

H O C H S C H U L D I D A K T I S C H E B E R I C H T E

herausgegeben vom

Z E N T R U M F Ü R H O C H S C H U L D I D A K T I K
Arbeitsbereich des Instituts für Erziehungswissenschaft
der Universität Tübingen

Modelle zur Selbstorganisation poli-
tisch relevanter Lernprozesse im Be-
reich der Lehrerbildung

(Autorenkollektiv) September 1975

Herta Binder, Heinrich Dauber, Gabi Faust,
Suzanne Heinisch, Maria Herbers-Klemm,
Kurt Keifenheim, Monika Kilian, Annemarie
Kordecki, Margret Lempp, Elisabeth Schwarz,
Gerhard Störmer, Gert Urban, Friedrich Weber

I N H A L T

	Seite
Einleitung	5
1. Lerntheoretische Grundlagen des Seminarmodells	9
1.1 Verschiedene Ansätze	9
1.1.1 Carl R. Rogers	9
1.1.2 Ivan Illich	11
1.1.3 Paulo Freire	13
1.1.4 L.P. Bradford, J.R. Gibb, K.D. Benna, R.G. Havelock, u.a.	14
1.2 Kategoriale Zusammenfassung	17
1.3 Zielperspektive: Entschultes Lernen	19
1.3.1 Die subjektive Unmöglichkeit selbst- organisierter Lernens	20
1.3.2 Die objektive Unmöglichkeit selbstor- ganisierter Lernens	22
1.4 Die Selbstorganisation politisch relevanter Lernprozesse als übergreifendes Lernziel des Seminarmodells	25
1.5 Entwicklung des Seminarmodells	26
2. Dokumentation des Seminarmodells: Lernprozesse und Folgeprojekte	30
2.1 Eingangsphase	30
2.2 workshop	38
2.3 Autonome Phase	51
2.4 Begleitende Planungsgruppe	63
2.5 Selbstorganisation als Anforderung an das Ver- halten von Studenten und Seminarleiter	68
2.5.1 Autoritätsauseinandersetzungen	68
2.5.2 Rolle des Seminarleiters	72
2.6 Folgeprojekte	77
2.6.1 Hochschulunterricht	78
2.6.2 Hochschulpolitik	81
2.6.3 Berufsfeld Schule	85
3. Strukturelemente des Seminarmodells: Systemati- sierung der Prozeduren	92
3.1 Matrix	93
3.2 Lernbereiche und Globalziele	94
3.2.1 Begriffliche Klärung der Lernbereiche	94
3.2.2 Differenzierung der Globalziele	94
3.2.3 Zusammenhang der Globalziele	95

	Seite
3.3 Lernorganisation und didaktische Prinzipien	95
3.3.1 Begriffliche Klärung der Lernorganisation	95
3.3.2 Differenzierung der didaktischen Prinzipien	96
3.3.3 Zusammenhang der didaktischen Prinzipien	97
3.4 Matrix und Seminarverlauf	98
3.5 Der Zusammenhang von didaktischen Prinzipien und Lernbereichen	99
4. Widersprüche des Seminarmodells	104
4.1 Übergreifende Widersprüche	106
4.1.1 Inhaltliche Dimension	106
4.1.2 Dimension der organisatorischen und institutionellen Bedingungen	108
4.1.3 Dimension der politischen Sozialisation	109
4.2 Widersprüche auf der Ebene der allgemeinen Reformmaßnahmen	112
4.2.1 Formale Ausweitung sozialwissenschaftlicher Curriculumelemente in der Lehrerbildung	113
4.2.2 Organisatorische Ausweitung des Berufspraxisbezugs	115
4.2.3 Ausweitung sozialwissenschaftlich orientierter Interventionen auf einer gruppendynamischen oder hochschuldidaktischen Metaebene	117
4.3 Durch das Seminar selbst erzeugte Widersprüche	122
4.3.1 Emotionale Bedürfnisorientierung versus kritische Wissenschaftsaneignung	124
4.3.2 Spontaneität versus kollektive Selbstorganisation	124
4.3.3 Selbsterfahrung als Kompensation versus kritische Veränderung der Ausbildungsbedingungen	125
5. Übertragbarkeit des Seminarmodells	127
5.1 Von Anfang an geplante Innovationen	129
5.2 Intervention in 'traditionellen' Seminar-situationen	132
5.3 Änderungsmöglichkeiten für den eigenen Lernprozeß	133
Anhang	136
Literatur	140

Einleitung

Der vorliegende Bericht über ein Modell selbstorganisierten Lernens ist das Ergebnis eines hochschuldidaktischen Projekts.

Die Entstehungsgeschichte dieser Seminardokumentation war überaus bewegt. Euphorie und Resignation lösten einander ab. Erstaunlich bleibt, daß die Gruppe von 10 Studenten, 2 Mitarbeitern des Zentrums für Hochschuldidaktik (ZHD) und des Seminarleiters vom WS 72/73 bis Ende des WS 74/75, zwar mit Unterbrechungen, aber dennoch bis dahin konstant blieb und an dem Beschluß festhielt, als Autorenkollektiv den Auswertungsbericht gemeinsam zu konzipieren und zu schreiben. Möglich war dies einerseits auf Grund der Faszination durch den Gegenstand (Modellentwicklung selbstorganisierten Lernens), andererseits auf Grund der persönlichen Beziehungen quer durch die ganze Gruppe, die den Zusammenhalt sehr förderten. Wenn nicht jeder einzelne Teilnehmer der Dokumentationsgruppe den Eindruck gehabt hätte, durch die gemeinsame Arbeit in vielfacher Hinsicht wichtige Lernerfahrungen zu machen, wäre die Gruppe zweifellos sehr viel früher auseinandergebrochen.

Ohne den Entstehungsprozess des vorliegenden Berichts nun im einzelnen nachzeichnen zu wollen, soll doch im folgenden kurz auf seine Geschichte und die Interessen der Dokumentationsgruppe bei der Abfassung des Berichts eingegangen werden.

Entstehungsgeschichte der Dokumentationsgruppe

Im SS 72 bot das ZHD einen Arbeitskreis für Lehrende und Studierende zum Thema "Motivation" an. Bei dem Versuch, Motivationsfragen am Beispiel einer konkreten Lehrveranstaltung zu diskutieren, berichtete ein studentischer Teilnehmer über das Seminar "Schülerrolle und Sozialisation durch die Schule", dem ein Konzept selbstorganisierten Lernens zugrunde lag. Die Diskussionen über diesen Seminarversuch, zu denen nun auch Heinrich Dauber als Veranstalter und weitere Mitglieder der Seminarplanungsgruppe hinzukamen, verliefen so angeregt und anregend, daß zu Ende des Semesters bei der Seminargruppe, Heinrich Dauber und zwei Mitarbeiterinnen des ZHD der Wunsch entstand, weiter zusammen zu arbeiten. Wir faßten den Plan, den Seminarversuch selbstorganisierten Lernens in bezug auf seine lerntheoretischen Grundlagen und die mit diesem Lernkonzept gemachten Erfahrungen aufzuarbeiten und zu dokumentieren. Dazu kam das Interesse, die positiven Erfahrungen mit diesem Seminarkonzept

weiterzugeben. Bereits zu diesem Zeitpunkt wurde aber auch klar, daß es sinnvoll wäre, vor der Dokumentierung einen zweiten Seminarversuch dieser Art durchzuführen, um zum einen eine allzu subjektive Berichterstattung auszuschließen, zum anderen um bestimmte Abhängigkeiten des Seminarverlaufs, z.B. vom Thema und der Gruppenzusammensetzung, klarer erkennen zu können.

Zu dem Kreis der Gruppe, die schon im Sommersemester zusammengearbeitet hat, stießen dann weitere Teilnehmer aus dem Seminar des Wintersemester "Theorie der Schule", die sich für die das Seminar begleitende Planung und Dokumentationsgruppe (den Hochschuldidaktischen Arbeitskreis, HSDA) interessierten. Ursprünglich war geplant, bereits mit Beginn des Wintersemesters 72/73 auch den Seminardokumentations-Bericht in Angriff zu nehmen. Unter dem Druck der Aufarbeitung der aktuellen und konkreten Seminarprobleme konnte diese Aufgabe jedoch erst am Ende des Wintersemesters 72/73 in Angriff genommen werden. Daß bis zur Veröffentlichung des Berichts nun nochmals mehr als 2 Jahre verstrichen sind, erklärt sich sehr wesentlich aus den spezifischen Interessen der Dokumentationsgruppe.

Interessen der Dokumentationsgruppe

Die Arbeit an dem Auswertungsbericht war durch eine ganze Reihe sehr spezifischer Interessen bestimmt:

- Das Interesse an einem kollektiven Bericht
- Das Interesse an der Aufarbeitung von Erfahrungen
- Das Interesse an einer lerntheoretischen Aufarbeitung des Seminar-konzepts und der Herausarbeitung des politischen Stellenwerts des Seminars
- Das Interesse an der Weiterentwicklung des Konzepts
- Das Interesse an der Verbreitung des Seminarmodells

Offensichtlich war die Arbeitsweise der Gruppe nicht durch ein kurzfristiges Produktinteresse (etwa empirische Auswertung eines abgelaufenen und damit in sich abgeschlossenen Seminarversuchs) bestimmt.

Wir wollen im folgenden versuchen, kurz zu beleuchten, was sich hinter den einzelnen Interessen verbirgt:

Interesse an einem kollektiven Bericht

Wir, Studenten, Mitarbeiter des ZHD und Seminarleiter, haben gemeinsam die beiden Seminarversuche, die im wesentlichen hier ausgewertet und dokumentiert werden, geplant und durchgeführt. Die Erfahrungen, die wir dabei gemacht haben, haben uns in ganz ähnlicher Weise gemeinsam betroffen. Es hätte dem Prinzip von Kollektivität, das eines der tragenden Elemente des Seminarkonzepts ist, stark widersprochen, den Auswertungsbericht nun an einen Einzelnen, etwa den Seminarleiter, zu delegieren. Wir haben an der Form der Kollektivität sehr lang und sehr umfassend festgehalten. Wenn sie ~~nun~~ in der allerletzten Phase doch partiell eingeschränkt werden mußte - hauptsächlich aus äußeren Gründen wie z.B. Prüfungsverpflichtungen von Teilnehmern der Dokumentationsgruppe -, dann ist uns dennoch klar, daß das nun vorliegende Produkt nicht so aussehen könnte ohne die kollektiven Vorarbeiten.

