilme Punktbewertungen anzufügen. Unwillkürlich verwendet man (zumindest: verwende ich) diese als erste und, wenn die Zeit knapp ist, auch als einzige Orientierung. Bei den Theaterbesprechungen wurde zunächst nicht so verfahren. Für diese hohe Kulturform schien eine so schlichte Zusammenfassung auf eine einzige, rein quantitative Dimension nicht angemessen, und die LeserInnen waren gezwungen, sich über den Text differenzierter mit der Qualität des jeweiligen Stückes auseinanderzusetzen (oder gar nicht). Mittlerweile gibt es die Punkte auch für Theaterstücke.

<sup>6</sup> Als Kind (und als Jugendlicher und als junger Erwachsener) nahm ich das meiste als gegeben und berechtigt hin, was Autoritäten von mir und anderen verlangten. Dennoch war es ein gravierender Einschnitt in mein nicht nur schulisches Leben, dass mein bester Freund nach der 4. Klasse (in Bayern) auf eine andere Oberschule gehen musste als ich. Durch die Art, wie die Erwachsenen, also Eltern und LehrerInnen diese Prüfungs- und

und damit die Chancen auf einen Ausbildungs- oder Studienplatz (s.o.), oder auch ‚nur‘ für den momentanen Stand innerhalb der Klasse und das Erreichen des Klassenziels.

#### - Kontrolle statt Vertrauen in das Interesse der SchülerInnen zu lernen

Vergabe von Noten heißt nicht nur Bewertung sondern auch Kontrolle: Die Lernerfolge der SchülerInnen werden kontrolliert, und die Ergebnisse dieser Kontrollen werden eben in Noten ausgedrückt. Auch dies mag selbstverständlich, harmlos, gar notwendig erscheinen, bedeutet jedoch, dass die Schule mit ihrem Lernangebot nicht (allein) auf das Interesse der SchülerInnen vertraut, sondern dass es für nötig gehalten wird, zu kontrollieren, ob und inwieweit die SchülerInnen zu einem gegebenen Zeitpunkt sich das vorgegebene Quantum an Fachwissen angeeignet haben und dieses reproduzieren können. Dieses mangelnde Vertrauen in das Interesse und die Motivation der SchülerInnen erzeugt eine Doppelbödigkeit der schulischen Lernsituation, von der weiter unten noch weiter die Rede sein wird.

Als naiver Beobachter sollte man meinen, daß die Schule – da es in ihr ja trotz allem objektiv viel Nützliches und Wissenswertes zu erfahren gibt – dem Schüler global als ein entsprechendes freundliches Angebot entgegentreten würde. Statt dessen tritt [...] die Schule ihnen vordergründig als eine [...] umfassende und differenzierte Kontrollinstanz entgegen. [...] Wenn ich Gründe habe, bestimmte Handlungen, also auch Lernhandlungen, in meinem Interesse auszuführen, so muß die Realisierung solcher Handlungen [...] nicht von außen kontrolliert und deren Nichtrealisierung auch nicht mit Strafen irgendwelcher Art belegt werden. [...] Dieser Widerspruch, mit Anforderungen konfrontiert zu sein, deren Nützlichkeit für mich gleichzeitig durch permanente Ausführungskontrolle in Frage gestellt ist, tritt keineswegs nur auf, falls dabei schlechte Leistungen abgemahnt, sondern auch und besonders, falls gute Leistungen [...] honoriert werden. Wenn – so muß man sich dabei nämlich fragen – das Gelernte für mich nützlich und wissenswert ist, warum muß ich dann dafür noch zusätzlich belohnt werden? Da man mich in dieser Weise bestechen muß, wird es mit der Nützlichkeit für mich schon nicht so weit her sein. (Holzkamp 1991, S. 9)

Die Kinder und Jugendlichen, mit denen ich arbeite (und viele andere), haben über eine solche Skepsis hinaus noch massivere und direktere Schwierigkeiten mit der Bewertung ihrer Leistungen, der sie ausgeliefert sind. Sie erhalten (durch schlechte Noten) immer wieder ‚eins auf den Deckel‘. Einen Grund, warum schlechte Noten oft als so niederschmetternd erfahren werden - falls das erklärt werden muss -, benennt z.B. Gisela Ulmann in ihrer Analyse des

---

Entscheidungsphase be- und verhandelten, überkam uns eine Ahnung, wie grundsätzlich und wichtig diese Entscheidung war. Nicht dass unser Schulalltag sonst spielerisch gewesen wäre, doch an diesem Punkt trat plötzlich ein Ernst und eben eine massive Unterscheidung zwischen uns SchülerInnen herein, wie wir es bis dahin aus der Schule nicht gekannt hatten.

Prinzips von Bestrafung und Belohnung bzw. von ‚negativer und positiver Verstärkung‘<sup>7</sup> (S. 96):

Psychologische Lerntheorien [...] wollen Aussagen darüber machen, wovon Verhaltensweisen bzw. deren Häufigkeit [...] abhängen. Die untersuchten Wirkfaktoren sind dabei ‚negative‘ und ‚positive Verstärker‘ (also Strafe und Belohnung) [...]. Dabei stellte sich heraus, daß Strafen nahezu unwirksam waren, jedenfalls unwirksamer als gar keine Verstärkung [...] und bei weitem unwirksamer als Belohnungen. [...] Sehen wir uns diese Experimente genauer an: Immer wurden sie mit Tieren gemacht [...], die sich [...] nichts denken konnten. Belohnungen mußten schon deswegen wirksamer sein, weil sie genau anzeigten, was die Tiere tun sollten (also das belohnte Verhalten beibehalten, häufiger zeigen), **während Strafen ja nur anzeigen, was nicht getan werden soll, keine Alternativen angeben**, was ‚Wohlverhalten‘ ist. [Hervorhebung von mir, J.H.]

Obwohl Menschen und also auch SchülerInnen ‚sich etwas denken‘ können und damit im Gegensatz zu (den untersuchten) Tieren die Möglichkeit haben, einem Signal verschiedene Bedeutung beizumessen und verschiedene Schlüsse und Konsequenzen daraus zu ziehen (oder eben auch keine), zeigen ‚negative Verstärker‘ - in diesem Fall: schlechte Noten - auch ihnen keine Alternativen, keine Möglichkeiten und Wege zu ‚Wohlverhalten‘, zu Verbesserung und eigenem (Lern-)Fortschritt auf. Deshalb hat die mehr oder weniger bewusste Reaktion von SchülerInnen auf schlechte Noten oft Ähnlichkeit mit der ‚automatischen‘ Reaktion z.B. von Ratten auf Stromstöße: sie werden/sind niedergeschmettert, gelähmt, frustriert, verunsichert (und oft, wenn sie es nicht zu sein scheinen, verbergen sie es hinter einer Fassade von: „Ist mir doch egal“ o.ä.).

