aus: V. Symeonidis & J. F. Schwarz (Hrsg.) (2020). Erfahrungen verstehen - (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in der Annäherung an das Phänomen Verstehen (S. 47–64). Innsbruck: Studienverlag.

Schule als Erfahrungsraum für pädagogisches Verstehen. Sondierungen lernseits von Unterricht

Michael Schratz

1. Den Sinn von Schule im Unterricht erfahren

„Why School?" fragt Rose (2009) in seiner Analyse des amerikanischen Schulsys-tems im Hinblick auf deren *public value*, d. h. den Nutzen von Schule für die Gesell-schaft und all ihre Mitglieder. Darin zeigt er auf, dass über die dominierende Test-steuerung übergeordnete Bildungsziele auf der Strecke bleiben, die Schüler*innen in ihren prägenden Jahren unterstützen sollten, sich selbst sowie den Sinn des Lebens und der Welt, in der sie leben, zu verstehen. Es geht ihm darum, die Bedeutung von Schule für die Bildung aller als öffentliches Gut („*public good*"; ebd., S. 153 ff.) zu positionieren, da sie den bildenden Erfahrungsraum für die künftige Gesellschaft in der sinnstiftenden Auseinandersetzung mit Menschen und Dingen schafft (Daviet 2016, S. 8). Die Schule ist jener gesellschaftliche Ort, an dem über Bildungspläne darauf Einfluss genommen wird, dass die künftigen Generationen im erwünschten Sinn lernen, die Welt und sich darin selbst zu verstehen.

Im deutschsprachigen Raum sieht Fend den schulischen Auftrag darin, „jene Merkmale in Heranwachsenden zu erzeugen (Qualifikationen und Orientierun-gen), ohne die das Individuum nicht handlungsfähig und die Gesellschaft in der bestehenden oder in veränderter Form nicht überlebensfähig wäre" (1980, S. 6). Zur Umsetzung dieses gesellschaftlichen Auftrags geben die politisch Verantwortlichen (Ministerien) die erforderlichen Ziele vor, die auf der jeweiligen Schulstufe erreicht werden sollen. Bei deren Formulierung geht es einerseits um die Vermittlung der erforderlichen Qualifikationen, aber auch um die Erreichung entsprechender Erzie-hungsziele, welche die staatsbürgerliche Verantwortung des Einzelnen sowie die Mitverantwortung für das Gemeinwesen sicherstellen sollen. § 1 des Schulgesetzes für das Land Berlin dient hier stellvertretend als Beispiel dafür.

§ 1 Auftrag der Schule

„Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln.

Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche

Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten.

Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein, und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker.

Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden.“

Schulgesetz für das Land Berlin (2004)

Mit derartigen gesetzlichen Vorgaben erhält jede Schule im jeweils sozialgeschichtlich geprägten Kontext der politischen Kultur (Seashore Louis/van Velzen 2012) den staatlichen Bildungsauftrag, dessen Umsetzung und Konkretisierung über entsprechende Verordnungen (Lehrpläne, Erlasse etc.) erfolgt. Lehrpläne beinhalten zunächst die Konkretisierung des *Erziehungsauftrags* der Schule, ehe Hinweise für die Planung und Durchführung des Unterrichts in inhaltlicher und in methodischer Hinsicht erfolgen. Im *Bildungsauftrag* finden sich das Grundverständnis von Schule und die davon abgeleiteten pädagogischen Leitideen bzw. allgemeinen didaktischen Grundsätze, wodurch Verantwortlichkeiten und Freiräume bei der Umsetzung des Lehrplans vorgegeben werden.

Erziehungs- und Bildungsziele lassen sich nicht ohne weiteres trennen, weshalb sie im schulischen Unterricht gleichzeitig umgesetzt werden (müssen), allerdings unterschiedlichen Entwicklungsdynamiken unterliegen. Biesta (2012, S. 13) unterscheidet diesbezüglich zwischen drei Bildungszielen, über deren Gewichtung Lehrerinnen und Lehrer im jeweiligen Unterrichtskontext situativ und perspektivisch zu entscheiden haben (siehe Abb. 1).[1]

Erziehungs-/ Bildungsziele	**Funktion**	**Domänen**
Qualifizierung	Menschen mit Wissen, Fähigkeiten und Haltungen befähigen	Wissen, Fertigkeiten, Haltungen, Werte
Sozialisierung	Einführung von „Neuen”[1] in eine bestehende Ordnung	Inklusion; demokratische Werte; Zusammenleben
Subjektwerdung	Wahrnehmung menschlicher Freiheit	Agency – Bewusstheit über die eigene Wirkmächtigkeit

Abb.1: Erziehungs- und Bildungsziele nach Biesta (2012, S. 13)

1 *Neue* können sowohl Kinder als auch ältere Menschen mit unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen sein, z. B. Menschen auf der Flucht oder Einwanderungsinteressierte.

Wie am Beispiel Berlins aufgezeigt wurde, stehen im gesetzlichen Auftrag von Schule der einzelne Mensch (*Subjektwerdung*) und das gesellschaftliche Miteinander (*Sozialisierung*) im Vordergrund, um einerseits die Freiheit der Einzelnen sowie andererseits das demokratische Zusammenleben im Hinblick auf ihr künftiges Wohlergehen (*Well-being*) sicherzustellen. In den Lehrplänen hingegen sind – auch vom Umfang her – die jahrgangsmäßig ausdifferenzierten Ziele und Inhalte bestimmend, die über entsprechende Überprüfungsverfahren (Hausaufgaben, Klassenarbeiten, Prüfungen, Tests u. a.m.) die *Qualifizierung* sicherstellen sollen.

Die politischen Debatten zur Qualität von Schule und Unterricht werden in den einzelnen Bildungssystemen sowohl global über sog. *large scale assessments* (z. B. PISA, TIMSS) als auch national (Vergleichsarbeiten, zentralisierte Reifeprüfungen) geführt. In der Umsetzung der Lehrplanvorgaben kommt es dadurch allerdings zu einer Diskrepanz zwischen Bildungszielen und schulischer Realität, was Krathwohl u. a. (1975, S. 15) mit folgender Hypothese erfasst haben: Obwohl Ziele des affektiven Bereichs bei der Legitimation von Bildungszielen eine hervorragende Stelle einnehmen, erfahren sie auf dem Weg der Konkretisierung über die Lehrpläne bis in den Unterricht eine merkwürdige Erosion. Diesen Erosionsprozess haben Posch/Thonhauser (1982) insbesondere auch für den deutschen Sprachraum aufgezeigt. In dieser Hinsicht argumentiert auch Helmke (2009), ein herausragender Vertreter der empirischen Bildungsforschung: „Unterricht wird ja nicht von Variablen veranstaltet, sondern von Personen, die jeweils ein individuelles Gesamtmuster unterschiedlicher Facetten repräsentieren. Diese personale Ganzheit gerät leicht aus dem Blickfeld." (S. 26)

Demgegenüber erhalten die übergeordneten Ziele des Erziehungs- und Bildungsauftrags von Schule, vor allem was die *Subjektwerdung* und *Sozialisierung* in der Umsetzung der Lehrpläne anbelangt, sowohl in der Forschung als auch in der Politik geringere Aufmerksamkeit und werden eher dem *heimlichen Lehrplan* (Zinnecker 1975) überlassen. Wenn Schule ein Ort sein soll, der die Bewusstheit jedes Menschen über seine eigene Wirkmacht und das Zusammenlegen aller in demokratischer Form erfahrbar macht, sind an der Schule wichtige Voraussetzungen erforderlich, damit Kinder und Jugendliche zur Welt und sich selbst in ein verstehendes Verhältnis treten können. Hierzu stellt sich die Frage, wie Schulen als Bildungseinrichtungen jene Erfahrungsräume schaffen können, die über pädagogische Interventionen „Berührungsflächen zwischen Ich und Gegenstand" (Gebhard/Combe 2007, S. 89) gestalten, damit die Schüler*innen sich die im schulischen Auftrag formulierten Zielvorstellungen aneignen können.