Interesse an der Aufarbeitung von Erfahrungen

Ausschlaggebend für die Entwicklung des in diesem Bericht dargestellten Seminarmodells waren nicht allein lerntheoretische Überlegungen wie sie im Kapitel 1 zusammengefaßt sind, sondern vor allem und in Beziehung dazu, konkrete Erfahrungen, die wir als Studenten bzw. Lehrende an der Universität gemacht haben. Das Leiden an der Anonymität und Praxisferne des Studiums, der Fremdbestimmtheit der Studieninhalte, an dem durch Leistungs- und Konkurrenzdruck geprägten Wissenschaftsbetrieb, war die vorrangige Motivation, nach Strategien zur Veränderung der Studienbedingungen zu suchen und Alternativen zum traditionellen Hochschulunterricht zu entwickeln. Diesen negativen Erfahrungen traten die positiven Erfahrungen gegenüber, die wir im Rahmen der beiden, auf Selbstorganisation hinzielenden Seminarversuche, gemacht haben. Diese Erfahrungen wiederum motivierten uns hauptsächlich zur Weiterentwicklung des Seminarkonzepts und zur Abfassung des Berichts.

Interesse an einer lerntheoretischen Aufarbeitung des Seminarkonzepts und der Herausarbeitung des politischen Stellenwerts des Seminars

Damit ist folgendes gemeint: Wir wollten nicht einfach gemachte Erfahrungen als zurückliegende Erfahrungen beschreiben, sondern wir wollten die Tragweite des Lernkonzepts insgesamt zunächst einmal aufarbeiten. Einen besonderen Stellenwert hatte in diesem lerntheoretischen Aufarbeitungsprozess die Frage nach dem politischen Charakter des auf Selbstbestimmung und Selbstorganisation ausgerichteten Lernkonzepts. Dabei

versuchten wir zum einen zu klären, ob ein so bestimmtes Lernkonzept in sich schon politisch sei, etwa in dem es zum Widerstand gegen traditionelle Lernformen anregt und alternative Formen anbietet, zum anderen welche realen Chancen der Verbreitung ein Seminarmodell hat, dessen Zielvorstellungen dem total zuwiderlaufen, was gegenwärtig die bildungspolitische Situation bestimmt: Verschulung, zunehmender Leistungs- und Prüfungsdruck, Konkurrenzorientierung, politische Repression. An diesen Fragen, die für uns besonders wichtig waren und noch sind, haben wir sehr ausführlich und intensiv diskutiert.

Das Interesse an der Weiterentwicklung des Konzepts

In dem Maß, in dem unser eigener Politisierungsprozess - wesentlich durch das Seminarconcept mitbestimmt - voranschritt, waren wir daran interessiert, die politischen Elemente dieses Lernkonzepts herauszuarbeiten und vom vorwiegend gruppensdynamisch ausgerichtetem zum politisch relevanten Seminarmodell zu kommen.

Das Interesse an der Verbreitung des Seminarmodells

Obwohl klar ist, daß es mit zunehmender Repression - im Bildungssektor insgesamt und im Hochschulbereich speziell - immer schwieriger wird, ein auf Selbstbestimmung ausgerichtetes Seminarconcept auf breiter Basis einzuführen und durchzusetzen, wuchs unser Interesse, unsere Überlegungen und Vorschläge nun endlich an eine größere Öffentlichkeit weiterzugeben. Der Bericht soll, gerade in einer Zeit, in der sich Resignation breitmacht, zum Versuch auffordern und ermuntern, solche oder ähnliche teilnehmerorientierte Seminare durchzuführen. Zumindest sollte der Bericht eine Aufklärungsfunktion haben und Lehrenden wie Lernenden die pervertierten Formen des Lehrens und Lernens im gegenwärtigen Bildungsbetrieb deutlich vor Augen zu führen.

Wir beginnen systematisch mit der Darstellung der lerntheoretischen Ansätze, die in das Seminarconcept eingegangen sind (Kapitel 1). Daran schließt sich in Kapitel 2 der Teil, in dem die konkreten Erfahrungen mit dem Seminarmodell beschrieben werden. Kapitel 3 stellt den Versuch der Systematisierung der Strukturelemente des Seminarmodells dar. In Kapitel 4 gehen wir einerseits auf die Widersprüche ein, in die das Seminarmodell gerät, andererseits auf die durch das Seminar selbst erzeugten Widersprüche ~~ein~~. In Kapitel 5 schließlich stellen wir Überlegungen zum Problem der Übertragbarkeit an.

1. Lerntheoretische Grundlagen des Seminarmodells

1.1 Verschiedene Ansätze

In allen hier dokumentierten Seminaren spielten lerntheoretische Überlegungen eine große Rolle. Diese Diskussionen in den jeweiligen Seminaren und im hochschuldidaktischen Arbeitskreis dienten vor allem dazu, die eigene Lernpraxis kritisch zu reflektieren und bewusster zu gestalten. Lerntheoretische Texte hatten also die Funktion, die gemeinsame Verständigung auf einer Meta-Ebene zu befördern. Darüber hinaus wurden solche Texte auf ihre eigenen Annahmen, Ziele und Vorschläge hin diskutiert, stellten also einen Teil des seminarinternen Curriculums dar. Schließlich wurde immer wieder nach der Relevanz verschiedener Lerntheorien im Blick auf die Schule gefragt.

Im folgenden beschränken wir uns auf eine knappe Zusammenstellung der Überlegungen, die zum Verständnis unserer Lernpraxis im Seminar wichtig sind. Diese Auswahl ist doppelt selektiv: Zum einen haben wir uns aus dem Gesamtspektrum verschiedener Lerntheorien nur mit solchen Ansätzen beschäftigt, die weniger an der Optimierung von Lehr- und Instruktionsprozessen als vielmehr an der Klärung der Bedingungen selbständigen Lernens interessiert sind; zum andern werten wir die von uns in diesem Zusammenhang diskutierten Autoren hier nur unter dem Gesichtspunkt aus, was sich aus ihren Schriften zur Struktur von Lernprozessen und Lerninstitutionen, zur Lehrer-Lerner-Beziehung und zu Lernverfahren ableiten läßt. Auch auf zahlreiche interne Überschneidungen der verschiedenen Lernkonzepte wird im folgenden nicht explizit eingegangen.

1.1.1 Carl R. Rogers

Der amerikanische Psychologe Carl R. Rogers, Begründer der nicht-direktiven Psychotherapie, hat sich in zahlreichen Vorträgen, Aufsätzen und Schriften zu grundlegenden Problemen des Lernens geäußert.¹⁾

1) (Vgl. vor allem Carl R. Rogers, Die nicht-direktive Beratung, München 1972; ders., Die klient-bezogene Gesprächstherapie, München 1973; ders., Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1973; ders., Encounter-Gruppen, München 1974; ders., Lernen in Freiheit, München 1974.)

Einem eingeschränkten Verständnis von Lernen als Speicherung intellektuellen Wissens stellt er sein Verständnis von Lernen als umfassender persönlicher Erfahrung gegenüber, als kognitiven und emotionalen, individuellen und sozialen Entfaltungsprozeß der Persönlichkeit.

Ohne die gesellschaftlichen und institutionellen Hintergründe und Ursachen entfremdeten Lernens in Schule und Hochschule näher zu analysieren kommt Rogers doch aus seiner Erfahrung als Therapeut und Hochschullehrer zu einer fundamentalen Kritik der impliziten Annahmen über Lernprozesse die dem gegenwärtigen Hochschulunterricht zugrundeliegen: ¹⁾

1. Den Studenten kann keine Verantwortung für ihren eigenen (wissenschaftlichen und beruflichen) Lernprozeß anvertraut werden.
2. Prüfungen sind ein geeignetes Mittel, herauszufinden, welche beruflichen Qualifikationen Studenten in ihrem Studium erworben haben. Prüfungen sind ein geeignetes Mittel der Ausbildung; Ausbildung wird identisch mit dem Bestehen von Prüfungen.
3. Die Präsentation von Informationen führt automatisch zu Lernen. Wissen entsteht durch die systematische Darbietung und Anhäufung von Informationen.
4. Die zu lernenden Inhalte können nicht hinterfragt werden; die Wahrheit ist bekannt.
5. Wissenschaftliches Lernen besteht vor allem in der Aneignung der Methoden wissenschaftlichen Arbeitens.
6. "Studenten betrachtet man am besten als manipulierbare Objekte und nicht als Personen." ²⁾

Diesen ebenso weitverbreiteten wie unsinnigen Annahmen können folgende alternative Zielsetzungen und Annahmen gegenübergestellt werden: ³⁾

1. Studenten besitzen - wie alle anderen Menschen - ein natürliches Potential zum Lernen, an dessen Entfaltung sie unsere Ausbildungsorganisationen eher hindern als darin unterstützen.
2. "Signifikantes Lernen findet statt, wenn der Lerninhalt vom Lernenden als für seine eigenen Zwecke relevant wahrgenommen wird." ⁴⁾ Der

1) vgl. Carl R. Rogers, Lernen in Freiheit, München 1974, S. 167 ff

2) Ders., op. cit. S. 181

3) vgl. ders., op. cit. S. 156 ff

4) Ders., op. cit. S. 157

Lernende wird umso erfolgreicher seinen eigenen Lernweg herausarbeiten, je mehr Selbstkritik und Selbstkontrolle von primärer, Kontrolle durch andere von sekundärer Bedeutung ist.