---

<sup>7</sup> Ich sehe hier schlechte Noten relativ umstandslos als Bestrafung bzw. negative Verstärkung an, da ich es selten oder nie erlebt habe, dass Kinder oder Jugendliche schlechte Noten nicht so wahrgenommen hätten (auch wenn sie es oft zu überspielen versuchen) und Erwachsene – LehrerInnen, Eltern – sich oft entsprechend verhalten, auch wenn Benotung formal nicht so gedacht ist (sondern eben als neutrale Bewertung der Leistungen) und auch nicht *offensichtlich direkt* die Bedürfnisse der Kinder/Jugendlichen beschneidet (was Strafen i.d.R. tun).

## b) Einteilung von Inhalt / Struktur / Zeit

### Form und Stoff

[...] Bei der Bemühung um die Form geht der Stoff verloren. Ich arbeitete einmal bei einem Gärtner. Er händigte mir eine Gartenschere aus und hieß mich einen Lorbeerbaum beschneiden. Der Baum stand in einem Topf und wurde zu Festlichkeiten ausgeliehen. Dazu mußte er die Form einer Kugel haben. Ich begann sogleich mit dem Abschneiden der wilden Triebe, aber wie sehr ich mich auch mühte, die Kugelform zu erreichen, es wollte mir lange nicht gelingen. Einmal hatte ich auf der einen, einmal auf der anderen Seite zuviel weggelassen. Als es endlich eine Kugel geworden war, war die Kugel sehr klein. Der Gärtner sagte enttäuscht: „Gut, das ist die Kugel, aber wo ist der Lorbeer?“

(Bertolt Brecht, Geschichten vom Herrn Keuner)

Nicht nur die Leistung der SchülerInnen, auch der Unterricht wird in der Schule eingeteilt. Der Inhalt, die Struktur und der Zeitrahmen des zu Lernenden ist über Lehr- und Stundenpläne in einem sehr starren Rahmen detailliert vorgegeben:

**„Es wird nicht ‚gelehrt‘, sondern es ‚findet Unterricht statt‘“** (Gisela Ulmann, zitiert nach Holzkamp 1991, S.11).

Es ist zwar schwer vorzustellen, wie die staatlich gesicherte Unterrichtung von vielen Menschen in einem festen Rahmen auf andere Weise stattfinden könnte – Klaus Holzkamp etwa entwirft in Anlehnung an Jean Lave eine solche Alternative um den Begriff des „partizipativen Lernens“ herum (vgl. 1991, S.16-19; 1993, S.501ff, 514ff). Dennoch bleibt festzuhalten, dass Lernen an der Schule in einem sehr starren Rahmen stattfindet. Die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und -rhythmen oder gar die individuellen Interessen der einzelnen SchülerInnen werden an der Schule systematisch ignoriert und können von den einzelnen LehrerInnen unter Anstrengung und nur sehr begrenzt berücksichtigt werden.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Sogar wenn die Didaktik individuelle Interessen so gut wie möglich berücksichtigt, werden sie eben zwar berücksichtigt, nicht aber zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht. In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erlebe ich, dass sogar mit großen Freiheitsgraden gestellte Aufgaben (etwa die Beschäftigung mit einem selbst ausgesuchten Buch, zu dem 10 Aufgaben zu bearbeiten waren, von denen 5 frei wählbar waren) auf Widerstand stoßen. Man kann dies natürlich – mit einigem Recht - mit der Trägheit und Uninteressiertheit der SchülerInnen begründen, kann darin aber auch ein Anzeichen für den Überdruß sehen, immer wieder Aufgaben vorgesetzt zu bekommen, die sich nicht aus eigenen Fragen, Interessen o.ä. ergeben.

## Verhältnis SchülerIn – LehrerIn / „Lehrlernkurzschluss“

- 1) Sprecher A: Wie spät ist es, Denise? Sprecher B: Halb Drei. Sprecher A: Vielen Dank.
  - 2) Sprecher A: Wie spät ist es, Denise? Sprecher B: Halb Drei. Sprecher A: Sehr gut, Denise!
- (Hugh Mehan, zitiert nach Holzkamp 1991, S.12)

Diese Gegenüberstellung eines alltäglichen Dialoges und eines typisierten Dialoges zwischen LehrerIn und SchülerIn zeigt plakativ das seltsame, doppelbödige Verhältnis auf, das zwischen SchülerInnen und LehrerInnen herrscht. Zum einen sollen die LehrerInnen natürlich Wissen vermitteln. Gleichzeitig bzw. kurz danach sollen sie es aber auch kontrollieren. Dieser Widerspruch beeinträchtigt von vornherein mehr oder weniger massiv einen offenen Zugang zum Lernen. Auch wenn in manchen Schulreformen versucht wurde, und viele LehrerInnen (bewusst oder unbewusst) versuchen, dieses Dilemma abzuschwächen und der Kontrolle weniger Gewicht einzuräumen: auflösen können sie es nicht.

In der allgemeinen Auffassung von Lernen in der Schule wird die Verbindung zwischen dem Lehren der LehrerInnen und dem Lernen der SchülerInnen häufig vernachlässigt bzw. als sehr einfach angesehen: SchülerInnen lernen, was LehrerInnen lehren. Wenn nicht, haben (in der Regel) die SchülerInnen etwas falsch gemacht. Diese simple Auffassung, die die Interessen und die Motivationslage, also die Subjektivität der SchülerInnen übergeht oder zumindest nur sehr äußerlich berücksichtigt, nennt Holzkamp „Lehrlernkurzschluss“ (vgl. 1991, S. 5; 1992, S. 104f; 1993, S. 385-423). Er verdeutlicht, dass es nicht nur darum gehen muss, die SchülerInnen und ihre Interessen besser oder geschickter zu berücksichtigen, sondern dass sie grundsätzlich Ausgangspunkt des Lernens an der Schule sein müssten.

Er stellt aber im Gegenteil fest (1991, S.5): „Wenn man von außen [...] auf das Ganze schaut, hat man den Eindruck, daß Schülerinnen und Schüler in der Schule eher stören“.