Im Hinblick auf die Auswirkungen schulischer Erfahrungen interessiert in diesem Beitrag die Frage nach möglichen Gründen für die Erosion der pathischen Dimension von Bildungs- und Erziehungszielen in der Umsetzung von Lehrplänen, die Rumpf (1994, S. 8) „der entsinnlichenden Dynamik des Schullernens" zuschreibt. Dazu setze ich mich zunächst mit den Tiefenstrukturen lehrseitiger Vermittlungsprozesse auseinander und zeige anhand beispielhafter Erfahrungen aus Schule und Unterricht, wie pädagogisches Verstehen in einer lernseitigen Orientierung zu einem ganzheitlichen Bildungsverständnis beitragen kann. Abschließend gehe ich anhand eines aktuellen Beispiels der Frage von Combe/Gebhard (2007)

nach, ob „der Anspruch, Lernen mit Erfahrung zu verknüpfen und auf Erfahrung anzulegen, in der Schule überhaupt eingelöst werden kann“ (S. 7).

2. Die Wirkmacht der Tiefenstrukturen von Unterricht

Erfahrungen im schulischen Kontext sind aufgrund der staatlichen Vorgaben für die Lehrenden und Lernenden über die Lehrpläne *fremd*gesteuert und daher „häufig lediglich geschickt inszenierte Illustrationen, deren Surrogatfunktion die Schüler*innen schnell erkennen. Der Begriff der Erfahrung ist vor diesem Hintergrund gewissermaßen für das ‚wirkliche Leben‘, den Alltag, das Leben jenseits der Schule reserviert und verliert seinen Pathos bei der Beschäftigung mit Theorien und Büchern“ (Combe/Gebhard 2007, S. 7). Dies wird insbesondere deutlich, wenn man hinter die Oberflächenstruktur methodisch-didaktischer Interventionen in der Umsetzung von Lehrplanvorgaben blickt und die Unterrichtsverläufe in den Tiefenstrukturen analysiert (vgl. Tye 2000): Dabei stößt man – unabhängig von Schulform, Jahrgang und Fach – auf ein wiederkehrendes Grundmuster, dem alle unterrichtlichen Aktivitäten folgen. Es wird nach Mehan (vgl. 1979) als I-R-E-Muster bezeichnet und steht für die unterrichtliche Abfolge ***I**nitiation – **R**esponse – **E**valuation*, die Folgendes bedeutet: Die Lehrenden *initiieren* Aktivitäten, die Lernenden *respondieren* auf die gesetzten Impulse und Erstere *bewerten* deren Antworten entsprechend der lehrplangemäßen Zielvorgaben mit „richtig“ oder „falsch“ bzw. *beurteilen* diese nach einem vorgegebenen (Noten-)Schlüssel. Bei negativer Beurteilung erfolgt meist noch eine zweite (oder dritte) Chance, die über das schulische Fortkommen entscheidet. Dieses Dreischritt-Muster wird in Abb. 2 aufgezeigt.

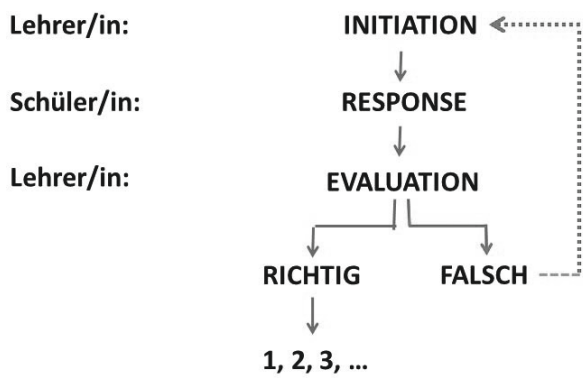

Abb.2: Dreischritt-Muster I(nitiation) – R(esponse) – E(valuation) nach Mehan (1979)

Die Allgegenwart dieses Drei-Schritt-Musters hat in der Tiefenstruktur offenkundig „die Funktion der Durchsetzung, Deutung und Indizierung lernrelevanten Wissens“ (Combe/Gebhard 2007, S. 90). Um die Lehrkräfte auf diese tiefenstrukturelle Ausgangssituation aus- und fortzubilden, werden in der Didaktik die Voraussetzun-

gen geschaffen, die Schüler*innen über professionelle Unterrichtsführung (*classroom management*) möglichst vielseitig kognitiv zu aktivieren und sie in ihrem Lernen entsprechend zu unterstützen. In der Anwendung zeigen sich die jeweiligen didaktisch-methodischen Schritte in vielfältigen Aktivitäten, die sich aus dem Modus des Lehrens ergeben, wie etwa Aufgaben stellen und kontrollieren, Sequenzen takten und durchführen, Aktivitäten methodisch inszenieren und variieren, Inhalte strukturieren und portionieren oder Verhalten bestrafen und belohnen. Inhaltlich zeigt sich meist,

> *„dass der Lehrer bzw. Prüfer eine Frage [stellt], obwohl er die Antwort schon weiß. Das ist im sozialen Alltag unüblich und, wenn es herauskommt, peinlich. In der Schule ist dies ein Standardverfahren der Kontrolle und der Trivialisierung. Dieselbe Frage müsste, wenn wiederholt, die gleiche Antwort erhalten. Dabei gerät der Gefragte nicht selten in die schwierige Lage, nicht nur die richtige Antwort finden zu müssen, sondern auch noch herausbekommen zu müssen, was der Fragende für die richtige Antwort hält." (Luhmann 2002, S. 78)*

Es gibt immer wieder Ansätze, diese *default condition* (vgl. Cazden 1988) von Unterricht zu durchbrechen und diesen anders zu organisieren. Dazu wurde in den letzten Jahren über didaktische Neubestimmungen und -konzeptionen versucht, die Selbständigkeit der Schüler*innen zu stärken, um der zunehmenden Heterogenität im Klassenzimmer zu begegnen. Die vom Leitspruch *Die Schüler in den Mittelpunkt stellen* begleitete Neuorientierung hat im didaktischen Diskurs zu einem Wandel der Aufmerksamkeit vom Lehren zum Lernen geführt, der die gegenwärtigen Debatten über die Gestaltung von Unterricht bestimmt. Dieser Diskurswechsel in der Didaktik ist dadurch gekennzeichnet, dass er zwar eine Verlagerung der Aktivitäten von der Lehrperson zu den Lernenden fordert, sich allerdings nicht der Frage stellt, wie durch lehrseitige Instruktion Bildung überhaupt hervorgebracht werden kann. Wird dieser Zusammenhang nicht geklärt, besteht die Gefahr dessen, was Holzkamp (1995, S. 39) als „Lehr-Lernkurzschluss" bezeichnet. Dieser besteht darin, dass die Lehrperson nach dem Muster einer *Erzeugungsdidaktik* (vgl. Arnold 2010) Inhalte für einen differenzierenden Unterricht auswählt, auf die Situation der Klasse reduziert und dafür die jeweils geeigneten Methoden einsetzt, um die vorgegebenen Ziele zu bewältigen bzw. Kompetenzen zur Erreichung geforderter Standards zu vermitteln. Wird dieser Methoden-Lernkurzschluss nicht kritisch hinterfragt, kommen Erfahrungen, wie sie Lenny in der folgenden Vignette (aus Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, S. 60) macht, nicht in den Blick.