3. Relevantes Lernen schließt stets die Veränderung der eigenen Person mit ein. Wirkliches Lernen ist oft exemplarisches Lernen.
4. Die Ergebnisse des Lernens sind weit weniger wichtig als der Prozeß, der zu weiteren Fragen führt.
5. Der Verfolgung relevanter Probleme nach eigenen Ideen gebührt der Vorrang vor der 'richtigen' Anwendung bekannter Methoden.
6. Studenten lernen umso mehr, je eher ihnen gestattet wird, ihre persönlichen Handlungspotentiale zur Entfaltung zu bringen. Lernen, das auf Eigeninitiative beruht, mit Beteiligung der ganzen Person - Gefühl wie Intellekt - ist das eindringlichste und hat den am längsten anhaltenden Lerneffekt zur Folge.

1.1.2 Ivan Illich

Wesentliche Anstöße verdankt unser derzeitiges Lernverständnis den Analysen Ivan Illichs, hierzulande vor allem bekannt geworden als einer der Initiatoren der sog. Entschulungsdebatte. Im Mittelpunkt seiner Kritik steht die Entmündigung des Menschen durch die von ihm selbst geschaffenen sozialen Institutionen (Kirche und Schule, aber auch Verkehrswesen und Gesundheitsvorsorge).¹⁾

Illichs pädagogische Vorschläge zielen auf eine Wiedergewinnung der Verantwortung für Lehren und Lernen durch die Betroffenen. Dem Verständnis von Lernen als Folge zwangsweise verabreichter Belehrung in dafür geschaffenen Institutionen stellt er ein Lernen gegenüber, das den Lernenden die volle Verantwortung für ihren eigenen Lernprozeß gibt, sowie die freie Verfügung über alle institutionellen, materiellen und personellen Hilfsmittel, derer sie dazu bedürfen. Illich analysiert die Entfremdung des Lernens vom sonstigen Leben und vom Arbeitsprozeß im Kontext der Produktions- und Verkehrsreformen hochentwickelter Industriestaaten.

Eingeschränkt auf die institutionellen Bedingungen des Lernens kritisiert er folgende 'selbstverständlichen' Grundlagen schulischer Belehrung:

1) Ivan Illich, Schulen helfen nicht, Reinbek 1972; ders., Entschulung der Gesellschaft, München 1972; ders., Die sog. Energiekrise oder die Lähmung der Gesellschaft, Reinbek 1974; ders., Selbstbegrenzung, Reinbek 1975

1. Niemand kann sich der Teilnahme an institutionell veranstalteter Belehrung entziehen;
2. die Lernenden werden durch die Institution in mehr oder weniger fest meist homogene Gruppen eingeteilt (nach Leistung, nach Schuljahr etc)
3. das institutionell festgelegte Curriculum bestimmt, wann was in welcher Reihenfolge zu lernen ist;
4. lernen kann man nur (oder vor allem) von Lehrern; und: nur geprüfte Lehrer dürfen unterrichten;
5. alles Lernen, aber darüber hinaus auch das Verhalten, wird gewertet und zensiert;
6. Lernen ist vom sonstigen Leben und von der Arbeit zeitlich und räumlich getrennt.

Diesen Merkmalen schulisch organisierter Lernprozesse können folgende alternative institutionelle Bedingungen gegenübergestellt werden:

1. Die Aufnahme oder Ablehnung von Lernangeboten liegt in der Verantwortung der Lernenden. 'Schule' kann am 'Schüler' scheitern, nicht umgekehrt.
2. Die Lernenden bilden Interessengruppen, die von den Teilnehmern aus gesehen heterogen zusammengesetzt sind.
3. Die Lerninhalte stammen aus dem Lebens- und Arbeitszusammenhang der Lernenden und sind relevant für diese.
4. Es gibt keine professionellen Lehrer, die über 'Wissen verfügen', sondern jedermann hat das Recht, andere an seinem Wissen und seinen Erfahrungen teilhaben zu lassen.
5. Die Lerngruppe arbeitet nicht gegeneinander im Kampf um die 'vorderen Plätze', sondern ist bestrebt, sich gegenseitig im Lernen zu unterstützen.
6. Lernen ist zeitlich und räumlich integriert mit dem sonstigen Leben und der beruflichen Arbeit.

1.1.3 Paulo Freire

Der brasilianische Volkserzieher Paulo Freire hat in verschiedenen Schriften die Umrisse einer 'befreienden Bildungsarbeit' entwickelt. Ohne hier näher auf seine Alphabetisierungsmethoden einzugehen, sind doch seine Analysen des Lehrer-Lerner-Verhältnisses hilfreich zum Verständnis der Entfremdungsprozesse, die mit schulischer Belehrung verbunden sind. ¹⁾

Einem Verständnis von Lernen als Unterwerfung unter fremde Autoritäten stellt Freire ein Verständnis von Lernen als dialogische Befreiung und Veränderung der Wirklichkeit gegenüber.

Das im 'Bankierskonzept' schulischer Belehrung realisierte Lernen kann im Anschluß an Freire folgendermaßen charakterisiert werden:

1. Der Lehrer 'besitzt das Wissen' über die Wirklichkeit, der Schüler wird als anscheinend 'leerer Container' mit diesem Wissen gefüllt. Der Lehrer lehrt, die Schüler werden belehrt.
2. Das 'Nicht-Wissen' der Schüler rechtfertigt die Macht des Lehrers. Die unterdrückerischen Strukturen stabilisieren sich selbst.
3. Im Prozeß der Belehrung übernehmen die Schüler die Sicht des Lehrers; durch das Bild einer domestizierten Wirklichkeit, die ihnen vorgestellt wird, werden sie selbst domestiziert. Ihre Sicht der Wirklichkeit bleibt bruchstückhaft und statisch.
4. Die Lernenden werden in diesem Prozeß selbst zu Objekten der 'Spareinlagen' des Lehrer-Bankiers. Als passive Wesen werden sie an die Wirklichkeit angepaßt.

Diesen Merkmalen unterdrückerischer Lehrer-Lerner-Verhältnisse stellt Freire die Strukturen einer dialogischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden gegenüber:

1. Lehrer und Schüler sind Teil einer gemeinsamen Wirklichkeit. Ihre Kommunikation und ihr Handeln beziehen sich auf diese Wirklichkeit.
2. Der gemeinsame Akt der Befreiung beginnt mit der Analyse unterdrückerischer Strukturen dieser Wirklichkeit.

1) Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971; ders., Erziehung als Praxis der Freiheit, Stuttgart 1974; ders., Pädagogik der Solidarität, Wuppertal 1974

3. Aufgabe des Lehrers ist, diese Wirklichkeit zurückzuspiegeln und mit dem Schüler in einen Dialog einzutreten über die Strukturen falschen Bewußtseins. Die gemeinsame Wirklichkeit wird entschlüsselt.
4. Als Subjekte ihres eigenen Lernprozesses arbeiten Lehrer und Schüler miteinander an der gemeinsamen Aufhebung der objektiv-äußeren wie der subjektiv-verinnerlichten Abhängigkeiten.

1.1.4 L.P. Bradford, J.R. Gibb, K.D. Benne, R.G. Havelock, u.a.

Neben Rogers, Illich und Freire wurden eine Reihe von Autoren diskutiert die sich stärker mit dem Verfahren der Lernorganisation, insbesondere unter gruppendynamischem Aspekt beschäftigt hatten. ¹⁾

Die entscheidende Alternative bei der Diskussion um angemessene Lernverfahren ist, ob diese eingesetzt werden zur optimalen Steuerung des Lernverhaltens auf ein vorgegebenes Ziel hin, oder ob sie dazu geeignet sind den Lernenden bei der Definition und Lösung seiner Lernaufgaben zu unterstützen, ihm ein höheres Maß an Einsicht und Selbstbestimmung im eigenen Lernprozeß zu ermöglichen. Ohne sich im folgenden - wie bisher - auf einen Autor im speziellen zu stützen, können doch eine Reihe von Annahmen formuliert werden, die sich auf Lernverfahren im Hochschulunterricht beziehen:

1. Lernverfahren dienen verbesserten Techniken der Aneignung bestimmter Lerninhalte und sind darum invariant zu der jeweiligen Gruppenzusammensetzung.
2. Optimale Lernverfahren sind auch bei unterschiedlichen Inhalten anwendbar und sind als Techniken wertneutral.
3. Die Qualität eines Lernverfahrens bemißt sich nach den meßbaren Ergebnissen und Produkten, die am Ende des Lernprozesses stehen.
4. Lernverfahren stellen selbst effektive Methoden dar, rascher zu vorher bekannten optimalen Problemlösungen zu kommen.

Alternativ dazu entwickelten wir in der Diskussion um verschiedene Lernverfahren folgende Prinzipien:

1) Vgl. als Literatur u.a.: Bradford, Gibb, Benne, Gruppentraining, Stuttgart, 1972; Bennis, Benne, Chin, The Planning of Change, New York 1969²; R.G. Havelock, The Change agent's guide to innovation in education, New Jersey 1973

1. Lernen bezieht sich stets sowohl auf inhaltliche, thematische Probleme als auf die sozialen Beziehungen in und unter denen gelernt wird. 'Lernstörungen' können also nicht allein durch Sachintervention behoben werden, sondern müssen in ihrem sozialen Kontext analysiert werden.
2. Die angewandten Lernverfahren und Arbeitsformen müssen der inhaltlichen Aufgabe angemessen sein, sind also nicht inhaltsneutral. Die Wahl des richtigen Verfahrens kann erst entschieden werden, wenn Konsens über die anstehende Aufgabe erzielt ist.
3. Lernverfahren, die eine Selbstverständigung der Gruppe über ihren eigenen Lernprozeß ermöglichen, in die Feed-back-Schleifen eingebaut sind, sind eindimensionalen Verfahren der raschen Erzielung fertiger Produkte vorzuziehen.
4. Lernverfahren, die allein zur raschen Übernahme vorgefertigter Lösungswege führen, haben langfristig geringe oder schädliche Effekte, während Lernverfahren, die an den konkreten Interessen der Lernenden ansetzen und schrittweise über die Problemdefinition und -analyse zu eigenen Lösungsversuchen führen, einen hohen Transferwert für das Lernen selbst haben.