Es gibt zwei Aspekte, die die Veranstaltung des Lernens in der Schule für beide Seiten in ihrem Verhältnis zueinander konkret unangenehm machen:

- LehrerIn weiß alles

Die Lehrerin oder der Lehrer verfügt der Anlage nach bereits über das gesamte Wissen, das vermittelt werden soll. Das heißt, für sie/ihn gibt es im Unterricht, soweit alles nach Plan läuft, im Prinzip inhaltlich-thematisch nichts dazuzulernen, nichts Überraschendes, Neues und Interessantes zu erleben, das ihr oder ihm selbst Bereicherung sein, Motivation bringen und den Unterricht lebendig machen kann. Auch die SchülerInnen können der Lehrerin/dem Lehrer so prinzipiell keine wirklich aufregenden inhaltlichen Anstöße geben oder sonst substantiell zum Lernfortschritt im Unterricht beitragen (da das, was ‚zum Thema gehört‘, von vornherein abgesteckt und beschrieben ist, s.o.).<sup>9</sup>

Der Ansatz der Schule, ein festgelegtes Maß an feststehendem Wissen (in einem bestimmten Zeitrahmen und in eingeteilten Sequenzen) in einer Richtung, nämlich von den LehrerInnen zu den SchülerInnen zu transportieren, bedeutet auch, dass die LehrerInnen alles wissen müssen, was nach dem Lehrplan ‚Stoff‘ ihres Faches ist. Wissenslücken (in diesem Fall von LehrerInnen), also Fragen einer Person zum behandelten Thema bedeuten im Schulkontext nicht einen Anlass für die gemeinsame Klärung dieser Frage, sondern Blöße, fachlichen Mangel, Autoritätsverlust.

---

<sup>9</sup> „Dadurch, daß jeder Lehrer nur ein ganz bestimmtes Quantum Wissen vorzutragen hatte und dies jahraus, jahrein, wurde er gegen den Stoff selber völlig abgestumpft“ (Bert Brecht: Flüchtlingsgespräche, Frankfurt/M. 1961, S. 34).

## - Keine Fragen der SchülerInnen

Die SchülerInnen sind dadurch, dass Zeitplan und Inhalt von außen vorgegeben sind, in der Regel in eine Art von Passivität gezwängt, die paradoxerweise dazu führt, dass tatsächliche, interessierte Fragen an die Lehrerin oder den Lehrer im Unterricht oft eher stören. „Der Lehrer ist nicht dazu da, Fragen zu beantworten, sondern Fragen zu stellen.“ (Holzkamp 1991, S.14).

Der Drang von SchülerInnen, aus fachlichem Interesse Fragen zu stellen, wird in der Schule durch zwei Gründe gebremst:

- Zum einen unterbrechen, stören und verzögern solche Fragen häufig schlicht den geplanten (Zeit-)Ablauf des Unterrichts („Das passt jetzt nicht“) und würden, wenn sie grundsätzlich ernsthaft vorgesehen wären, die Planung der Unterrichtseinheiten von vornherein unmöglich machen, weil nicht vorhersehbar wäre, in welchem Umfang bei einem bestimmten Thema welche mehr oder weniger tief greifenden Schülerfragen entstehen, und wie viel Zeit benötigt würde, sie zu erörtern und zu beantworten.
- Zum anderen begibt man sich, wenn man inhaltliche Fragen stellt, innerhalb der (Lern-) Konkurrenz mit anderen SchülerInnen in eine schwache Position: man gesteht ein, dass man etwas nicht weiß oder nicht verstanden hat.<sup>10</sup>

Der Physiker Richard P. Feynman beschreibt diese Zurückhaltung, Fragen zu stellen, bezogen auf StudentInnen folgendermaßen (S.284):

Etwas anderes, wozu ich sie nie bringen konnte, war, Fragen zu stellen. Schließlich hat mir das ein Student erklärt: „Wenn ich Ihnen während der Vorlesung eine Frage stelle, sagen die anderen mir später: ‚Warum vergeudest du im Kurs unsere Zeit? Wir versuchen etwas zu *lernen*. Und du hältst ihn mit einer Frage auf.‘“ Es ging darum, den anderen immer um eine Nasenlänge voraus zu sein [...]. Sie täuschen alle Wissen vor, und wenn ein Student nur einen Augenblick zugab, daß etwas verwirrend war, indem er eine Frage stellte, wurden die anderen überheblich, taten so, als sei es überhaupt nicht verwirrend, und sagten ihm, er verschwende ihre Zeit. Ich erklärte, wie nützlich es sei, zusammenzuarbeiten, die Fragen zu diskutieren, sie zu besprechen, aber das wollten sie auch nicht, denn sie hätten ja ihr Gesicht verloren, wenn sie jemand anderen hätten fragen müssen. [...] Sie brachten sich selber in diesen seltsamen Geisteszustand, diese merkwürdige, in sich leer laufende ‚Bildung‘, die sinnlos ist, völlig sinnlos!

---

<sup>10</sup> Gleichzeitig gibt es unter SchülerInnen allerdings geradezu eine negative Konkurrenz, die es ebenfalls erschwert, Fragen zu stellen. Es gilt in dieser Konkurrenz als äußerst ‚uncool‘, sich interessiert zu zeigen und gute Leistungen zu bringen. Diese Haltung kann sowohl ein Schutz davor sein, sich und v.a. anderen Schwächen und Wissenslücken einzugestehen müssen, als auch wirkliches Desinteresse oder gar mehr oder weniger bewusste Opposition gegen die Schule ihre Lernbedingungen, Anforderungen und Zumutungen ausdrücken.

All diese schulimmanenten Beeinträchtigungen und ‚Störfaktoren‘ führen dazu, dass zwischen SchülerInnen und LehrerInnen oft und weitgehend kein vertrauensvolles, kooperatives Verhältnis herrscht, sondern eher ein distanzierteres, gar antagonistisches:

Das Ganze ist ein für die Schüler u.U. riskantes, aber für alle Beteiligten letztlich langweiliges Spiel, aus dem nicht nur ich als Schüler möglichst komplikationslos entkommen möchte: Darüber hinaus ist mir evident, daß es dem fragenden Lehrer, den ich mit meinen Antworten ja nur entweder langweilen oder ärgern kann, ebenso gehen muß. (Holzkamp 1991, S.13)

## Künstliche Lernsituation / Eingeschränkter, verfälschter Begriff von „Lernen“

Im Ergebnis entsteht in der Schule eine oft sehr reduzierte Form von Lernen, der vieles fehlt, was motiviertes Lernen aus Interesse ausmacht: Schulisches Lernen findet in mehrfacher Hinsicht isoliert statt:

### Vereinzelt Lernen

Jede Schülerin und jeder Schüler lernt weitgehend vereinzelt, also isoliert von den anderen. Zusammenarbeit ist im Unterricht zumeist auf relativ wenige Gelegenheiten beschränkt und in Prüfungssituationen ganz verboten. Auch die Konkurrenz untereinander dürfte eine nicht unerhebliche Beeinträchtigung der Zusammenarbeit bedeuten, auch wenn sie von den SchülerInnen nicht unbedingt bewusst wahrgenommen wird.