> *„Heute gibt es in der Mathe-Stunde ein Laufdiktat mit vier verschiedenen Problemen, welche die beiden Lehrpersonen im Zimmer aufgehängt haben. Nach der Erklärung geht es los. Die Schüler*innen laufen hin und her zu den Aufgaben, versuchen sich die Informationen zu merken und das Problem in ihrem Heft bei ihrem Arbeitsplatz zu lösen. Manche bleiben im Stehen, damit sie schneller sind, und rasen hin und her, andere arbeiten langsamer. Lenny hat zufällig mit einer schwierigen Aufgabe angefangen und ist bereits mehrmals*

hin und her gelaufen. Er ist angespannt und sagt verzweifelt, dass er es nicht kann. Sein Frust steigt, er scheint paralysiert zu sein, kurz vor dem Explodieren. Eine Lehrerin versucht ihn zu beruhigen und zu ermutigen. ‚Aber das kann ich nicht!', sagt er. Sie gibt ihm einen Tipp und sagt ihm, er solle es wieder versuchen. Unwillig geht er wieder zur Aufgabe an der Tafel, die Lehrerin verlässt seinen Tisch. Das geht nicht, das geht nicht, das geht nicht. Er kommt zu seinem Schreibtisch zurück und radiert hektisch. Du kannst das nicht, du kannst das nicht, du kannst das nicht. Er schimpft mit sich selber, weil er sich nichts merken kann, und marschiert verärgert wieder zur Aufgabe hin. Du kannst das nicht, du kannst das nicht, du kannst das nicht. Du bist zu blöd, du bist zu blöd. Ein Scheiß. Es ist ein Scheiß."

Über die didaktische Inszenierung eines Laufdiktats werden von den Lehrkräften im Teamteaching durch die Entscheidungsmöglichkeiten in der Reihenfolge der Abarbeitung vorgegebener Aufgabenstellungen sowie über die zu überwindenden Distanzen zusätzliche Handlungsimpulse gesetzt. Allerdings führt diese Form der Öffnung von Unterricht Lenny – trotz Intensivierung seiner Anstrengungen – zum Scheitern (*Du kannst das nicht …*). Eine bloße organisatorische Öffnung des Unterrichts birgt die Gefahr eines Methoden-Lernkurzschlusses in sich, über den Lernsituationen zum beliebigen Anlass zu verkümmern drohen und „zum gleichgültigen Material werden, an dem eine bestimmte Kompetenz trainiert wird" (Rumpf 1994, S. 70). Die Probleme zeigen sich in der Gefahr eines nicht problematisierten Durchlaufens von vorbereiteten Lernparcours über Arbeitsblätter, Wochenpläne, Kompetenzraster u. a.m., deren Lehrstrategie im Abhaken erreichter (vorgezeichneter) Lernziele liegt, ohne zu fragen, ob sie überhaupt sinnvoll sind.

Lennys Erfahrung in der Vignette hat über den Methoden-Lernkurzschluss nicht dazu geführt, dass sich Sinn und Bedeutung in der Inbezugsetzung zum Lerngegenstand vollziehen, was lehrseits geplant war. Vielmehr ist die geplante Sinn- und Verstehensaufgabe umgeschlagen in eine leibliche Erfahrung, die Lenny über das dreifache *Du kannst das nicht* im Scheitern der gestellten Aufgabe widerfährt. Im Bemühen den verzweifelnden Schüler zu beruhigen und ihn zum Weitermachen zu motivieren, wird die Lehrperson für Rumpf (1982) „zum Träger bzw. Einstudierer einer bestimmten, randscharf umrissenen Fähigkeit [...], eine Maßnahme, die die Vorgänge abdichtet gegen unkalkulierbare Einbrüche. Nur ganz Bestimmtes darf beide – die Lehrenden und die Schüler*innen – etwas angehen. Sie müssen sich zurückhalten, um die Ziele zu erreichen." (S. 117) In den Tiefenstrukturen des Unterrichts bewirkt diese Zurückhaltung die curriculare Engführung, die auf die *richtige* Leistungserbringung in der Umsetzung von Planungsvorgaben bewirkt.

3. „Welches Lernen wollen wir eigentlich?"

Mit dieser Frage resümiert Terhart (2009, S. 42) den Rückblick auf die wechselvolle Geschichte der Beziehung von Lehren und Lernen. Damit unterstreicht er einerseits,

dass es sich um ein wissenschaftlich schwer zu fassendes Phänomen handelt, wie es Mitgutsch (2008) auf seiner Spurensuche des Lernens ausführlich dargelegt hat. Andererseits macht er mit der Frage deutlich, dass sich Lehrpersonen im Unterricht auf unsicherem Terrain befinden, was sich in Lennys Scheitern am Abarbeiten des Laufdiktats offenbart. Der Widerfahrnischarakter, der ihn affektiv überkommt, ist Ausdruck von Pathos, das sich in der „Empfänglichkeit und Sensibilität für Anderes, für Abweichungen, Kraftunterschiede und Differenzen" manifestiert (Busch/Därmann 2007, S. 12). Für Combe/Gerhard (2007, S. 89) entsteht, wenn routinemäßige Ablaufmuster in Frage gestellt werden, „gegenüber diesen routinemüßigen Mustern überschüssiger Sinn". Es stellt sich für sie allerdings die Frage, inwiefern Lehrpersonen

> *„für solche sich manifestierende Erfahrungsbewegungen offen sind, ob solche Brüche und Irritationen nicht überspielt und schnell wieder geglättet werden. Es ist in diesem Zusammenhang völlig unklar, wie viel Befremdung, Konfrontation, Konflikt und Diskontinuität Unterricht bzw. Unterrichtsformen und Unterrichtsphasen in ihrer konventionellen Gestalt […] verkraften können. Die Befürchtung der Lehrer könnte sein, dass das Geschehen aus dem Ruder läuft. Sie versuchen deshalb, den interaktiven Gleichfluss wiederherzustellen, die zur Rede stehenden Inhalte zu vereindeutigen" (ebenda, S. 90).*

Dies gilt auch für die Lehrerin, die Lenny wieder in den didaktisch inszenierten Modus des Laufdiktats zurückbringen möchte und die aufgetretene Erfahrungskrise nicht als Anlass für pädagogisches Verstehen nutzen kann.

Um für die Wirkmacht von Erfahrungskrisen zu sensibilisieren und der Abkoppelung von Lehren und der von Rumpf beschriebenen Dekontextualisierung des Lernens im Unterricht entgegenzuwirken, versucht der hier vertretene phänomenologisch orientierte Ansatz über das Begriffspaar *lehrseits* und *lernseits* (vgl. Schratz 2019) im Hinblick auf den eingangs von Rose skizzierten Sinn von Schule den pädagogischen Bezug im Blick zu behalten. *Lernseits* setzt immer ein *lehrseits* voraus, da Lernen „in pädagogischer Perspektive und in strengem Sinne eine Erfahrung" (Meyer-Drawe 2008, S. 15) ist, in welche Lehrende wie Lernende in gleicher Weise verstrickt sind. Das Begriffspaar soll diese Verstricktheit ausdrücken, da es sich „der Alternative von Kausalität und Intentionalität in all ihren traditonellen Formen entzieht" (Waldenfels 2006, S. 43).

Die Bezeichnung der Begriffskombination entspringt einer räumlichen Metapher, die auf die Bestimmungsmerkmale *diesseits* und *jenseits* anspielt, um das aufzuzeigen, was im Unterricht als subjektives Ereignis für jeden Einzelnen – für Lehrpersonen ebenso wie für Schüler*innenge – geschieht. *Lernseits* führt das Augenmerk über das Unterrichtsgeschehen hinaus, um die Jenseitigkeit der Erfahrungen anderer aufzuzeigen und verlangt außerdem nach übergeordneter pädagogischer Verantwortung für gelebte (Welt-)Erfahrungen. Die Auswirkungen des *lehr-lernseitigen* Geschehens auf die persönliche Entwicklung lassen sich allerdings nicht kurzfristig über Prüfungsverfahren im Unterricht feststellen, sondern zeigen sich erst im längerfristigen Erfahrungsbezug. Das soll an zwei Beispielen aufgezeigt werden.