Aus systematischen und didaktischen Gründen wurde in der bisherigen Darstellung zwischen Annahmen über den Lernprozeß, Annahmen über die institutionellen Bedingungen des Lernens, Annahmen über die Lehrer-Lerner-Beziehung, und Annahmen über Lernverfahren unterschieden und diese jeweils schwerpunktmäßig verschiedenen Autoren zugeordnet.

Tatsächlich entwickelte sich unser derzeitiges Lernkonzept jedoch nicht additiv-systematisch, sondern in einem komplexen Diskussionsprozeß, in dem immer wieder andere Gesichtspunkte besonders akzentuiert wurden.

Ein Beispiel dafür waren verschiedene Versuche des Seminarleiters, eigene Erfahrungen und Überlegungen zum Lernen zu formulieren. Aus einem dieser Thesenpapiere (Februar 1974) stammen die folgenden Punkte:

1. Alle Lernangebote, die ich mache, alle Strukturierungshilfen, die ich gebe, alle Aktivitäten, die von mir ausgehen, sind langfristig nur wirksam, wenn sie die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden fördern.
2. Dabei gehe ich davon aus, daß die Erwachsenen, mit denen ich zusammenarbeite, bereits zu einem hohen Grad über die Ressourcen (Hilfsquellen) verfügen, selbständig und eigenverantwortlich zu lernen, aus inneren (verinnerlichten) und äußeren (z.B. institutionellen) Gründen jedoch bislang daran gehindert sind, diese Kräfte aktiv einzusetzen.

3. Für mein Verhalten ergibt sich daraus, daß ich mich bemühe, ein Klima zu schaffen, in dem alle vorhandenen Wahrnehmungen, Gefühle, Einschätzungen und Perspektiven akzeptiert werden können.
4. Meine eigene Akzeptation (aktives Annehmen) der geäußerten Wahrnehmungen, Gefühle und Perspektiven kann verschieden aussahen, muß aber in jedem Fall deutlich signalisiert werden:
 - das kann bewußte Nicht-Einmischung bedeuten
 - das kann aktives Zuhören bedeuten
 - das kann aber auch darin bestehen, meine eigenen Wahrnehmungen, Gefühle und Perspektiven offenzulegen (Ich-Botschaften-senden)
 - das kann die einfache Veröffentlichung fehlender Informationen bedeuten
 - das kann eine Änderung unnötiger einschränkender Bedingungen in der Lernsituation bedeuten.
5. Ich kann mich allerdings nur solange auch offen akzeptierend verhalten als dies meinen tatsächlichen Gefühlen entspricht. Zu lernen, wie man andere akzeptiert, bedeutet also auch immer: lernen, sich selbst besser zu akzeptieren.
6. Besonders schwierig ist, meiner Erfahrung nach, der allmählich Übergang von autoritätsabhängigem (lehrerzentriertem) zu selbständigem (schülerzentriertem) Lehren und Lernen:
 - Der 'Lehrer' muß den Übergang finden zwischen akzeptierender Freisetzung von meist verschüttet vorhandenen Gefühlen, Fähigkeiten und Kenntnissen der 'Schüler' und dem allmählichen Einbringen seiner eigenen sachlichen Kompetenzen als Mit-Lernender.
 - Der 'Schüler' muß den Übergang finden zwischen seinen internalisierten Abhängigkeitswünschen und Unterstützungsbedürfnissen im Blick auf den 'Lehrer', dem wachsenden Vertrauen in seine eigenen Handlungsmöglichkeiten und der Bereitschaft, die Kompetenzen des 'Lehrers' seinerseits zu akzeptieren und konstruktiv als vorhandene Hilfsquellen zu benutzen.
7. Jedes wirkliche Lernen bedeutet eine kognitive, emotionale und oft auch soziale Neuorientierung, ein Zurücklassen von bisherigem Wissen, bisherigen Gefühlen und bisherigen sozialen Sicherheiten und ist darum häufig mit sehr ambivalenten Empfindungen verbunden: Neugier und Vorsicht, ärgerliche und freudige Erregung, Zustimmung und Ablehnung angespannte Aufmerksamkeit und unwiderstehliches Schlafbedürfnis.
8. Lernprozesse kommen meiner Erfahrung nach leichter in Gang, wenn am Anfang eine befriedigende Zielperspektive entwickelt wird, mühsamer in Gang, wenn am Anfang ein Berg von ungelösten Problemen aufgebaut wird.
Mit dem Eingeständnis von Schwierigkeiten einzusteigen, Defizite zugeben zu sollen, löst meiner Meinung nach leicht Ängste aus vor Bloßstellung und negativer Beurteilung.
9. Lernprozesse kommen meiner Erfahrung nach leichter in Gang, wenn die Angst vor Veränderungen und die Sorge vor nicht absehbaren Konsequenzen ernst genommen wird, also ausgesprochen werden darf und akzeptiert werden kann.
10. Vor allem Lernprozesse, die einen Schwerpunkt im sozialen und emotionalen Bereich haben, brauchen Zeit, um das Niveau an gegenseitigem Vertrauen zu entwickeln, auf dem Abhängigkeit voneinander nicht mehr als bedrohlich, als Ausgeliefert-sein, sondern als hilfreich, als Unterstützt-werden, erfahren wird.

1.2 Kategoriale Zusammenfassung

Die oben entwickelten Annahmen über die Struktur von Lernprozessen können zusammenfassend einander gegenübergestellt werden als Merkmale verschulten und entschulten Lernens.

Verschultes Lernen zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

1. Lernen wird verstanden als Speicherung intellektuellen Wissens.
2. Die institutionellen Bedingungen des Lernens schreiben eine zwangsweise verabreichte Belehrung in dafür geschaffenen Arrangements vor.
3. Die sozialen Bedingungen des Lernens führen zu gegenseitiger Konkurrenz und Unterwerfung unter fremde Autoritäten.
4. Der Einsatz von Lernverfahren dient der optimalen Steuerung des Lernverhaltens auf vorgegebene Ziele hin.

Die Merkmale entschulten Lernens können folgendermaßen bestimmt werden:

1. Lernen wird verstanden als umfassende persönliche Erfahrung.
2. Lernen findet in der Eigenverantwortung der Lernenden statt, die freien Zugang und Verfügung über alle institutionellen, materiellen und personellen Hilfsmittel haben, derer sie zum Lernen bedürfen.
3. Lernen zeigt sich als dialogische Befreiung von Lehrer und Schüler und als gemeinsame Veränderung der Wirklichkeit.
4. Lernverfahren sind Hilfen zur selbständigen Definition und Lösung der Lernaufgaben durch die Lernenden, mit dem Ziel, ein höheres Maß an Einsicht und Selbstbestimmung im eigenen Lernprozeß zu gewinnen.

Entscheidend für das tatsächliche In-Gang-Kommen selbstverantworteter und selbstorganisierter Lernprozesse ist jedoch die sinnliche Erfahrung einer alternativen, nicht-verschulten Lernkultur. Im Blick auf die personalen und sozialen Voraussetzungen selbstverantworteter und selbstorganisierter Lernprozesse lassen sich vier Bedingungen benennen:

1. Die Inhalte des Lernens sind verankert in den Motiven und Interessen der Lernenden, d.h. inhaltlich integriert mit persönlichen Relevanzstrukturen.
2. Im aktuellen Lernprozeß werden vorangegangene Erfahrungen und Einsichten zugelassen, thematisiert und aufgehoben, d.h. lebensgeschichtlich integriert, nicht abgespalten.
3. Ziele und Inhalte des Lernens haben keinen Wert 'in sich', sondern sind bezogen auf den Lebens- und Arbeitszusammenhang, in dem die Lernenden stehen, d.h. die Rolle des Lernenden ist funktional integriert mit seinen anderen sozialen Rollen.
4. Auf Lebens- und Arbeitszusammenhänge bezogenes Lernen erschöpft sich nicht in der Ausarbeitung individueller Lerninteressen und privater Erfahrungen, sondern enthält ebenso Strukturen gemeinsamer und öffentlicher Erfahrung, ist also sozial und gesellschaftlich integriert mit kollektiven Handlungsperspektiven und Veränderungsstrategien.

Im Blick auf die institutionellen Voraussetzungen selbstverantworteter und selbstorganisierter Lernprozesse lassen sich ebenfalls vier Bedingungen benennen:

1. Die Lerninhalte sind in ihrer sachlichen Struktur durchschaubar; die mit ihnen verbundenen Lernziele sind klar. Im Gegensatz dazu steht die Organisation 'verschulter Lernens', in der die thematischen Zusammenhänge verstellt sind durch die lehrplanmäßige Aufzählung von Inhalten, die Lernziele nur dem Lehrer bekannt sind und oft genug nicht einmal diesem.
2. Die soziale Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden ist austauschbar und ständig miteinander verschränkt. Im Gegensatz zur Organisation verschulter Lernprozesse gibt es weder eine starre Rollenverteilung zwischen Lehrer und Schüler die in ihren Aktivitäten quasi-äquivalent aufeinander bezogen sind (der Lehrer lehrt, der Schüler lernt), noch hierarchisch festgeschriebene Statusunterschiede zwischen den Lernenden.
3. Die organisatorischen Bedingungen des Lernens sind nicht durch die Institution vorgeschrieben (einschließlich der Lernzeiten Lernorte, etc.), sondern durch die Lernenden selbst frei regelbar.

4. Die zum Lernen notwendigen Ressourcen, angefangen von Büchern und Nachschlagewerken über Filme, Wandzeitungen, Abzugsgeräte etc. bis hin zu Personen, die als Experten herangezogen werden können, sind frei zugänglich und jedem Interessenten verfügbar. (Eine der effektivsten Methoden, selbstorganisiertes Lernen zu verhindern, besteht in der Beschränkung von Zugangsmöglichkeiten zu Hilfsmitteln auf eine kleine Gruppe von privilegierten Experten, Lehrern etc.).