Dies bedeutet, dass sowohl unter den SchülerInnen als auch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen (s.o.) sehr wenig tatsächliche Kooperation stattfindet.

Wie grundlegend eingeschränkt Lern- und Arbeitsmöglichkeiten sind, wenn der soziale Aspekt des Lernens ausgeschlossen oder auch ‚nur‘ immer wieder begrenzt und behindert wird, erfährt und versteht man oft erst, wenn man die Situation gelungener bzw. gelingender Zusammenarbeit selbst erlebt oder beschrieben bekommt. Es ist in unserer Gesellschaft (-sform) unüblich, tatsächlich produktiv (und nicht kompetitiv) zusammenzuarbeiten, wiewohl es gleichzeitig oft gefordert ist/wird. Dabei hat die gemeinsame Arbeit an einer Sache unschätzbare Vorzüge, sowohl für die Beteiligten als auch für das Ergebnis.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Ich war es aus der Schule so wenig gewohnt, in Gruppen zu arbeiten, dass ich es, als ich an die Universität kam, (auch wenn dies übertrieben erscheinen mag - und vielleicht auch ein wenig ist) zunächst als ungewöhnlich und befremdlich erlebt habe, Referate in Arbeitsgruppen zu erstellen. Teilweise hielt ich es für eine Notlösung, damit auch in überfüllten Seminaren jede/r sich einen Schein erarbeiten konnte, und dachte, auf diese Weise müsse jede/r nur einen Bruchteil des Arbeitsaufwandes bewältigen. Um wie viel anstrengender aber eben auch befriedigender und ergiebiger es ist, ein Thema gemeinsam zu diskutieren und zu strukturieren, lernte ich (abgesehen von wenigen einzelnen Gelegenheiten davor) erst dort. Wie ungewöhnlich (und ungewollt?) nicht-hierarchische und nicht-kompetitive Formen der Zusammenarbeit in unserer Gesellschaft sind, zeigt sich auch daran, dass es für solche Formen fast nur Begriffe zu geben scheint (und Versuche, sie in die Realität umzusetzen), die ideologisch links-alternativ besetzt sind und zumeist als anachronistisch, befremdlich, lächerlich oder gefährlich gelten, wie „Kooperative“ oder „Kollektiv“. Die bei uns vorherrschende Vorstellung, Werke müssten einer/m einzigen UrheberIn/AutorIn zuzuordnen sein (auch um die Größe ihrer/seiner Leistung und ihres/seines Genies er- und bemessen zu können), ist einfach dumm: „Heute [...] gibt es Unzählige, die sich öffentlich rühmen, ganz allein große Bücher verfassen zu können, und dies wird allgemein gebilligt. [...] Infolgedessen werden Gedanken nur in eigener Werkstatt hergestellt [...] Und ohne jede Hilfe, nur mit dem kümmerlichen Material, das ein einzelner auf seinen Armen herbeischaffen kann, errichten sie ihre Hütten! Größere Gebäude kennen sie nicht als solche, die ein einziger zu bauen imstande ist!“ (Bertolt Brecht, Geschichten vom Herrn Keuner: „Originalität“)

## Vom individuellen Interesse losgelöstes Lernen

Nicht nur gemeinsames Arbeiten, sondern überhaupt an der Sache orientiertes und für die Sache interessiertes Arbeiten ist durch den oben beschriebenen Rahmen an der Schule erschwert. Das geplante Lernen in der Schule ist isoliert von Anlässen, die sich aus dem fachlichen Interesse der SchülerInnen ergeben (oder umgekehrt – noch einmal - gesagt: Inhalte und Zeitablauf sind vorgegeben).

Diese besonderen Lernbedingungen legen den SchülerInnen nahe, Lernanforderungen gar nicht oder nur pro forma zu erfüllen, das heißt, Wissen und Verständnis vorzugeben, aber sich nicht tatsächlich aktiv und interessiert neue Erkenntnisse anzueignen. Oft werden, v.a. für Prüfungs- und Kontrollsituationen (und das heißt in der Schule oft: nahezu permanent) ausgefeilte Techniken entwickelt, um Wissen vorzuspiegeln. Dass in dem so entstehenden Machtkampf um die Kontrolle fachlichen Wissens das fachliche Interesse selbst oft auf der Strecke bleibt, ist nahe liegend: Sei es, dass sich bei den SchülerInnen der Trotz gegen die Anforderungen der LehrerInnen / der Schule verfestigt („Wenn du das so machtvoll drängend/drohend von mir verlangst, bekommst du es erst recht nicht“), sei es, dass sie einen nahezu sportlichen Ehrgeiz entwickeln, ihren LehrerInnen eines auszuwischen, sei es, dass es ihnen unter den eingeschränkten Bedingungen schlicht nicht gelingt, sich Wissen und Fähigkeiten tatsächlich anzueignen, also wirklich zu lernen.

Zwar fanden in den siebziger Jahren Veränderungen statt, in deren Folge die Schulpolitik und die Haltung der LehrerInnen um vieles liberaler wurden. Doch auch diese Änderungen waren nicht so grundsätzlich, dass die Interessen und Standpunkte der SchülerInnen jetzt tatsächlich den Maßstab und Ausgangspunkt der schulischen Lernveranstaltung bildeten. Man bemüht sich lediglich, diese besser zu berücksichtigen. Ich will nicht den Fortschritt und die Entlastung der SchülerInnen leugnen, die damit verbunden sind. Dennoch ist die benannte Doppelbödigkeit und Zwiespältigkeit der schulischen Lernsituation damit zwar gemildert, aber nicht aufgehoben. Der klare Gegner (der „böse Lehrer“) ist für die SchülerInnen verloren gegangen, nicht aber die zweiseitigen und widersprüchlichen Anforderungen und Zumutungen der Schule, die Holzkamp noch einmal folgendermaßen auf den Punkt bringt und angreift (1991, S.20):

Denjenigen, die meinen, man könne doch die Kontrolle über den Lernprozeß nicht aus der Hand geben, müsse den Lernenden doch Ziele setzen und deren Realisierung überprüfen, wäre also zunächst entgegenzuhalten, daß es *nicht funktioniert*.