Die folgende Schilderung der persönlichen Erinnerungen an die Schulzeit einer Gymnasiallehrerin, die als Flüchtlingskind nach Österreich gekommen war, bringt die Wirkmacht von Lehren im *lernseitigen* Modus eindrücklich zum Ausdruck.

> *„Wenn man ‚erfolgreiche' Migrantinnen wie mich hernimmt, stellt man schnell fest, dass wir es oft ‚trotz' konservativer Eltern geschafft haben. Meist dank einer engagierten Lehrperson, die an uns geglaubt hat. Bei mir war es meine Volksschullehrerin, ihretwegen liebte ich die Schule und sollte sie auch die weiteren zwölf Jahre lieben, auch wenn ich da nicht immer nur so großartige Lehrpersonen hatte. Ich hatte keine leichte Kindheit und Jugend, die Schule war für mich ein Zufluchtsort, und die Frau Lehrerin mit ihrer sanften Art machte mein Leben weicher. Sie fragte mich nie nach meinem Elternhaus aus, nach meiner Herkunft oder meinem Glauben, sie fragte stattdessen, welche Bücher sie uns vorlesen sollte, schrieb motivierende Zeilen unter meine Hausübung und lobte viel – dank ihr war die Schule mein ‚safe space'. Sie hätte auch fragen können, wieso mein Vater nie in die Schule kommt, was ich so im islamischen Religionsunterricht lerne und ob ich mich nicht lieber auf Deutsch konzentrieren sollte, statt in den bosnischen Muttersprachenunterricht zu gehen, aber sie stülpte mir diese Rolle nicht über, das hätte mich komplett überfordert. So wie Jahre später, als mich Lehrer fragten, ob mir mein Vater verbiete, auf Projekttage mitzukommen. Ich bejahte, ich würde ihnen sicher nicht die Wahrheit sagen, dass meine Eltern nichts von den Projekttagen wussten, weil ich ein schlechtes Gewissen gehabt hatte, sie um Geld zu bitten. Ein Großteil der muslimischen Kinder in Wien gehört zu den Bildungsverlierern, aber nicht, weil sie islamische Eltern haben, sondern weil das Schulsystem sie im Stich lässt." (Erkurt 2020, S. 9)*

In der Tiefenstruktur der rückblickenden Unterrichtserfahrungen zeigt sich nicht der in Abb. 1 dargestellte I-R-E-Dreischritt. Die Lehrerin erwartete nicht *richtige* Antworten auf die Lehrerfrage, um sie nach dem Grad der erwarteten Präzision zu bewerten. Sie verfiel auch nicht der *Obszönität des Fragens* (vgl. Bodenheimer 2011) nach Elternhaus, Herkunft und Glauben, sondern hat unvoreingenommen an die Schüler*innen geglaubt. Ihr Verhalten entspricht dem, was Klafki (2002) „pädagogisches Verstehen" nennt, nämlich die ihr

> *„anvertrauten Kinder und Jugendlichen jeweils neu in ihrer subjektiven Situation, mit ihren Voraussetzungen und Erfahrungen, Interessen, Schwierigkeiten und Nöten, im Zusammenhang ihrer Sozialisationskontexte und in den von den jungen Menschen gesetzten Bedeutungsakzenten zu verstehen versuchen, also hinsichtlich dessen, was die Jugendlichen als für sich selbst wichtig betrachten." (Klaffki 2002, S. 178)*

Das Kennenlernen der (Lese-)Interessen ihrer Schüler*innen half der Lehrerin beim pädagogischen Verstehen, wodurch sich neue Möglichkeitsräume für die Erschließung von Sach- und Weltbezügen eröffneten. Die Lehrerin trug dazu bei, dass Melisa, die Schülerin, sich in der Schule sicher fühlte, was für Riley/Coate/

Martinez (2018) eine Voraussetzung für förderliche Sozialisation und Subjektwerdung darstellt:

> *„‚Zugehörigkeit' ist dieses Gefühl des Irgendwo-Seins, wo man zuversichtlich sein kann, dazuzugehören und sich in der eigenen Identität sicher zu fühlen. […] Jede Schule hat Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen, die ihre Tore betreten. Sie beeinflusst, wie die jungen Menschen die Welt verstehen. Schulen verändern sich ständig wie Kaleidoskope von Menschen, Ideen und Haltungen, die das Potenzial haben sich um gemeinsame Überzeugungen zusammenschließen und Absprachen zu treffen. In der heutigen Welt, in der neue Ideen genauso leicht auf Treibsand wie auf festem Boden gebaut werden, sind Schulen nicht nur wichtige Informationszentren, sondern auch eine der wenigen gemeinsamen gesellschaftlichen Institutionen, die einen Sinn der Zugehörigkeit oder des Ausschlusses schaffen können." (S. 3; Übers. M.S.)*

Es sind die persönlichen Erfahrungen der Schüler*innen, die deren Bildungserfolg bestimmen, denn

> *„[e]chtes Lernen berührt den Kern unserer menschlichen Existenz. Lernen heißt, daß wir uns selbst neu erschaffen. Lernen heißt, daß wir neue Fähigkeiten erwerben, die uns vorher fremd waren. Lernen heißt, daß wir die Welt und unsere Beziehung zu ihr mit anderen Augen wahrnehmen. Lernen heißt, daß wir unsere kreative Kraft entfalten, unsere Fähigkeit, am lebendigen Schöpfungsprozeß teilzunehmen." (Senge 1996, S. 24)*

Daher ist für eine *lernseitige* Orientierung die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die entstehende Zukunft bedeutsam (Scharmer 2007). Die Öffnung des Lernens auf die entstehende Zukunft erfordert eine Offenheit, die nicht nur kognitiv wirksam wird, sondern eine ganzheitliche, damit auch leibliche Erfahrung ist. So kann nach Bachelard (1990, S. 33) auch ein kleines Ereignis im Leben eines Kindes ein besonderes Ereignis in der Welt dieses Kindes und dadurch ein „Weltereignis" sein. Im Sinne eines responsiven Geschehens entspricht es „einem höchst fragilen Ereignis, nämlich dem Moment, in dem Sinn entsteht" (Meyer-Drawe 2010, S. 7) und kann als menschliche Gesamtleistung bildenden Charakter haben. Daher ist Lernen auch ein sehr intimer und damit auch verletzlicher Vorgang, denn das, was man bisher kannte und konnte, trägt nicht mehr richtig, aber das Neue ist noch nicht stabil und gibt noch nicht wirklich Halt.