1.3 Zielperspektive: Entschultes Lernen

Die mit diesen acht Punkten beschriebene alternative Lernkultur 'entschulten Lernens' führt zu einer bewußten und umfassenden Analyse und Veränderung der eigenen Situation durch die Betroffenen, also der eigenen Lernsituation im Seminar durch die Studenten. Das in diesem Zusammenhang entwickelte Seminarmodell zielt nicht primär auf die Ermöglichung von mehr Partizipation in der Auswahl der Lerninhalte und der Arbeitsformen im Seminar, auch nicht auf die Erhöhung und Verbesserung der Lernmotivation der Studenten, sich in den angebotenen Seminarstrukturen zu engagieren, schließlich auch nicht vor allem darauf, berufsrelevantere Qualifikationen effektiver zu vermitteln als dies in traditionellen Lehrveranstaltungen geschieht. All dies sind Folgen der angestrebten Veränderungen, die in ihrer Bedeutung nicht heruntergespielt werden sollen. Die Strukturen einer 'alternativen Lernkultur entschulten Lernens' greifen jedoch tiefer und zielen auf Grundsätzlicheres, nämlich auf die 'Umkehrung' (Inversion) der Lerninstitution: Die Studenten sind nicht länger Adressaten einer fremdbestimmten Ausbildung, Konsumenten vorgegebenen Wissens, in ihren Fähigkeiten unzulängliche und darum anleitungsbedürftige Schüler, kurz: Objekte und Opfer institutioneller Behandlung, sondern die Institution dient dazu, Bedingungen herzustellen, unter denen die Lernenden die Freiheit und Kraft entdecken, ihr Leben, ihre Umwelt, Ziel und Zweck ihrer Arbeit selbst zu gestalten.

Die Entwicklung einer alternativen Lernkultur selbstorganisierten Lernens geht, so verstanden, über organisatorisch-didaktische Veränderungen hinaus und zielt auf eine umfassende Politisierung der Lernenden, verstanden als zunehmende Fähigkeit, Ziele und Formen der eigenen Arbeit selbst zu bestimmen.

Gegen dieses Ziel werden häufig, auch von Studenten, mindestens zwei gewichtige Gegenargumente vorgebracht, deren triviale Formulierung lautet:

1. Studenten sind unfähig, selbständig zu lernen. Hier wird vorausgesetzt, was bestenfalls am Ende herauskommen kann.
2. Dieses Ziel ist idealistisch, da es von gesellschaftlichen Bedingungen der Durchsetzbarkeit solcher Lernprozesse absieht.

Alle beiden Argumente, das Argument der subjektiven und das der objektiven Unmöglichkeit selbstorganisierten Lernens, sind ernst zu nehmen und sollen im folgenden kurz aufgegriffen werden.

1.3.1 Die subjektive Unmöglichkeit selbstorganisierten Lernens

Die durch die gegenwärtige Schule hervorgebrachten Sozialisierungseffekte, verstärkt durch den NC-Druck der Sekundarstufe II, begünstigen ein stark konformitätsorientiertes, repetitives und wenig kreatives Lernverhalten. Die Ausarbeitung dieser Erfahrung entfremdeten Lernens hat jedoch nicht nur die kompensatorische Funktion einer "Nach-Sozialisation" in der Hochschule, sondern ist konstitutives Element einer Lehrerbildung, deren theoretische Entwürfe für ein späteres Berufsfeld nur soweit handlungsrelevant werden, als sie selbst in der Praxis der Lehrerbildung zur Geltung kommen. ¹⁾

Damit folgt aus gruppensystemisch-psychologischen wie sachlich-systematischen Gründen für Seminare mit Lehrerstudenten die Notwendigkeit, die institutionellen Bedingungen der eigenen Lehr-Lernpraxis zum Gegenstand theoretischer Reflexion und praktischer Veränderung zu machen.

Lerntheoretischen Überlegungen kommt damit eine zentrale Bedeutung zu und zwar nicht nur als Elementen des Studiengangs (auf der Ebene der Ausbildungsinhalte), sondern als 'Instrumenten' zur Erfassung, Aneignung und Gestaltung der eigenen Lernsituation. Sie bilden die Voraussetzung, die eigenen Lernprobleme und die

1) Vgl. in ähnlicher Richtung: Rainer Lersch, Theoretische Praxis oder praktische Theorie, in: Zeitschrift für Pädagogik 1/1975 S. 107 ff.

institutionellen Bedingungen des eigenen Lernprozesses reflektierend zu begreifen und handelnd zu verändern.

Ein erster Schritt in dieser Richtung kann etwa dadurch ausgelöst werden, indem in der ersten Sitzung ein oder mehrere lerntheoretisch orientierte, offen interpretierbare Texte ausgegeben und im Blick auf Thema und Organisation des Seminars diskutiert werden.

Einen ähnlichen Stellenwert haben gruppensdynamische Reflexionen und Überlegungen.

Exkurs: Zur Relevanz der Gruppensdynamik für Seminare (Auszug aus einem Arbeitspapier)

Gruppensdynamische Überlegungen und Interventionen in Seminaren haben die Funktion, das Lernpotential der Teilnehmer ungeschränkt zur Entfaltung zu bringen, um den Teilnehmern zunehmende Einsicht in ihre Situation und Kontrolle darüber zu ermöglichen. Im Blick auf dieses Kriterium zielt die Verwendung gruppensdynamischer Verfahren auf einen Zuwachs an Verhaltenssicherheit und Verhaltensautonomie:

- auf die Fähigkeit, andere um Verständnis, Unterstützung und Akzeptation zu bitten (gegen Ängstlichkeit)
- auf die Fähigkeit, feedback anderer aufzunehmen und verarbeiten zu können (gegen Verteidigung)
- auf die Fähigkeit, andere besser zu verstehen, unterstützen und akzeptieren zu können (gegen Wettbewerb)
- auf die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse und Interessen bewußt und klar verfolgen zu können (gegen Passivität, Diffusität, Überaktivität).

In dieser Zielrichtung dient Gruppensdynamik der Analyse und Bearbeitung individueller und kollektiver Lernprobleme durch eine Veränderung

- des Gruppenklimas (Vertrauen gegen Unsicherheit; Kooperation gegen Wettbewerb)
- der Lerninhalte (Gebrauchswert gegen Tauschwert)
- der Beurteilungskriterien eigenen und fremden Sozial- und Arbeitsverhaltens (Prozeßorientierung gegen Produktorientierung).

Detaillierter können diese Funktionen von Gruppensdynamik für Seminare folgendermaßen umrissen werden:

- Einbeziehung emotionaler Kommunikationsprozesse, Erlebnisinhalte und Verhaltensformen
- Bearbeitung von Autoritätsproblemen und deren Abbau
- stärkere Erfahrungsorientierung als ausschließliche Literaturorientierung bei der Auswahl und Bearbeitung von Lerninhalten
- explizite Entwicklung und zunehmend implizite Anwendung metakommunikativer Regeln, etwa Einsatz verschiedener Arbeitsformen, Diskussions- und Entscheidungstechniken.

Ähnlich wie lerntheoretische Überlegungen haben auch gruppodynamische Reflexionen und Interventionen keinen von der eigenen Situation abgelösten abstrakten Wert, stellen auch kein Herrschaftswissen zur optimalen Steuerung des Lernverhaltens der Gruppe dar, sondern dienen ausschließlich der Verbesserung der eigenen Handlungsmöglichkeiten. Dabei spielt die Freiheit, die eigene Situation reflektierend zu verändern, eine weitaus größere Rolle als die im Einzelfall zur Anwendung kommenden Verfahren zur Bewältigung individueller Lernstörungen und Blockaden im Gruppenprozeß.

Dieser Prozeß der "Entschulung" als bewußte Aneignung der eigenen Lernpraxis liegt daher auch nicht in der Verfügung des Seminarleiters, kann durch dessen Verhalten zwar leicht verhindert, aber nur schwer aktiv gefördert werden, sondern muß vielmehr von jedem Einzelnen selbst und der Gruppe insgesamt angegangen werden.

1.3.2 Die objektive Unmöglichkeit selbstorganisierten Lernens

Der langsame und widersprüchliche Übergang von fremdbestimmtem, verschultem Lernen zu selbstorganisiertem 'entschultem' Lernen ist sicherlich nicht das Ergebnis eines spontanen Willensaktes. Ebensovienig ergibt sich 'entschultes Lernen' gleichsam von selbst als automatische Folge geänderter institutioneller Bedingungen. Diese Bedingungen 'innerer' und 'äußerer' Entschulung müssen schrittweise erkämpft werden.

Bezogen sich der erste Einwand auf die personalen und sozialen Voraussetzungen entschulten Lernens ('ich kann einfach nicht selbstständig lernen!'), so richtet sich der zweite auf die institutionellen Bedingungen selbstorganisierten Lernens ('selbst wenn ich wollte, kann ich ja nichts machen', und: 'erst wenn die Verhältnisse grundlegend geändert werden ...').

Auch dieser Einwand ist realitätsbezogen und muß ernstgenommen werden.

In diesem Zusammenhang sind drei Dinge dazu zu sagen: Zunächst einmal spricht daraus die Erfahrung jahrelanger Abhängigkeit an der Schule. Auch hier gilt: wenn es Ziel der Lehrerbildung ist, veränderungsbereite, innovative Lehrer auszubilden, müssen diese verinnerlichten Ohnmachtserfahrungen im Studium aufgearbeitet werden und Erfahrungen eigener Einflußmöglichkeiten dagegen gesetzt werden.

Die Erfahrung konkreter Einflußmöglichkeiten in einem Seminar für Studenten, hat allerdings Folgen für die Machtpositionen des Seminarleiters. Wenn die Teilnehmer anfangen, sich nicht mehr ohne weiteres dem Sachverstand des (oder der) Experten zu unterwerfen und Loyalität gegenüber dessen guten Absichten zu bekunden, entsteht nicht nur ein hohes Maß an Partizipationsbereitschaft, sondern unter Umständen auch ein nicht zu unterschätzendes Konfliktpotential. Diese Konflikte autoritativ abzuwürgen, ist für das Ziel selbstorganisierten Lernens ebenso tödlich wie der häufig zu beobachtende Versuch wohlmeinender Seminarleiter, durch eigene Intervention aktive Partizipation der Teilnehmer erzeugen zu wollen.