Und er führt aus,

daß unseres Erachtens eben jenes (wie man es nennen könnte) Postulat der letzten Kontrolle in gewisser Weise selbst die Krankheit ist, die man damit heilen möchte. Indem hier die Selbsttätigkeit der Lernsubjekte, deren selbstorganisiertes Lernen etc., nur mit dem (vielleicht stillen) Vorbehalt letztinstanzlicher Fremdkontrolle zugestanden ist, wird nämlich von administrativer Seite genau jenes „verdeckte Verhältnis“ zwischen Lehrenden und Lernenden reproduziert, dessen Resultat nicht wirkliche Ordnung, sondern gerade Widerständigkeit, Unlust, Sperrigkeit, Täuschungs- und Ausweichtendenz der Lernenden ist, also genau das organisiertes Chaos, das man dadurch zu beseitigen glaubt.

Er hofft, dass sich eine allgemeine Erkenntnis durchsetzt, wie unproduktiv, zerstörerisch und riskant es ist, Lernen auf die beschriebene Weise zu organisieren (1993, S. 561f):

Wird man nicht über den eigenen Schatten springen und anerkennen müssen, daß es gesellschaftlich unverantwortbar ist, die schulischen Lernprozesse planend und bewertend ‚im Griff‘ behalten zu wollen, wenn auf diese Weise gleichzeitig die Grundlagen für sinnvolles, engagiertes Lernen zerstört werden und nur Vortäuschung, Überdruß und Disengagement übrig bleiben.

### **3) Bedeutung für Lerntherapie**

Am liebsten würde ich nun schreiben, die Lerntherapie solle sich von all diesen Widersprüchen und Schwierigkeiten lösen, sie gar auflösen.

Leider vermag sie dies meiner Meinung nach nur teilweise, da sie sich selbst nicht im ‚luftleeren Raum‘ bewegt. Umso wichtiger erscheint es mir, den Rahmen abzustecken, innerhalb dessen die Möglichkeiten der Lerntherapie meiner Meinung nach liegen, um mit den genannten Behinderungen und Einschränkungen des Lernens umzugehen, die die Schule (neben dem, was sie an Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten zu leisten vermag) den SchülerInnen entgegenbringt.

#### **3.1) Voraussetzungen**

##### **a) Allgemein**

Was bedeuten die ausgeführten Lernbedingungen an der Schule für die Lerntherapie?

Falls man die vorangegangenen Beschreibungen und Einschätzungen in etwa teilt, heißt dies, dass die Schule nicht nur in Ausnahmefällen in ihrer Aufgabe, jungen Menschen Fachwissen und Wege des Lernens zu vermitteln, versagt - oder, harmloser gesagt: keinen Erfolg hat -, also bei Kindern/Jugendlichen, bei denen die Ausgangsbedingungen ungünstig sind, sondern beständig und grundsätzlich.

Es heißt auch, dass, um es allgemein zu sagen, ‚die‘ Lerntherapie in ‚der‘ Schule (und in den LehrerInnen) nicht unbedingt einen Verbündeten hat, sondern sich ggf. gegen sie und ihre Prinzipien stellen muss, auch wenn LehrerInnen oft mit großem Engagement versuchen, gerade den SchülerInnen, die Lernschwierigkeiten haben, gerecht zu werden und ihnen Hilfe und Unterstützung zukommen zu lassen<sup>12</sup> – nur ist dies dann meines Erachtens von der Schullogik aus gesehen sozusagen ihr Privatvergnügen, durchbricht eigentlich sogar die beabsichtigte Einstufung.

---

<sup>12</sup> Im eigenen Interesse, um die Störungen durch frustrierte SchülerInnen zu reduzieren, vor allem aber, weil sie es nur schwer aushalten zu sehen, wie diejenigen, die sie unterrichten und fördern sollen/wollen, den Anschluss (an die gesellschaftlichen Möglichkeiten) verlieren, unter die Räder kommen, oder wie man es immer benennen will.

Jedenfalls ist es – auch wenn es objektive Kriterien dafür gibt - meiner Erfahrung nach in der Praxis für die Beteiligten relativ unklar und uneinsehbar, ab welchem Moment und nach welchen Maßstäben ein Kind partiell oder ganz aus der Konkurrenz herausgenommen wird und Erleichterungen erhält; von der Bewertungsseite her (z.B. Aussetzen oder ‚Ermäßigung‘ der Benotung im Fach Deutsch bei einer diagnostizierten Lese-Rechtschreibschwäche) und/oder durch zusätzliche individuelle Unterstützung (innerhalb der Schule z.B. durch Förderunterricht, außerhalb der Schule etwa durch Lerntherapie).

Auch wenn die Kriterien klar sind/wären, ist es immer wieder eine schwer zu beantwortende Frage, was es für das Kind bedeutet, einen besonderen Status innerhalb des schulischen Apparats (einfacher gesagt: innerhalb der Klasse) zu erhalten. Es ist oft nicht absehbar, ob es für ein Kind eine sinnvolle und wichtige Erleichterung darstellt, den Benotungsdruck zu verringern oder (partiell) ganz wegzunehmen, oder ob es es mehr als Blöße und offene Herabsetzung wahrnimmt, vor allen sichtbar anderen Kriterien zu unterliegen.

Denn durch eine solche Einzelmaßnahme wird ja nicht – zumindest nicht offensichtlich – das gesamte System von Kontrolle und Beurteilung in Frage gestellt und außer Kraft gesetzt, sondern es wird gnädigerweise punktuell gemildert oder ausgesetzt bei einzelnen SchülerInnen, für die es in einer solchen Konstellation schwer sein dürfte, dies nicht als Anzeichen eigener Schwäche, Blöße oder Unfähigkeit zu verstehen.

#### b) Bei den SchülerInnen

Für viele SchülerInnen bedeuten die beschriebenen Bedingungen oft, dass ihr Zugang zum Lernen mehr oder weniger allgemein blockiert und eingeschränkt ist, je nachdem, wie massiv die Schwierigkeiten sind, die sie in der Schule erfahren, und auf wie viele Bereiche/Fächer sie sich erstrecken.