Pädagogisches Verstehen ist aus *lernseitiger* Haltung nicht auf das Verstehen eines spezifischen fachlichen Inhalts bezogen, sondern übergreift Unterricht, Schulleben und deren institutionelle Rahmenbedingungen. Aufgrund der vielseitigen Anforderungen in dieser komplexen Ausgangssituation gibt es für das pädagogische Handeln keine einfache Antwort im Sinne von *richtig* oder *falsch*, Bildungsprozesse aus der Perspektive einer unbekannten Zukunft zu modellieren. Ein Beispiel für diese *lernseitige* Haltung im Unterrichtsgeschehen schildert Henisch (2020) in seinem Nachruf anlässlich des Todes seines Religionslehrers:

„Seit damals, als er zum ersten Mal zur Tür unserer Schulklasse hereingekommen ist, eine Realschulklasse in Wien Favoriten. Der neue Religionslehrer, ein schmaler, junger Mann, der schon auf den ersten Blick anders wirkte als seine Vorgänger. Seine Vorgänger hatten uns nichts zu sagen gehabt. Wir hatten die Zeit, in der sie uns nichts sagten, genutzt, um unter der Bank Hausübungen für Fächer zu schreiben, die für wichtiger galten als Religion. Als Holl kam, wurde das anders. Er hatte uns etwas zu sagen. Obwohl oder gerade weil er mehr Fragen hatte als Antworten. Über Gott und die Welt, über die ersten und die letzten Dinge. Es gelang ihm, die Lust am Denken zu wecken, auch und vor allem widersprüchlichen Denken. Und die Freude am Diskutieren. Als wir einmal damit angefangen hatten, wollten wir gar nicht mehr damit aufhören." (2020, S. 33)

Diese rückblickende Würdigung des Lehrers lässt jene wirkmächtigen Erfahrungen erkennen, die Lehrende im responsiven Geschehen mit den Lernenden machen, wenn sie über das gegenseitige Verstehen in Beziehung zu dem treten, was Sache ist. In einer *lernseitigen* Perspektive kann es einer Lehrperson eher gelingen, die Inhalte in der Begegnung mit den Lernenden responsiv zu gestalten, wenn die Aufmerksamkeit auf das Entstehende und nicht auf den angestrebten Zielpunkt gerichtet ist. Dies scheint der Kontrast zum Unterricht von Holls Vorgänger zu sein, die den Schüler*innen *nichts sagten*. Demgegenüber gelang es offensichtlich Lehrer Holl, bei seinen Schülerinnen und Schülern in der Weltbegegnung nachhaltige Lernerfahrungen in der Auseinandersetzung mit ihren (Lern-)Inhalten in Gang zu setzen. Die für Henisch biografisch bedeutsame Erfahrung aus dem Religionsunterricht ist Zeugnis dafür, dass Menschen „durch Sinn- und Verstehensbedürfnis ausgelöste Erfahrungskrisen […] durchaus auch intellektuelles Vergnügen bereiten kann", was Combe/Gebhard (2007, S. 8) in Frage stellen.

Konzentriert sich die Lehrperson hingegen auf das Gelingen des Lehrens, wird sie wenig über die Lernerfahrungen ihrer Schüler*innen verstehen und ihr unterrichtliches Handeln bleibt dem zugrundeliegenden Zweck curricularer Vorgaben verhaftet, was an Lennys Erfahrungen im Laufdiktat aufgezeigen. Der Junge wird von seiner Lehrerin nur als Schüler wahrgenommen, der die gestellte Aufgabe (noch) nicht erfüllt hat, sodass sie den dritten Schritt gemäß I-R-E-Muster, die Bewertung der Schülerleistung, nicht vollziehen kann. Daher fordert Klafki:

„Lehrer müssen sich bemühen, Kinder und Jugendliche als ganzheitliche (- d. h. aber keineswegs immer: als harmonische -) junge Menschen zu verstehen, die auch in der Schule nicht nur Schüler sind. Wer junge Menschen in der Schule nur als Schüler betrachtet, versteht sie auch als Schüler nicht!" (2002, S. 178)

In beiden Erinnerungssequenzen wird die Bildung der nachhaltigen Erfahrungen darauf zurückgeführt, dass sich sowohl Erkurt als auch Henisch im schulischen Unterricht nicht über den trivialisierenden I-R-E-Dreischritt als Schüler*in, sondern sich als sie selbst und in der Beziehung zum und zu Anderen erfahren haben. Damit hat sich offensichtlich der Verständnishorizont, mit der sie der Welt begeg-

nen, verwandelt (Combe/Gebhard 2007, S. 12). Wird Unterricht als ein responsives Geschehen verstanden, erfolgt ganzheitliches Lernen im Sinne einer *lernseitigen* Orientierung für Lehrende und Lernende im Wechselspiel von Raum *geben* und Raum *nehmen*, um die Wirkmacht des Möglichen zur Entfaltung kommen zu lassen. Diese nachhaltige Wirkung zeigt sich in den von Erkurt und Henisch geschilderten Erfahrungen an die sie prägenden Lehrpersonen.

In der Umsetzung anspruchsvoller Zielbilder können pädagogische Entscheidungen „nie in völliger Sicherheit über die Wirkungen und Nebenwirkungen gefällt werden. Unterrichts- und Erziehungssituationen sind komplex und immer neu durch individuelle Besonderheiten, soziale Hintergründe und wechselseitige Erwartungen geprägt." (Zutavern 2003, S. 37) Demgemäß sind „autonome Handlungsspielräume, damit die Lehrerinnen und Lehrer flexibel auf ihre Ziele hinarbeiten können" (ebd.) nötig. Wenn es darum geht, diese autonomen Handlungsspielräume zu erkennen, damit die Lehrenden flexibel auf ihre Ziele hinarbeiten können, gilt es, diese Momente zu erspüren, zu respektieren, ihnen Raum und Zeit zu geben und der Einzigartigkeit des persönlichen Augenblicks Rechnung zu tragen und den Unterricht responsiv auf diese persönlichen Lernerfahrungen auszurichten.

4. Erfahrungen wirken, aber wie!?

Die bisherigen Ausführungen haben aufgezeigt wie prägend Schule im staatlichen Auftrag als Mediatorin zwischen Individuum und Gesellschaft wirkt (Fischer, 2015): Sie formt junge Menschen auf ihrem Lebensweg in die Gesellschaft, gestaltet damit im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und Transformation aber auch direkt und indirekt zukünftige Gesellschaft derart mit wie sie deren Entwicklung fördert, hemmt, lenkt, stärkt (vgl. Schratz 2019). Schulen spielen somit eine einflussreiche gesellschaftspolitische Rolle, indem sie entweder ausgrenzen, disziplinieren, Homogenität und Anpassung fördern oder aber Vielfalt leben, Raum für Wachstum geben und Umwege in der individuellen Entwicklung ermöglichen oder verhindern. Aufgrund ihres gesellschaftlichen Auftrags und ihres prägenden Einflusses stehen Schulen im öffentlichen Interesse und geraten somit auch in die politische Auseinandersetzung. Daher wundert nicht weiter, wenn Combe/Gebhard (2007) sich fragen: „Ist die Schule überhaupt in der Lage, die hierfür notwendigen subjektiven Resonanz- und Erfahrungsräume bereit zu stellen? Sind die schulischen Lernarrangements sensibel, mutig und phantasiereich genug?" (S. 8) Mit diesen Fragen wird in der Tat die Spannweite der Möglichkeiten und Grenzen der Schule als Mediatorin zwischen Reproduktion und Transformation aufgezeigt.