Der Wunsch, aus der 'mächtigen' Position heraus die 'Ohnmächtigen' zum 'Aufstand' gegen die eigene Macht bewegen zu wollen, mündet in eine Beziehungsfalle: "Hört endlich auf mich und befreit euch vor meiner Autorität!".

Doch selbst, wenn dies in einem einzelnen Seminar gelingt, ist der Einwand nicht entkräftet. Die von außen auf das Seminar wirkenden Einschränkungen, angefangen von Prüfungsordnungen über die fachübergreifenden Zentralisierungs- und Reglementierungstendenzen einer Hochschule bis zu den gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen, stehen den Möglichkeiten selbstorganisierten Lernens entgegen.

Die Veränderung dieser Bedingungen auf verschiedenen Ebenen setzt jedoch allemal an den Widersprüchen der eigenen Praxis an. Die vorschnelle Projektion globaler Restriktionen in die eigene Situation sowie die abstrakte Lokalisierung ihrer Ursachen im gesamtgesellschaftlichen Bereich, macht blind für eigene Handlungsspielräume und kann als Merkmal eines 'linken Dogmatismus' bezeichnet werden. ¹⁾ Dogmatische Auslegungen des Marxismus/Leninismus und die Übernahme zentralistischer Organisationsprinzipien führt dann zu einer Diffamierung spontaner politischer Bewegungen und verhindert die Bewußtwerdung der eigenen Situation und ihrer Veränderungsmöglichkeiten.

1) Vgl. auch: Peter Schneider, Gegen den linken Dogmatismus, eine 'Alterskrankheit' des Sozialismus, in: Kursbuch 25, Berlin 1971, S. 77 ff.

Der vergleichsweise bescheidene Ansatz an den Lernbedingungen der eigenen Ausbildung ist darum ein für Lehrerstudenten notwendiger, wenn auch nicht hinreichender Schritt zur Auseinandersetzung mit den Bedingungen entfremdeten Lernens und Arbeitens im Ausbildungssektor. In dem Maße, in dem die vorhandenen Handlungsmöglichkeiten ausgenutzt werden, treten die Widersprüche der eigenen Situation auch klarer hervor. Die zunehmende Erfahrung eigener Einflußchancen kann allerdings ebenso in Reformillusionen führen, wie die zunehmende Sensibilisierung für nach wie vor ungelöste Probleme in die Resignation treiben kann. Entscheidend ist darum, daß Seminare nicht isolierte Erfahrungsfelder bleiben sondern flankiert werden durch das Engagement in unabhängig von einzelnen Lehrveranstaltungen arbeitenden politischen Gruppen.

Exkurs: Zur Relevanz politischer Gruppen für das Lernen im Seminar (Auszug aus einem Arbeitspapier)

In den Seminaren selbst und in der Dokumentationsgruppe ist häufig über die Beziehung zwischen den im Seminar ablaufenden Lernprozessen und der Mitarbeit in politischen Gruppen diskutiert worden.

Im Blick auf diese Gruppen scheinen uns folgende drei Momente wesentlich:

- Basisarbeit: Der Primat der politischen Arbeit gehört den arbeitenden Gruppen an der Basis. Die Gruppe ist der Diskussion zusammenhang, der Urteile über theoretische Einschätzungen und aktuelle Probleme der Arbeit zugleich zu stellen erlaubt. Regionale und zentrale Instanzen haben hauptsächlich Koordinationaufgaben. Macht und Einflußhierarchien sollen schon durch die Organisationsstruktur am Entstehen gehindert werden.
- Einheit von theoretischer und praktischer Arbeit: Theorie und Praxis müssen in enger Verbindung zueinander stehen. Praxis ist theoriegeleitete Praxis und Theorie muß sich an der Praxis bewähren. Theorie und Praxis korrigieren sich gegenseitig.
- Aufhebung der Partialisierung der Lebensbereiche: Einem Verständnis von Politik als Arkanbereich, als spezieller gesellschaftlicher Institution, wird ein umfassender Begriff von politischer Arbeit entgegengestellt: diese ist weder auf bestimmte Lebensalter (Politik an der Hochschule vs. Politik im Beruf), bestimmte Gruppen ('Frauen'-Politik, 'Lehrer'-Politik) noch auf bestimmte Bereiche der Lebenspraxis (in der Freizeit am Arbeitsplatz, mit den Kommilitonen) aufgeteilt, sondern ein sich durchhaltendes Prinzip. Daher kann politische Arbeit den Anspruch erheben, zugleich persönliche Emanzipation zu sein.¹⁾

1) Entdeckung und zustimmende Diskussion dieser Prinzipien nicht dogmatischer politischer Arbeit, von Öffentlichkeit der Politik der Ablehnung des demokratischen Zentralismus und des leninistischen Parteitypus ist von den analytischen Ergebnissen der Gruppen um das sozialistische Büro in Offenbach und vom praktischen Umgang mit ihnen beeinflusst worden. Diese Grundlagen sehen wir hier auch am ehesten - am weitesten verwirklicht.

Wenn Basisarbeit, Theorie-Praxis-Integration und Aufhebung der Trennung der Lebensbereiche nicht leere Orientierungsdaten bleiben, sondern als Veränderung in der Alltagspraxis erfahrbar werden sollen, so muß auch das Seminar Formen finden und benennen, die diese Prinzipien einlösen. Folgende organisatorischen Strukturen hat das Seminarkonzept mit politischer Basisarbeit direkt gemeinsam:

- Primat der autonomen Arbeit in der sich selbst bewertenden Gruppe: der 'Druck von oben' wird zugunsten von Kollektivität und Kooperation aufgehoben. Die Funktion der 'zentralen Instanzen' des Seminars (Planungsgruppe, Plenum, Seminarleiter) liegt in der Koordination.
- Einheit von Theorie und Praxis: Es gibt keinen Kodex theoretischen Wissens, der vor Beginn der Arbeit zunächst erfüllt werden muß. Theorieaufarbeitung und Lernen in der Praxis sind dem Konzept nach integriert.
- Aufhebung der Trennung Politik, Studium, Freizeit, Beruf: Beiden 'Basiskonzepten', dem der politischen Arbeit und dem des selbstorganisierten Lernens, liegt ein umfassender Begriff von Entwicklung zugrunde. Ebenso wie politische Arbeit teilt sich das Lernen nicht auf bestimmte Lebensbereiche auf, sondern wird ein durchgängiges Prinzip.

1.4 Die Selbstorganisation politisch relevanter Lernprozesse als übergreifendes Lernziel des Seminarmodells

Die Selbstorganisation von Lernprozessen im Kontext einer entschulten Lernkultur bleibt, wenn sie politisch relevant wird, nicht bei der Aneignung der Seminarsituation als der eigenen Lernsituation stehen, sondern führt zur partiellen Integration der dort ablaufenden Lernprozesse mit der eigenen Lebenssituation und den gemeinsamen Studien- und Berufsperspektiven. Die 'Umkehrung' der Lerninstitution 'Seminar' (s.o.) gelingt in dem Maße, indem das Seminar zu einem Raum wird, in dem Lernen, Leben und Arbeiten tendenziell zusammenfallen. Diese tendenzielle Aufhebung der Trennung zwischen Lernen, Leben und Arbeiten ist selbst ein i.w. S. politisch relevanter Lernprozeß, der aus der Perspektive des Seminars in vier Dimensionen beschrieben werden kann:

1. Die Aneignung der im Seminar vorgefundenen Lernsituation als eigenes Handlungsfeld führt zu einer Überwindung der künstlichen Trennung und beliebigen Kombinierbarkeit von (stofflich definierten) Lernzielen und (methodisch definierten) Arbeitsformen. An die Stelle der Frage nach optimalen Lehrstrategien, - wie können gegebene Lernziele optimal in Lernschritte umgesetzt werden? oder: Welche Arbeitsformen dienen der effektiven Vermittlung gegebener Lerninhalte? - tritt die Verantwortung der Lernenden für ihren eigenen Lernprozeß in

seiner Zieldimension wie in seiner Organisationsform.

2. Die partielle Integration der Lebenssituation in die Lernsituation bezieht sich vor allem auf die Überwindung der künstlichen Abspaltung der Beziehungsebene von der Inhaltsebene des Lernens. Wenn Lernen als zunehmende Einsicht in die eigene Person und Umgebung verstanden wird und dem Ziel dient, zunehmend Einfluß darauf zu gewinnen, kann es sich weder auf die 90 Minuten Seminarsitzung pro Woche beschränken, noch allein auf individuell-kognitive Prozesse beziehen.
3. Die Integration der im Seminar ablaufenden Lernprozesse mit der gemeinsamen Berufsperspektive führt rasch zu dem Anspruch die Trennung zwischen theoretischer und praktischer Arbeit aufzuheben, was in selbstorganisierten Projekten auch teilweise gelingt. In diesen Projekten verändert sich notwendig auch die traditionelle rezeptive bzw. rezeptologische Interesse an Wissenschaft und weicht der Frage nach der gesellschaftlichen und praktischen Relevanz wissenschaftlicher Konzepte.
4. Politisch relevant in einem Seminar ist dieser Lernprozeß, wenn er in Verbindung zu Auseinandersetzungen mit den gemeinsamen Studienbedingungen und (hochschul-)politischen Fragen steht. Das Seminar wird dann zum Ort, an dem politische Informationen gegeben und gemeinsame Aktionen diskutiert und beschlossen werden. Politisierung und politische Aktivität der Seminarteilnehmer sind gemeinsame Zielperspektive.