Absurderweise werden Lernerfolge, die außerhalb der Schule stattfinden, oft nicht als solche – als Erfolge und eben als erfolgreiches Lernen - wahrgenommen. Aus verschiedenen Gründen wird Lernen oft von vielen gleichgesetzt mit schulischem Lernen (Die Gründe lauten in etwa: Hier lernt man die wichtigen, die entscheidenden Dinge - v.a. natürlich Lesen, Schreiben und Rechnen – in einer Abfolge und Zusammenstellung, die unumstößlich erscheint; es ist das anerkannte Lernen, dessen Ergebnisse offiziell und formal festgestellt werden). Was man freiwillig, spontan, in der Freizeit lernt, gilt sozusagen nicht. Dadurch

bekommen schulische Misserfolge ein besonderes Gewicht, und ‚Lernen‘ wird erlebt als synonym mit Anstrengung, Frust, Überwindung o.ä., jedenfalls eher selten mit Spaß, eigenen Ideen, der Entwicklung eines eigenen Zugangs zu einem Thema / einer Materie usw.<sup>13</sup>

Kinder/Jugendliche, die massivere Schwierigkeiten haben, erleben Lernanforderungen gar als etwas Feindliches, das sie einschüchtert und verunsichert, von dem sie von vornherein glauben, sie können es nicht bewältigen. Wenn man mit ihnen mit Lerntherapie beginnt, sind sie oft bereits zermürbt von den zahlreichen Misserfolgen, und ihr Selbstbild als „unfähig“, „VersagerIn“ o.ä. ist so gefestigt, dass der Beginn der Arbeit mit ihnen darin bestehen muss, an diesem Selbstbild zu rütteln, es zu hinterfragen und langsam, vorsichtig aber beharrlich gegen die Resignation anzugehen.

Eine ganz banale, praktische Bedeutung, die Schule für Lerntherapie hat, ist, dass die Kinder/Jugendlichen nur nachmittags Zeit haben und dann oft ausgelaugt, erschöpft und kaum noch - oder: erst recht nicht mehr - fähig und bereit sind, sich zu konzentrieren und anzustrengen.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Es wird auch, wie Holzkamp (1991) betont, erlebt als zeitlich begrenzt – nämlich auf die Schulzeit. Auch wenn inzwischen viel vom ‚lebenslangen Lernen‘ die Rede ist, ist meiner Ansicht nach die Analogie zu ‚Lernen‘ im Erwachsenenleben eher ‚Arbeit‘. In einer Anekdote über Bert Brecht heißt es etwa, dieser habe für einen Text „Synonyme für das Wort Arbeit [gesucht] und seine Mitarbeiter [gefragt]. Diese boten an: Schaffen, Schuften, Wirken, Würgen, Malochen, Schwitzen und ähnliche. [Brecht] sagte enttäuscht: ‚Ja, ja, das hat eben alles nichts Fröhliches‘“ (André Müller & Gerd Semmer: Geschichten vom Herrn B., München 1968, S.54)

<sup>14</sup> Dr. Angelika Köhnke, eine Dozentin unserer Ausbildung, sagte gar, sie handle mit den Schulen aus, dass die Kinder für die Therapien vom Unterricht freigestellt würden, und zwar nicht zu Rand- oder zufällig anfallenden Freistunden, sondern zu festen Zeiten am Vormittag.

### 3.2) Umgang damit

#### a) allgemein

Über die selbstverständliche Zusammenarbeit hinaus wird die Lerntherapie also eine Position im Verhältnis zur Schule finden müssen; sowohl allgemein/grundsätzlich als auch jeweils konkret (auf die jeweilige Situation, die jeweilige Schule und das jeweilige Kind / die/den jeweilige/n Jugendliche/n bezogen). Dies kann bedeuten, dass Lerntherapie sich von der Schule distanziert oder gegen sie stellt. Im Sinne von Betz/Breuninger (s.o., S.3) kann sie versuchen, einen Freiraum zu schaffen, in dem Kinder/Jugendliche losgelöst vom einschüchternden Schulkontext Möglichkeiten des Lernens (aufgezeigt) bekommen und entwickeln können.

Die Frage dabei ist, wie weit ich das von mir betreute Kind / die/den Jugendliche/n von dem Leistungsdruck und den sonstigen hemmenden Bedingungen der Schule befreien kann, also:

- Wie weit wird mein Erfolg als LerntherapeutIn am Schulerfolg gemessen, d.h. wie wichtig ist die erfolgreiche Bewältigung der Schule (subjektiv) für meine Auftraggeber, die Eltern? Kann ich die Eltern davon überzeugen, (teilweise) andere Kriterien für den Erfolg einer Lerntherapie anzulegen? Wie sehr sieht das Kind / die/der Jugendliche Schulerfolg als einzigen oder hauptsächlichen Maßstab für Lernerfolg?

- Wie wichtig ist die erfolgreiche Bewältigung der Schule (objektiv) für das Kind / die/den Jugendliche/n? Wie weit lasse ich mich unter Druck setzen von unmittelbar bevorstehenden schulischen Herausforderungen, die für das Kind / die/den Jugendliche/n und ihre/seine Lebens-/Berufsperspektive mehr oder weniger grundsätzliche Bedeutung haben ((Nicht-) Versetzung in die nächste Klasse, Wahl/Empfehlung der Oberschulart)? Wie weit ist es möglich und zu rechtfertigen, solchen Druck außer Acht zu lassen oder zumindest nicht zum Leitmotiv der Lerntherapie zu machen?

Diese Fragen sind meiner Ansicht nach zu berücksichtigen, wenn es um die Entscheidung geht, welchen Abstand die Lerntherapie zur Schule einnehmen kann. Diese Entscheidung wird nicht (pro Lerntherapie) ein für allemal getroffen werden, sondern immer wieder neu.

Die Chance der Lerntherapie sehe ich darin, dass sie nicht direkt den schulischen Zwängen und Mechanismen unterworfen ist und so tatsächlich Freiräume nutzen kann, eigene Wege zu finden. Diesen Spielraum muss man sich möglicherweise erarbeiten, indem man die verschiedenen, teilweise widersprüchlichen Erwartungen klärt und ggf. zurückweist, die an einen gestellt werden, so dass man sich nicht in das Dreieck zwischen Kindern/Jugendlichen, Eltern und Schule ‚einklemmen‘ lässt.