Zur Beantwortung dieser Fragen stelle ich beispielhaft die Erkenntnisse aus einem Projekttag an einem Wiener Gymnasium vor, der in Zusammenarbeit mit einem Theaterverein durchgeführt worden war. Dieser lädt Schüler*innen ein, Theaterstücke zu aktuellen Themen im Entstehungsprozess zu begleiten. Im gegenständlichen Fall hatten 26 Jugendliche in wochenlanger Vorbereitung einen Projekttag zum Thema *Migration erleben* geübt, um an unterschiedlichen Stationen die Probleme

erfahrbar zu machen, die sich im Zusammenhang mit einer Flucht ergeben können. Am Tag der Durchführung betreuten die Jugendlichen die einzelnen Stationen. Hier ein Kurzbericht über den Ablauf des Projekttags:

> *„Als am 21. Jänner die Kinder der Schule am Rande des Cottageviertels beim Türkenschanzpark das Schulhaus betreten, beginnt kein gewöhnlicher Schultag. Der Stundenplan ist ausgesetzt. Im Eingangsbereich informieren sie ausgewählte Schüler über das anstehende Projekt. Die Direktorin ist ebenfalls zugegen. Rund 35 Lehrkräfte begleiten das Stationenspiel. Die Schulpsychologin ist die ganze Zeit vor Ort. Es soll um ‚ein Erfahrbarmachen von Problemen, die sich in Zusammenhang mit einer Flucht stellen können, um Empathie und Menschenrechte' gehen, schreiben später die Lehrervertreter. Die rund 400 Schüler werden in Gruppen zu je 20 Personen zusammengefasst – nicht gemäß dem Klassenverband, sondern durch Zufall. Sie sind nun im Land ‚Infinitum'. An mehreren Stationen sollen sie in diesem fiktiven Staatsterritorium ankommen. Dafür müssen sie etwa den Nationaltanz lernen, sie müssen die Sprache in rudimentärem Umfang erlernen, sie müssen Fragen beantworten. An einer Station üben sie sich im ‚Nationalsport' Bottleflip: Flaschensalto. In einer anderen Station malen die Kinder ihre Konterfeis auf die ausgegebenen Pässe. Das Aufsichtspersonal hat sich UNHCR-Binden um die Oberarme gelegt. Wenn jemand während des Spiels aussteigen will, kann er in ein ‚Anhaltezentrum' gehen, so wird ein umgestalteter Klassenraum genannt. Schüler backen Waffeln dort. Es bricht die große Pause an als die Schüler sämtliche Stationen durchlaufen haben und sich in der Turnhalle sammeln. Zweieinhalb Stunden hat das Spiel gedauert. Ebensolange wird danach über das Erlebte reflektiert." (Konzett 2020, S. 15)*

Der von den Schüler*innen vorbereitete Stationsbetrieb setzt den konventionellen I-R-E-Dreischritt in der Tiefenstruktur von Unterricht außer Kraft, denn projektförmige Verfahren überwinden den gewohnten Stundenplan und widersetzen sich den Anpassungsstrukturen institutionalisierten Lehrens und Lernens (Schratz 1996, S. 115). In der Konsequenz geht der gewählte Ansatz über das Unterbrechen der üblichen Routinen hinaus und setzt die Schülerinnen und Schüler (mit Ausnahme der ersten Klassen [fünfter Jahrgang], die zeitgleich einen Kinobesuch absolvieren), einem unerwarteten Szenario aus, um sie leiblich erfahren zu lassen, was es heißt auf der Flucht zu sein. Die Außerkraftsetzung des Gewohnten stellt ein „Widerfahrnis" (Waldenfels 2002, S. 15) dar, das in seiner Wucht krisenhaft erfahren werden kann. In der phänomenologisch orientierten Lernforschung

> *„sind deshalb ‚Krisen', in denen eine Situation durch eingespielte Routinen nicht mehr bewältigt werden kann, die entscheidenden Konstellationen, in denen Erfahrungen gemacht werden können. Erfahrung wird also in ihrer Grundgestalt als ein Geschehen gedacht, das mit einer in die Krise geratenen Praxis identisch ist. Diese Zuspitzung mag auf den ersten Blick befremdlich erscheinen, aber offenkundig wird damit ein aus dem alltäglichen Strom der*

Ereignisse heraustretendes, persönlich berührendes, die Routine durchbrechendes Moment und Geschehen hervorgehoben.“ (Combe/Gebhard 2007, S. 11)

Der Widerfahrnischarakter, der an den einzelnen Stationen durch das Inszenieren von Fluchterfahrungen geschaffen wurde, hat das I-R-E-Muster außerkraft gesetzt. Dies zeigt sich bereits daran, dass Schüler*innen selbst die Betreuung der Stationen und die Ausgestalung der zu bewältigenden Geschehnisse übernommen hatten. Aus *lernseitiger* Perspektive eröffnet sich durch das aus dem Alltagsgeschehen heraustretende, persönlich berührende, die Routine durchbrechende Moment und Geschehen der Möglichkeitsraum für jene wirkmächtigen Erfahrungen, deren Tiefe des Verstehens in der Beziehung zu dem, was Sache ist, liegt, und lenkt die Aufmerksamkeit auf die entstehende Zukunft (vgl. Scharmer 2009). Die Öffnung des Lernens auf die entstehende Zukunft erfordert eine Offenheit, die nicht nur kognitiv wirksam wird, sondern eine ganzheitliche, also leibliche Erfahrung ist. Das kann ein Augenblick sein wie der *Aha*-Moment, der den Eindruck eines spontanen Erkenntnisgewinns begleitet, aber auch ein mühsames Ringen, das zu einer Erkenntnis oder einem neuen Vermögen – im Sinne von Kompetenz – führt wie etwa in diesem Fall das – zumindest rudimentäre – Erlernen einer neuen Sprache.

Daher ist Lernen auch ein sehr intimer und damit auch verletzlicher Vorgang, denn das, was man bisher kannte und konnte, trägt nicht mehr richtig, aber das Neue ist noch nicht stabil, gibt noch nicht genügend Halt. Man merkt, dass man etwas nicht oder noch nicht kann, in anderen Worten: Aus einer unbewussten Inkompetenz wird eine bewusste Inkompetenz (vgl. Schratz 2017) im Sinne eines fremden Anspruchs, der sich darin zeigt, „dass uns etwas einfällt, auffällt, befällt, überfällt oder zufällt, und an diesem Geschehen bin ich nur im Dativ beteiligt: mir fällt etwas ein“ (Waldenfels 1997, S. 289) und dringt damit ins Bewusstsein. Das entstehende Bewusstwerden des Nichtwissens oder -könnens erfolgt durch etwas *Anstößiges*, ein sogenanntes *Widerfahrnis* (Meyer-Drawe 2008). Es kommt zu einer Störung bzw. Unterbrechung des routinierten Verhaltens. In der Anlage des Migrationsprojekts ging es den Organisatoren des Projekttags darum, das Wesen des Krisenhaften dessen, was Menschen auf der Flucht erleiden können, leiblich erfahrbar zu machen. Die Schüler*innen durchlaufen nicht eine didaktisch intendierte curriculare Vorgabe wie Lenny im Laufdiktat, sondern sie sind Irritationen ausgesetzt, die sie ergreifen (vgl. Krenn 2017). Gerade Phänomene des zeitverzögerten Aufgehens in einer Sache, des Zögerns, des Eingestehens von Inkompetenz und des Infragestellens von bereits Bekanntem führen dazu, bestehendes Wissen handelnd zu erweitern und neue Formen des Könnens zu erproben (vgl. Agostini/Schratz/Risse 2018, S. 67). Meyer-Drawe (2008), Waldenfels (2004) und Benner (2005) sprechen von Bildung als *transformatorischem Prozess*, in dem an einem Unbekannten etwas Bekanntes erfahren wird und Unbekanntes zum Bekannten wird. Diese transformatorische Qualität in Lernen und Bildung braucht Umgangsformen mit konstitutiven Irritationen und Negativität. „Bildende Wechselwirkungen zwischen den Menschen sowie zwischen Menschen und Welt“ sind, so Benner, „über negative Erfahrungen vermittelt und können ohne diese weder gelingen noch gedacht werden“ (ebd., S. 7).

Allerdings wurde der bildende Sinn des pädagogischen Konzepts der *Negativität* des Lernens nicht von allen verstanden oder geteilt. Denn nach einigen Tagen erfolgte ein kritisches Medienecho in der Boulevardpresse, in der berichtet wurde, Schüler*innen seien stundenlang eingesperrt und als „schikanierte Migranten" missbraucht worden. Auch eine politische Partei schaltete sich ein und brandmarkte den „Mißbrauch von Kindern für ideologische Propaganda". Nachdem damit auch eine (partei-)politische Debatte ausgelöst worden war, ließ das Bildungsministerium das Projekt mit sofortiger Wirkung und folgender Begründung einstellen: „Hier scheint eine Grenze überschritten worden zu sein. Schüler*innen zu verängstigen ist kein pädagogisches Konzept" (Konzett 2020, S. 15).