1.5 Entwicklung des Seminarmodells

Das Seminarmodell wurde im ständigen Wechsel von Vorplanung, praktischer Erfahrung (Erprobung von Lernsituationen, -themen, -organisationsformen), deren Analyse und theoretischen Aufarbeitung sowie Revisions- und Bewertungsphasen entwickelt. Die Auswertung der abgelaufenen Prozesse führte jeweils zu einer veränderten Gewichtung inhaltlicher und lernorganisatorischer Elemente des Seminarkonzepts.

Zur Verdeutlichung dieser Änderung der Vorkonzeption sind im folgenden zwei Papiere der Seminarleiter vom WS 72/73 (Dokument 1) und vom SS 73 (Dokument 2) abgedruckt. Diese Dokumente spiegeln die Verschiebung innerhalb der Konzeptionsdiskussion von primär gruppenspezifischer zu stärker institutionell/gesellschaftlich/politischer Orientierung wieder.

Dokument 1

Ziele des Seminarleiters

(November 72)

Ausgehend von der Beobachtung, daß Studenten in traditionellen Seminarveranstaltungen insbesondere unter zwei Schwierigkeiten zu leiden haben, nämlich

- der Unfähigkeit, sich in einem Stoffgebiet selbständig zu orientieren, sowie der
- Unfähigkeit, in befriedigender und effektiver Weise kooperativ in Gruppen zu arbeiten

und ausgehend von der Überlegung, daß diese 'Unfähigkeiten' keine Persönlichkeitsmerkmale von Studenten sind, sondern nicht unwesentlich aus den Lernbedingungen in traditionellen Seminaren resultieren, werden Ziele auf drei Ebenen verfolgt:

- Einführung in Objektbereiche der Schulpädagogik (Zusammenhang verschiedener Variablen, Reichweite methodischer und theoretischer Ansätze) durch arbeitsteilige Gruppenarbeit
- Befähigung zur Kooperation in Gruppen durch zunehmend mehr von allen wahrgenommene gruppenspezifische Reflexion
- Aufarbeitung eigener Sozialisierungserfahrungen (Familie/Schule) durch Arrangieren persönlich bedeutsamer und angstfreier Kommunikationssituationen.

Aus diesen Überlegungen wurde ein organisatorischer Dreischritt in der Planung des Seminars abgeleitet:

- Eingangsphase (Schwerpunkt auf Schwierigkeit 1: kognitive Orientierungsfähigkeit)
- workshop (Schwerpunkt auf Schwierigkeit 2: Kooperationsfähigkeit)
- "autonome" Gruppenarbeit (Bewältigung beider Probleme).

In der Planung und Durchführung des zweiten Seminars (WS 72/73) gewann neben den oben genannten Zielen verstärkt folgende Intention an Bedeutung:

- Selbstorganisation des eigenen Lernprozesses auf individueller Ebene, der Ebene der Arbeitsgruppen und der Ebene des gesamten Seminarkollektivs durch die Teilnehmer.

Daraus wurde organisatorisch abgeleitet eine

- verstärkte Planung vor und während des Semesters mit den und durch die Studenten.

Alle hier genannten Lernziele und Intentionen des Seminarleiters sind wenig operationalisiert, d.h. weniger auf bestimmte Verhaltensqualifikationen im Umgang mit bestimmten Inhalten hin formuliert als vielmehr prozessorientiert angesetzt, d.h. auf die Schaffung offener Lernsituationen bezogen.

Dokument 2

Thesen zur Seminarkonzeption

(Juli 73)

1. Zu den Ausgangs- und Verwertungsbedingungen

Seminare lassen sich diskutieren im Blick auf die institutionellen Bedingungen ihrer Durchführung an der Hochschule. Seminare für Lehrerstudenten lassen sich diskutieren unter den institutionellen Bedingungen antizipierter Berufspraxis des Lehrers an der Schule. Die Umsetzung notwendiger Qualifikationen für eine Tätigkeit im Bereich der Schule in Hochschulunterricht ist einerseits durch politische Entscheidungen (Prüfungsordnung, Studienplan), und andererseits durch persönliche Einschätzung des Dozenten (eigene Berufserfahrungen) bedingt.

Die Relevanz von Unterrichtsveranstaltungen für die künftige Berufspraxis ist für den in der Ausbildung stehenden Studenten nur vermittelt erkennbar.

Darum sind wissenschafts- und hochschulpolitische Diskussionen wie auch ständige Klärungen der Berufsperspektive zentrale Inhalte jeder Hochschulveranstaltung.

2. Subjektive Erfahrung objektiver Widersprüche

Die oben geforderten Diskussionen sind inhaltlich bestimmt durch den Widerspruch zwischen dem Anspruch auf selbstbestimmtes Lernarbeiten und demokratische Entscheidungsprozesse einerseits und den objektiven Bedingungen andererseits, wie sie sich in der Verknappung von Studienzeit, finanzieller und räumlicher Ausstattung, inhaltlicher Reglementierung, Verschärfung der Prüfungsanforderungen, Einschränkung der verfaßten Studentenschaft/Berufsverbände etc. darstellen.

Die Analyse dieser objektiven Bedingungen schließt die Aufarbeitung der psychischen und sozialen Folgen für Lehrende und Lernende mit ein: Profilneurosen, Prüfungsängste, Konkurrenzverhalten, Diskussionsrituale, Blah-Blah (Freire).

3. Konsequenzen für die Seminargestaltung

Die Analyse und Aufarbeitung dieser Widersprüche hat Folgen für die Bestimmung der

- Ziele und Inhalte der Lehrveranstaltung
- Verfahren und Medien
- Evaluationsformen.

Ziele / Inhalte

Innerhalb der o.g. Rahmenbedingungen lassen sich folgende Richtziele in folgenden Bereichen benennen:

- inhaltlich-kognitive Qualifikationen
(z.B. Kenntnis der wissenschaftlichen Diskussion über Unterricht, Curriculumentwicklung, Lehrer-Schüler-Verhalten etc.)
- sozial-emotionale Qualifikationen
(z.B. Fähigkeit zu kooperativer Arbeitsplanung etc.)

Diese Richtziele sind ihrerseits auf theoretische Stringenz und politisches Handeln zu beziehen.

Organisationsformen / Verfahren / Medien

Studentenzentrierte Seminare müssen sich nach zwei Seiten legitimieren: daß sie lerneffektiv sind und daß sie nicht entpolitisiert wirken. In solchen relativ selbstorganisierten Seminaren müssen die Organisationsformen/Verfahren auf die Struktur des Teilnehmerkreises bezogen sein und mit den in den Gruppen ablaufenden Lernprozessen Schritt halten (zeitliche Entwicklung). Dazu müssen bestimmte Kommunikationsmedien bereitgestellt werden (hochschuldidaktischer Arbeitskreis, Arbeitskreise, workshops, Wandzeitungen etc.).

Evaluation

Die allgemeinen Widersprüche zwischen Anspruch und Realisierungsbedingungen zeigen sich deutlich in den Formen der Evaluation. Das Erreichen der durch das Seminar angestrebten Qualifikationen ist durch gebräuchliche Verfahren produktionsorientierter Evaluation (z.B. Klausuren, objektivierte Tests, losgelöst vom Seminar abgehaltene Prüfungen oder geschriebene Arbeiten etc.) nicht überprüfbar. Die Evaluation muß in Formen erfolgen, die eine Rückwirkung auf den Seminarverlauf ermöglichen (Arbeitsplanung, Organisationsplanung und Durchführung von Projekten im Zusammenhang mit dem Seminar).

Entscheidend beim Verhältnis von Vorkonzeption und allgemeinen Möglichkeiten der Selbstbestimmung durch die Teilnehmer scheint folgendes:

- das Fehlen jeglicher Vorstrukturierung verstärkt zunächst nur emotionale und kognitive Unsicherheiten und ist nur unter erheblichen Einschränkungen empfehlenswert (langfristige Gruppenzusammensetzung, erheblicher Zeitaufwand, geringe Teilnehmerzahl);
- erst nach gemeinsamen Lernerfahrungen in einem relativ offenen Setting und nach kognitiven Vororientierungen sind Einzelne und Gruppen in der Lage, sich über den gemeinsamen Lernprozeß und dessen künftige Perspektiven zu verständigen; Interessen werden während der Arbeit zunehmend klarer und bearbeitbarer;
- wichtiger als die Tatsache der Vorstrukturierung ist also, ob den Teilnehmern die Freiheit gegeben wird, die im Seminarkonzept enthaltenen Elemente (Lernbereiche) aufzugreifen und mit anderen zu nutzen.

2. Dokumentation des Seminarmodells: Lernprozesse und Folgeprojekte

Im folgenden wird das Seminarmodell detaillierter erläutert. Ausgangspunkt unserer Darstellung sind Erfahrungen, die wir in drei Seminaren

- SS 72 Schülerrolle und Sozialisation in der Schule
- WS 72/73 Einführung in die Theorie der Schule
- SS 73 Einführung in die Theorie des Unterrichts gemacht haben.

Allen Seminaren lag - mit zeitlichen Verschiebungen - dasselbe Organisationsschema zugrunde:

Eingangsphase	Workshopphase	autonome Phase
begleitende Planungsgruppe, "HSDAK"		

2.1 Eingangsphase

Nur in seltenen Fällen kann ein Seminar von Studenten und Seminarleiter gemeinsam geplant werden. So wird die Eingangsphase eines Seminars zumcist vom Seminarleiter selbst vorstrukturiert. Wenn daraus nicht Manipulation der Seminarteilnehmer folgen soll, ist es notwendig, Planung und Angebot von Lernsituationen transparent zu machen, bzw. die Teilnehmer von der 1. Seminarsitzung an bei der Planung und Durchführung aller Seminaraktivitäten zu beteiligen. Dadurch beginnt zugleich der Prozeß der (zunehmenden) Verantwortung aller Teilnehmer für den gesamten Seminarverlauf.

Zu Beginn eines Seminars sind die Teilnehmer in der Regel stark auf die Autorität des Seminarleiters und seine thematischen Angebote fixiert. Auch wenn der Seminarleiter diese 'Macht' nicht wahrhaben will, richten sich doch entsprechende Projektionen auf ihn.