Vielleicht gelingt es gar, unterschiedliche Vorstellungen produktiv zu nutzen.

## b) Diagnostik

Die Diagnostik, v.a. Diagnostik mithilfe von Tests, ist meiner Ansicht nach äußerst vorsichtig zu betreiben, denn neben dem möglichen Erkenntnisgewinn besteht die Gefahr, dass sie die an der Schule stattfindende Einteilung fortsetzt, verdoppelt oder gar erhöht. Gerade Kinder, die beim (schulischen) Lernen besondere Schwierigkeiten haben, fühlen sich oft äußerst gehemmt, bedrückt und ‚klein gemacht‘ in einer und durch eine Situation, in der sie ‚getestet‘ werden sollen (oder dies zumindest so empfinden), d.h. in der ihre Fähigkeiten und - aus ihrer Sicht eben vor allem: - ihre Schwächen gemessen oder sonstwie ermittelt werden sollen.

Es sollte also genau überlegt werden, ob, inwieweit und welche Form von Diagnostik tatsächlich notwendig ist, um Erkenntnisse über den Stand des Kindes/Jugendlichen und über angemessene Fördermöglichkeiten zu gewinnen, und wo sie nur scheinbar und äußerlich (statt inhaltlich sachbezogen) Klarheit bringt, die eher etwa der eigenen Beruhigung („Jetzt weiß ich, was Sache ist / was zu tun ist.“) oder Profilierung („Ich habe herausgefunden, dass ihr Kind ... hat“) dient.<sup>15</sup>

Auch oder gerade da, wo das Ergebnis eines Tests und damit eine Klassifikation/Einordnung des Kindes/Jugendlichen bzw. ihrer/seiner ‚Störung‘ notwendige Bedingung für die Bewilligung von Fördermitteln ist, halte ich es für entscheidend, dies so sorgsam und vorsichtig wie möglich anzugehen (und dem Kind/Jugendlichen entsprechend zu vermitteln).

---

<sup>15</sup> In einem anderen, nämlich einem musikalischen Zusammenhang schreibt Robert Palmer über das Bedürfnis nach Klassifikationen, das nicht in der Sache selbst begründet ist, und wie destruktiv dies ist (Rock'n'Roll – Die Chronik einer Kulturrevolution, St. Andrä-Wörtern 1997, S.7):

„Heutzutage vertrauen die Menschen auf musikalische Definitionen. Man hat fast das Gefühl, die Kategorien geben Form und Gestaltung der Musik bereits vor. Solche Definitionen entstehen aber durch die Bequemlichkeit von Nichtmusikern, die mit Hilfe von Schubladen über Musik diskutieren können, ohne dabei allzu fachlich werden zu müssen. In den seltensten Fällen verwenden Musiker Genrebezeichnungen oder prägen sie gar selbst, und wenn das schon vorkommt, dann warten sie zumindest ab, bis die dazugehörige Musik geschrieben wurde.“

Ich habe den Eindruck, dass es im psychosozialen/pädagogischen Bereich ähnliche Tendenzen gibt, scheinbar eindeutige Kategorien und Klassifizierungen ‚vor die Wirklichkeit zu schieben‘. Nur scheint mir, dass dies oft eher von den ‚Profis‘ aus geschieht, um den eigenen Status zu festigen oder zu behaupten und um fachlich zu wirken. Dies mag damit zu tun haben, dass im psychosozialen Bereich Fach-/Profiwissen von Alltags-/Laienwissen nicht so leicht zu unterscheiden ist wie in ‚technischeren‘ Fächern. Der Effekt ist dennoch ähnlich fatal wie in der Musik. Statt sich mittels (Fach-) Sprache zu verständigen und der Wirklichkeit so gerecht wie möglich zu werden, um bessere Wege zu finden, mit ihr umzugehen, schiebt man mit eindrucksvollen Fachtermini einen Keil zwischen sich und seine(n) Gesprächspartner und provoziert oder festigt ein starres, verzerrtes Bild der Wirklichkeit und erschwert damit einen angemessenen und konstruktiven Umgang mit dieser Wirklichkeit.

Einerseits könnte man zu Recht sagen: So schlicht und plump denkt heute niemand mehr (also etwa so: Man müsse die jeweilige Störung nur genau feststellen, dann sei klar, nach welchem Rezept zu verfahren sei). Alle wissen, dass ein solch starrer, mechanischer, einschüchternder Umgang mit Schwierigkeiten kontraproduktiv ist, und dass Arbeit mit Menschen heißt, von den Ressourcen und Fähigkeiten einer Person auszugehen, sie zu stärken und zu unterstützen usw.. Nur glaube ich und habe es auch erlebt (auch an mir selbst), dass man unter Zeit- und Leistungsdruck oder eben schlicht aus Bequemlichkeit dazu neigt, einfache, nahe liegende, schnelle, mechanistische Erklärungen und Sichtweisen zu übernehmen und Bedürfnisse (eigene, vor allem aber die anderer) und Zusammenhänge zu ignorieren oder zu leugnen, die meist komplexer, weniger leicht zu fassen sind, und denen gerecht zu werden schwerer ist. Wenn einem dann noch bestimmte Theorien, (Test-) Verfahren oder äußere Anforderungen („Was hat das Kind denn nun? Was ist zu tun? Sie sind doch der Fachmann!“) genau diese Sicht- und Denkweise aufdrängen, ist es besonders schwer, sich davon freizuhalten oder zu lösen.

Deshalb hier diese möglicherweise überflüssig erscheinenden Anmerkungen.

### c) Disziplin und Disziplinierung

Um eine Arbeit (auch Lernarbeit) erfolgreich, sinnvoll und effizient zu bewältigen, muss man möglicherweise auch Disziplin (und Ordnung) aufbringen. Die Frage ist dabei, wie die arbeitende/lernende Person zu dieser Disziplin kommt (wenn diese nicht, wie in der Schule, schon weitgehend durch den äußeren Rahmen vorgegeben ist bzw. zu sein scheint), also ob ich solche Disziplin aus mir selbst und meinem Zugang zum und meinem Interesse am Thema entwickeln kann (z.B.: „Wenn ich dies richtig verstehen will, muss ich erst das verstehen / muss ich dies so und so strukturieren“).