An diesen Reaktionen wird einerseits deutlich, wie stark Schule als gesellschaftliche Sozialisationsinstanz dem (partei)politischen Kräftespiel ausgesetzt ist und am funktionierenden I-R-E-Muster gemessen wird; im Stationsbetrieb erfolgte nicht das Beantworten von Lernfragen, um die Beherrschung der vermittelten currricularen Inhalte bewerten zu können, sondern es ging um (Über-)Lebensfragen auf der Flucht im Erfahren der Ansprüche am eigenen Leib. Die dabei gemachten Erfahrungen wurden unter Anleitung in einer intensiven Auswertung mit allen Beteiligten und Betroffenen reflektiert. Die dadurch ausgelösten Debatten und die „Einstellung mit sofortiger Wirkung" durch die Schulbehörde und damit zur oben gestellten Frage von Gebhard/Combe (2007, S. 7) zurück, ob der Anspruch, Lernen auf Erfahrung auszulegen und Schüler*innen – im Gegensatz zu Lernfragen – dem Widerfahrnischarakter von Lebensfragen auszusetzen, in der Schule überaupt eingeholt werden kann.

5. Ausblick

In diesem Beitrag wurde versucht, der Bedeutung von bildenden Erfahrungen im Hinblick auf das pädagogische Verstehen aus *lernseitiger* Perspektive gemäß Auftrag der Schule nachzugehen. Dabei wurde ersichtlich, dass in der Umsetzung ganzheitlicher Bildungsziele in den Lehrplänen ein Erosionsprozess stattfindet, der sich in der Tiefenstruktur als Dreischritt, über das Initiieren von Unterrichtsaktivitäten durch die Lehrenden zum Respondieren der Lernenden sowie der standardisierten Bewertung der Schülerleistungen äußert. Das gegenwärtige Bemühen zur methodischen Öffnung des Unterrichts hat zwar zu einer Verlagerung zu den Schüleraktivitäten geführt, nicht aber die Tiefenstruktur verändert, was die in einer Vignette verdichteten Erfahrungen eines Schülers beim Scheitern im Abarbeiten der Aufgaben eines innovativen Unterrichtsformats aufzeigen.

Die Nachhaltigkeit der bildenden Wechselwirkungen zwischen Menschen und ihren Welterfahrungen können allerdings oft erst im Rückblick auf die eigene Schulzeit (ein-)geschätzt werden. In der rückblickenden Erinnerung an Grundschule und Gymnasium werden die prägenden Erfahrungen pädagogischen Verstehens durch besondere Lehrpersonen im eigenen Unterricht betont. Diese erwarteten nicht *richtige* Antworten auf ihre Fragen, sondern waren ihren Schüler*innen unvorein-

genommen begegnet und hatten sich bemüht, sie als junge Menschen ganzheitlich zu verstehen, d. h. als wer sie sich ihnen zeigten und nicht, wie diese sie sich als Schüler*innen gewünscht hätten. Damit haben sie diese Schule nicht nur in ihrer Qualifizierungsfunktion erfahren, sondern als wichtigen Ort der Subjektwerdung, an dem sie sich als sie selbst und in der Beziehung zum und zu Anderen erfahren konnten.

Das Beispiel eines schulischen Projekttags hat allerdings auch die Grenzen von Lernsettings aufgezeigt, in denen Schüler*innen über das Durchbrechen des Gewohnten die „Bruchlinien der Erfahrung" (Waldenfels 2002) in ihrer Wirkung am eigenen Leib erfahren hatten. Die *Negativität* des Lernens, die über einzelne Stationen Momente des *Fremdseins* über Krisen leiblich erfahrbar gemacht wurde, hat nahegelegt, dass das Bewahrende sich im gesellschaftlichen Spannungsfehld zwischen Vergangenheit und Zukunft gegenüber dem Verändern sich in der Institution Schule offensichtlich stärker durchsetzt, was Gronemeyer (1996) veranlasste, die Schule als „Hure des Fortschritts" zu bezeichnen, denn „das, was sie soll, darf sie nicht" (S. 17).

Aufgrund des in diesem Beitrag aufgezeigten Spannungsfelds zwischen tiefenstrukturbedingter Engführung im didaktischen Dreischritt und dem Erfahrbarmachen von Lernen im transformatorischen Sinn stellt sich das Dilemma in der Qualifizierung von künftigen Lehrkräften, wenn die Erwartungen für effektive Unterrichtsführung in der Vermittlung und Aneignung des erforderlichen methodischen Inventars liegen. Denn „[w]ährend Störungen, Schwierigkeiten und andere Inadäquationen unpopulär sind, weil reibungslose, hochtourige Anpassung in einer stressfreien Atmosphäre das Ideal der Zeit ist, misst eine pädagogische Theorie des Lernens gerade der zeitraubenden Irritation eine erhebliche Bedeutung bei" (Meyer-Drawe 2008, S. 15). Zahlreiche Module in den BA- und MA-Lehramtsstudiengängen werden vielfach ebenso von der Tiefenstruktur des I-R-E-Musters beherrscht, sodass künftige Lehrkräfte diese bereits in ihrer eigenen Schulzeit erfahren hatten und im Lehramtsstudium in ihrer Ausbildung wiederum als prägend erleben.

Diesem Dilemma versuche ich mit dem programmatischen Hinweis *Kommunikation gelingt in den seltensten Fällen* zu begegnen, um auf die Brüchigkeit von Lernerfahrungen hinzuweisen, womit ich nicht nur Studierende in Lehrveranstaltungen und Lehrpersonen in der Fortbildung irritiert, sondern auch Kolleginnen und Kollegen im universitären Kontext genervt habe. Mit dieser irritierenden Intervention versuche ich auf ein essentielles Problem in Lehrerbildung und schulischem Unterricht hinweisen, das sich im curricularen Konstrukt der meisten Konzepte zur Didaktik und Methodik wiederfindet, nämlich über lehrseitige Maßnahmen wünschenswertes Schülerverhalten zu *produzieren*. Ich verwende den zitierten Hinweis, um das Vertrauen der Studierenden in eine *Erzeugungsdidaktik* (vgl. Arnold 2010) zu befragen. Dabei vertrete ich die Auffassung jener, die „im Lehren einer irritierenden Verwicklung der Menschen mit der Welt, ihrer Hingabe an sie Rechnung tragen und den Lernenden – aufgrund ihrer Bereitschaft zur Verunsicherung und ihres fundierten Fachwissens – helfen, ihre selbstgesetzten Grenzen zu überschreiten" (Agostini 2016, S. 295). Nicht selten ist die erste Reaktion auf die beabsichtigte Irritation meist: *Wie können wir dann überhaupt unterrichten, wenn Kommuni-*

kation so selten gelingen soll …? Als Antwort vertraue ich auf die Erfahrung des Pathischen im fremden Ausdruck, denn das, „worauf wir antworten, bleibt uns bis zu einem gewissen Grade fremd. Es bekundet sich als eine bestimmte Unruhe, die das Handeln umtreibt, als ein Anspruch, der nur im Antworten selbst laut wird." (Waldenfels 1999, S. 258)

Um nicht den *Scheinklarheiten* (vgl. Rumpf 1971) einer *lehrseitigen* Planungssicherheit Vorschub zu leisten, werden die Lehramtsstudierenden am Institut für Lehrer*nnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck frühzeitig mit einer *lernseitigen* Perspektive konfrontiert, um den bildenden Charakter von Erfahrungen der Schüler*innen deutlich zu machen. Dazu ist es erforderlich, die Aufmerksamkeit auf das Entstehende und nicht auf den angestrebten Zielpunkt zu richten, um das Begehren nach Wissen (vgl. Rathgeb 2019), das Lernen (be-)greifbar macht, leiblich erfahrbar zu machen. Dazu sollen sich die Studierenden in der teilnehmenden Mit-Erfahrung der schulischen Erfahrungen einzelner Schüler*innen auseinandersetzen und so den Musterwechsel von einer *lehrseitigen*, auf den Lehrer bezogenen, hin zu einer *lernseitigen*, die Schüler*innen und Schüler sowie ihre Relationen wahrnehmenden Orientierung vollziehen (siehe Schratz 2020).

Literaturverzeichnis

Agostini, Evi. Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden: Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung. Paderborn 2016.

Agostini, Evi/Schratz, Michael/Risse, Erika. Lernseits denken – erfolgreich unterrichten: Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule. Hamburg 2018.

Arnold, Rolf. Selbstbildung oder: wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler 2010.

Bachelard, Gaston. Fragments of a Poetics of Fire. Dallas 1990.

Benner, Dietrich. Erziehung – Bildung – Negativität. In: Dietrich Benner (Hg.). Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49. Weinheim, Basel 2005, S. 7–12.

Biesta, Gert. The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? In: Research on Steiner Education, 3(1), 2012, S. 8–21.

Bodenheimer, Aron R. Warum? Von der Obszönität des Fragens. Ditzingen 2001.

Cazden, Courtney B. Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning. Portsmouth NH 1988.

Combe, Arno/Gebhard, Ulrich. Sinn und Erfahrung: Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Opladen 2007.

Därmann, Iris/Busch, Kathrin (Hg.). Kultur- und Medientheorie. „pathos": Konturen eines kulturwissenschaftlichen Grundbegriffs. Bielefeld 2007.

Daviet, Barbara. Revisiting the Principle of Education as a Public Good. In: Education Research and Foresight Series, 17(2016) Paris 2016. Verfügbar unter: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002453/245306E.pdf [10. 5. 2020]

Erkurt, Melissa. Vergesst die Eltern! Ich spreche aus Erfahrung. In: Falter, 29. Jänner, 2020, S. 9.

Fend, Helmut. Theorie der Schule. München, Wien 1980.
Helmke, Andreas. Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Stuttgart 2009.
Fischer, Roland. Bildung der Entscheidungsgesellschaft. Vortrag Sommersymposium NMS-Entwicklungsbegleitung. NMS Entwicklungsbegleitung, St. Johann i. Pongau 2015.
Gronemeyer, Marianne. Lernen mit beschränkter Haftung: Über das Scheitern der Schule. Berlin 1996.
Henisch, Peter. Ciao, Holl! Falter, 29. Jänner, 2020, S. 33.
Klafki, Wolfgang. Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext: Ausgewählte Studien. Weinheim 2002.
Konzett, Eva. Flüchtlingsspiel: Ein Skandal, der keiner War. Falter, 5. Februar, 2020, S. 15.
Krathwohl, David R./Bloom, Benjamin S./Masia, Bertram B./Dreesmann, Helmut. Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim 1975.
Luhmann, Niklas. Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main 2002.
Marlovits, Andreas/Schratz, Michael. Zum Umgang mit Antinomien und Komplexität. Eine morphologische Annäherung. In: Christian Kraler/Michael Schratz (Hg.). Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf. Berlin 2007, S. 78–94.
Mehan, Hugh. Learning Lessons: Social Organization in the Classroom. Cambridge, MA 1979.
Meyer-Drawe, Käte. Diskurse des Lernens. München 2008.
Meyer-Drawe, Käte. Zur Erfahrung des Lernens: Eine phänomenologische Skizze. In: Santalka Filosofija, 18(3), 2010, S. 6–16.
Mitgutsch, Konstanti. Lernen durch Erfahren. Über Bruchlinien im Vollzug des Lernens. In: Konstantin Mitgutsch/Elisabeth Sattler/Kristin Westphal/Ines M. Breinbauer (Hg.). Dem Lernen auf der Spur: Die pädagogische Perspektive. Stuttgart 2008, S. 263–277.
Posch, Peter/Thonhauser, Josef. Lehrplanbedingte Erosion affektiver Ziele. In: Unterrichtswissenschaft, 10(3), 1982, S. 212–224.
Rathgeb, Gabriele. Wissen begehren: Über die Bedeutung von Wissbegierde und Neu(be-)gierde für das Lernen. Innsbruck, Wien, Bozen 2019.
Riley, Kathryn A./Coates, Max/Martinez, Sol P. Place & Belonging in Schools: Unlocking Possibilities. London 2018.
Rose, Micheal A. Why school?: Reclaiming education for all of us. New York 2009.
Rumpf, Horst. Scheinklarheiten: Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung. Braunschweig 1971.
Rumpf, Horst. Ein Panzer zum Tode? Über einige Bedürfnisse, denen die verwaltete Schule entgegenkommt. In: Neue Sammlung (22), 1982, S. 114–127.
Rumpf, Horst. Die übergangene Sinnlichkeit: Drei Kapitel über die Schule. Weinheim 1994.
Scharmer, Claus O. Theorie U: Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik. Heidelberg 2009.

Scharmer, Claus O. Theory U: Leading from the future as it emerges: the social technology of presencing. Cambridge, MA 2007.
Schratz, Michael. Gemeinsam Schule lebendig gestalten: Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim 1996.
Schratz, Michael. Bildung fordern, Lernen fördern. In: Katja Kantelberg/Valentina Speidel (Hg.). Change-Management an Schulen: Erfolgreich führen in Veränderungsprozessen. Kronach 2017, S. 165–188.
Schratz, Michael. Erkundung von Qualität lernseits von Unterricht. In: Ulrich Steffens/Rudolf Messner (Hg.). Grundlagen der Qualität von Schule: Unterrichtsqualität: Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Münster 2019, S. 313–328, 3. Aufl.
Schratz, Michael. Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In: Malte Brinkmann (Hg.). Forschendes Lernen: Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden 2020, S. 123–140.
Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F/Westfall-Greiter, Tanja. Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung. Mit Beiträgen von Käte Meyer-Drawe, Mike Rose, Horst Rumpf und Carol Ann Tomlinson. Innsbruck, Wien, Bozen 2012.
Schulgesetz für das Land Berlin (2004). http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-SchulGBEpP1 [10. 5. 2020]
Seashore Louis, Karen/van Velzen, Boudewijn (Hg.). Educational policy in an international context: Political culture and its effects. New York 2012.
Senge, Peter M. Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1996.
Terhart, Erhart. Didaktik: Eine Einführung. Stuttgart 2009.
Tye, Barbara B. Hard truths: Uncovering the deep structure of schooling. New York 2000.
Waldenfels, Bernhard. Antwortlogik statt Entwicklungslogik. In: Christoph Hubig (Hg.), Cognitio humana – Dynamik des Wissens und der Werte: XVII. Deutscher Kongreß für Philosophie Leipzig 23.–27. September 1996, Kongreßband: Vorträge und Kolloquien. Berlin 1997, S. 280–291.
Waldenfels, Bernhard. Vielstimmigkeit der Rede. Frankfurt am Main 1999.
Waldenfels, Bernhard. Bruchlinien der Erfahrung: Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt am Main 2002.
Waldenfels, Bernhard. Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt am Main 2004.
Waldenfels, Bernhard. Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main 2006.
Zinnecker, Jörg (Hg.). Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim 1975.
Zutavern, Michael. Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern – ein Thema für die Ausbildung? In: Journal für LehrerInnenbildung, 3(1), 2003, S. 26–40.