In dem eindrucksvollen Dokumentarfilm „Rhythm is it“ (2004) etwa, in dem gezeigt wird, wie – zum großen Teil so genannte benachteiligte - Jugendliche aus Berlin mit dem Choreografen Royston Maldoom zur Musik von „Sacre du Printemps“ ein Tanzstück einstudieren und unter Begleitung der Berliner Philharmoniker aufführen, sagt Maldoom sinngemäß, es sei nötig, die Disziplin zunächst von außen sozusagen aufzuzwängen, bis die Jugendlichen diese für sie meist ungewohnte Haltung überhaupt erst einmal kennen gelernt und erfahren haben, welche Erfolge und Fortschritte ihnen damit möglich sind.

Meiner Meinung ist zu dieser Herangehensweise, soweit sie tatsächlich notwendig/sinnvoll/angemessen sein kann, anzumerken, dass sie ist nicht in der Natur ‚unreifer‘ Kinder/Jugendlicher begründet ist, die notwenig diszipliniert werden müssen, sondern erst dadurch nötig wird, dass in unserer Gesellschaft – eben v.a. an unseren Schulen – den Kindern/Jugendlichen die Motivation zum und die Lust und das Interesse am Lernen sowie die Fähigkeit und die Gelegenheiten, die eigenen Bedürfnisse ernst zu nehmen und aus ihnen heraus Ansätze, Wege und Zugänge zu entwickeln und Wissen und Fähigkeiten zu erwerben, die dann um vieles stabiler und lebendiger wären als alles, was von außen vorgeschrieben ist, nahezu systematisch ausgetrieben werden.<sup>16</sup>

Ich halte dies für den heikelsten Punkt von Pädagogik im Allgemeinen und in diesem Zusammenhang von Lerntherapie. Denn natürlich haben Erwachsene und v.a. PädagogInnen oft einen besseren Überblick, welche Lerninhalte und –techniken zu erwerben sinnvoll oder gar notwendig ist. Gleichzeitig erscheint mir nicht einsehbar, wie sie den Anspruch ableiten,

---

<sup>16</sup> „Der Hauptgrund, daß auf Ordnung gesehn wird, ist ein erzieherischer. Der Mensch kann bestimmte Verrichtungen überhaupt nicht ausführen, wenn er sie nicht ordentlich ausführt. Nämlich die sinnlosen.“ (Bertolt Brecht: Flüchtlingsgespräche, Frankfurt/M.1961, S. 13)

grundsätzlich zu wissen, was gut für das Kind / die/den Jugendliche/n ist, also was es/sie/er zu einem bestimmten Zeitpunkt wie lernen soll, so dass ich denke, das Vorgehen, das Programm und der Rhythmus der Lerntherapie sollte so weit wie möglich gemeinsam mit dem Kind/Jugendlichen gestaltet werden. Dass man dabei Vorgaben und Vorschläge macht, Material bereitstellt, den Kindern und Jugendlichen etwas abverlangt, sie herausfordert usw., ist selbstverständlich. Fast ebenso selbstverständlich ist inzwischen, dass viele Kinder/Jugendliche, v.a. solche, die mehr oder weniger massive Lernschwierigkeiten haben, mit solch offener Vorgehensweise nichts anfangen können und durch sie überfordert sind. Es ist mir nur wichtig, dies nicht von vornherein zu unterstellen, sondern es sorgfältig zu prüfen.

### **3.3) Bewertung / Schluss**

Es ist anders, dachte ich, als behauptet wird: Es geht beim Zusammenleben weniger um das Befolgen von Regeln als um den Gebrauch des Verstandes

(Michael Scharang)<sup>17</sup>

Falls dies bisher noch nicht zum Ausdruck gekommen ist:

Ich möchte (mit dieser Arbeit) sagen, dass man den Kindern/Jugendlichen mit Wertschätzung gegenüber treten soll, dass man sie ernst nimmt und versucht, ihre Fähigkeiten, Möglichkeiten und Interessen zum Ausgangspunkt der Arbeit mit ihnen zu machen, dass man Schulschwierigkeiten nicht ihnen allein anlastet, sondern auch berücksichtigt/respektiert, welche große - vielleicht unmögliche - und widersprüchliche Anforderungen Schule stellt<sup>18</sup>, dass man aber gleichzeitig die ungeheure Bedeutung und den Stellenwert, den Schule für ihre Zukunft, ihre Berufs- und Lebensperspektive hat, berücksichtigt und versucht, ihnen zu helfen, damit so produktiv wie möglich umzugehen, sich Handlungsmöglichkeiten offen zu halten oder zu eröffnen, also etwa trotz Wut oder Frust über Schule möglichst gelassen und mit einer möglichst großen Vielzahl von intellektuellen, wissensmäßigen und lerntechnischen Mitteln den Anforderungen der Schule zu lernen bzw. Lernerfolge nachzuweisen zu begegnen. Wenn es einem dabei noch gelingt, eine Ahnung oder vielleicht gar die Erfahrung zu vermitteln, dass Lernen auch Spaß und Befriedigung bedeuten kann, hat man, glaube ich, viel erreicht.

---

<sup>17</sup> Das Jüngste Gericht des Michelangelo Spatz, Reinbek bei Hamburg 1998, S.136f

<sup>18</sup> vielleicht auch, wie wenig Hilfestellung die Umgebung der Kinder/Jugendlichen ihnen oft gibt/geben kann, diese Anforderungen zu erfüllen

## Literatur:

- Betz, Dieter & Helga Breuninger (1998): Teufelskreis Lernstörungen, Weinheim
- Feynman, Richard P. (1991): „Sie belieben wohl zu scherzen, Mr. Feynman!“ – Abenteuer eines neugierigen Physikers, München
- Holzkamp, Klaus (1983): We don't need no education, in: *Forum Kritische Psychologie 11*, 113-125 (überarbeitet nachgedruckt in: Holzkamp 1997)
- Holzkamp, Klaus (1991): Lehren als Lernbehinderung?, in: *Forum Kritische Psychologie 27*, 5-22 (überarbeitet nachgedruckt in: Holzkamp 1997)
- Holzkamp, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse, in: Braun, Wetzel (Red.): *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln*, Marburg, 91-113 (überarbeitet nachgedruckt in: Holzkamp 1997)
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt/M.
- Holzkamp, Klaus (1997): *Schriften I – Normierung Ausgrenzung Widerstand*, Hamburg
- Huisken, Freerk (1998): *Erziehung im Kapitalismus – Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten*, Hamburg
- Ulmann, Gisela (1987): *Über den Umgang mit Kindern*, Frankfurt/M.