Drei Elemente im Verhalten des Seminarleiters sind geeignet, diese erste Autoritätsabhängigkeit abzubauen:

- Der Seminarleiter veröffentlicht seine thematischen Vorstellungen und erläutert seine organisatorischen Vorschläge. Die kognitive Strukturierung verhindert das Aufkommen von Gefühlen der Unsicherheit und irrationalen Phantasien.

- Der Seminarleiter weist auf die Verantwortung aller für den gemeinsamen Lernprozeß hin, und benennt damit ein wichtiges Ziel des ganzen Seminars.
- Gleichzeitig verweigert sich der Seminarleiter der kurzfristigen Erfüllung projizierter Abhängigkeitswünsche und bringt sein Vertrauen in das Lern- und Handlungspotential der Gruppe zum Ausdruck.

Funktion der Eingangsphase

Die Eingangsphase soll den Teilnehmern Erfahrungen in zwei Bereichen ermöglichen:

1. im Seminar

- auf sozialer Ebene: In den ersten Sitzungen sollen sich die Teilnehmer persönlich kennenlernen, durch informelle Kontakte sollen der Abbau von Kommunikationsbarrieren und das Klären der Erwartungen, Interessen und Bedürfnisse möglich werden. Die Interessens- und Erwartungsklä rung erfolgt in kleinen Gruppen. Das Angebot wenig strukturierter, offener, sanktions- und repressionsfreier Lernsituationen soll ein akzeptierendes Arbeitsklima schaffen.
- auf kognitiver Ebene: Die Teilnehmer erhalten durch die Diskussion von nach bestimmten Kriterien ausgewählten Texten einen ersten Überblick über das Seminarthema. Die durch die Bearbeitung der Texte gewonnene kognitive Orientierung soll zudem auf die selbständige Bestimmung über die Arbeitsvorhaben vorbereiten, zu der sich einzelne Gruppen auf dem workshop und in der autonomen Phase zusammenfinden.

2. im künftigen Berufsfeld Schule:

Durch Diskussionen über eigene Schulerfahrungen, Bearbeitung von Literatur zur Schultheorie und -praxis, aber auch durch sinnliche Erfahrung der Schulwirklichkeit soll die eigene berufliche Motivation entdeckt bzw. überprüft werden. Die Seminarteilnehmer sollen Vorstellungen über die Relevanz des eigenen Studiums für die spätere Berufspraxis gewinnen; zugleich sollen sie den Handlungsspielraum von Lehrern kennenlernen.

Verschiedene "Modelle" von Eingangsphasen

SS 72: Seminar "Schülerrolle und Sozialisation in der Schule"

1. Sitzung Ausgabe des Planungsvorschlags für die Eingangsphase
Diskussion über zwei Einstiegstexte
Klärung von Interessen in Kleingruppen, Anfertigung von Wandzeitungen
Ausgabe der Literaturliste
Bildung von Arbeitsgruppen für die Sitzungen bis zum workshop
Bildung von Planungsgruppen für workshop-Durchführung (weitere Literaturbeschaffung, Filmvorführungen, Finanzen)
2. Sitzung Thema der Sitzung: Variablen der Sozialisationsforschung
Referat der Arbeitsgruppe
Plenumsdiskussion
Diskussion in ad hoc gebildeten Kleingruppen
3. Sitzung Thema der Sitzung: Sozialisation in der Familie
Verlauf wie 2. Sitzung
4. Sitzung Thema der Sitzung und Verlauf wie 3. Sitzung
5. Sitzung Thema der Sitzung: Sozialisation in der Schule
Verlauf wie 2. - 4. Sitzung; erstmals Diskussion über Schwierigkeiten der Gruppen- und Plenumsarbeit
Schriftliche Formulierung von Vorschlägen (s.u.) in Kleingruppen
6. Sitzung Thema der Sitzung wie 5. Sitzung
Diskussion der "Vorschläge für eine verbesserte Seminararbeit" (wurden von der workshop-Planungsgruppe zusammengestellt)

Der Vorschlag des Seminarleiters für die Eingangsphase im SS 72 folgte noch weitgehend dem traditionellen Seminarkonzept: Die in der 1. Sitzung ausgegebenen Texte zu den oben genannten Themen werden von allen Seminarteilnehmern gelesen und bis zum workshop im Plenum bearbeitet. Die in der 1. Sitzung gebildeten Arbeitsgruppen legen zu den Texten Papiere vor, in denen zusätzlich vom Seminarleiter angegebene "Hintergrundliteratur" aufgearbeitet ist. Die Arbeitsgruppen bereiten aber nicht nur Papier und Zusatzliteratur vor, sondern auch die Durchführung der jeweiligen Sitzung.

Mit diesen Arbeitsvorhaben waren alle Beteiligten überfordert. Für die meisten Seminarteilnehmer war die Grundlagenliteratur zu umfangreich; die Arbeitsgruppen waren ebenfalls nicht in der Lage, die angegebene Literatur angemessen zu verarbeiten, und zudem didaktisch überfordert. Die daraus resultierenden Schwierigkeiten in den Gruppen und im Plenum wurden schließlich zum Gegenstand einer ausführlichen Diskussion, in der wesentliche Probleme von Gruppenarbeit und Vermittlung von Inhalten in das Plenum zum ersten Mal auftauchten. Daran anschließend wurden folgende Vorschläge zur Verbesserung der Plenumsdiskussion entwickelt:

- Im Plenum vorgelegte Arbeitsgruppen-Papiere müssen überschaubar, nach Schwerpunkten (Interessen) gegliedert und möglichst in Thesen zusammengefaßt sein (Trennung von Inhaltswiedergabe und Kritik).
- Die Darstellung des Themas im Plenum durch die Arbeitsgruppe sollte sich auf eine kurze Wiedergabe (Benennung der wichtigsten Fragen und Kritikpunkte) des Papiers und die Angabe von weiterführenden Fragen beschränken.
- Weiterführende Literatur sollte eventuell im Papier angegeben werden; in der Plenumsdiskussion sollte sich die Arbeitsgruppe wenn möglich nur auf die Grundlagenliteratur beziehen bzw. Zusatzliteratur nur dann anführen, wenn auch inhaltlich darauf eingegangen werden kann.
- Die Arbeitsgruppen sollten konkrete Fragestellungen für Kleingruppendiskussionen vorbereiten; die Ergebnisse von Kleingruppendiskussionen sollten schriftlich fixiert und, nach Fragenkomplexen gegliedert, ins Plenum eingebracht werden.
- Der inhaltliche Zusammenhang zwischen den einzelnen Plenumsitzungen muß durch die Arbeitsgruppen hergestellt werden (Klärung des Bezugs der Arbeitsgruppen zueinander).

Aus der kritischen Betrachtung des Sommersemesters, verbunden mit der Aufarbeitung des Rogerschen Lernkonzepts (vergl. S. 9ff) ergaben sich für die Wintersemester-Planung folgende Konsequenzen:

- Verstärktes Angebot von offenen Lernsituationen, in denen sich die Studenten klar werden können über ihre Teilnahme-

motive und thematischen Interessen (z.B. informelle Kontaktsitzungen zu Beginn des Semesters; Kontakte zum Berufsfeld Schule; Teilnahme an der begleitenden Planungsgruppe - vgl. S.63ff; Angebot von verschiedenen Texten zu verschiedenen Perspektiven des Seminars).

- Verstärktes Angebot von Gruppenarbeit, damit die Teilnehmer möglichst bald "Gruppenerfahrung" sammeln (z.B. Aufteilung des Gesamtseminars in Arbeitsgruppen ab Beginn des Semesters; Verlagerung der inhaltlichen Arbeit aus dem Plenum in ad hoc gebildete Kleingruppen und Arbeitsgruppen).
- Verkürzung der Semester-Eingangsphase, um einerseits die im SS 72 frustrierenden, weil unstrukturierten und nur von wenigen bestrittenen Inhaltsdiskussionen im Plenum zu vermeiden, andererseits um für die autonome Gruppenarbeit nach dem workshop mehr Zeit zu lassen.

WS 72/73: Seminar "Theorie der Schule"

1. Sitzung Ausgabe des Planungsvorschlags für die Eingangsphase
Ausgabe der Überblickstexte (sollten bis zur 2. Sitzung angelesen werden)
Bildung von Vorbereitungsgruppen für Schülerbefragung, workshop, Dokumentation (es bestand bereits eine studentische Planungsgruppe vom SS 72 her)
- Informelle Kontaktsitzung (Film- und Bierabend)
Film "Feuerzangenbowle", Kneipenbesuch
2. Sitzung Ad hoc-Gruppendiskussion zum Tagesordnungs-Vorschlag der Planungsgruppe
Diskussion über die informelle Kontaktsitzung
Organisation der Schülerbefragung
Bildung der Arbeitsgruppen zu den Überblickstexten
3. Sitzung Schülerbefragung in Haupt- und Sonderschule (gemeinsame Anfahrt, gemeinsame Wanderung mit Kneipenbesuch)
Ausgabe der (Gesamt-)Literaturliste

Trotz unserer Bemühungen um eine Verbesserung der Eingangsphase gab es auch im 2. Seminar Probleme mit der Bearbeitung der "Einstiegliteratur". Der Seminarleiter hatte - mit der (guten)Absicht, einen breiten Überblick über das Seminarthema

zu vermitteln - ca. 200 Seiten Literatur zu 10 verschiedenen Themen ^{aus} angegeben. Zu jedem Thema wurden in der 2. Sitzung Arbeitsgruppen gebildet, die allerdings ihren Text nicht im Plenum referieren sollten, sondern die Aufgabe hatten, bis zum workshop

- die Hauptfragestellung des bzw. der betreffenden Texte in einem Satz zusammenzufassen,
- die wesentlichen Punkte des betreffenden Textes - möglichst in Thesenform - auf einer Seite zusammenzustellen. (Vgl. die oben angeführten Vorschläge aus dem SS 72!)

Auch die Bearbeitung von Zusatzliteratur entfiel in diesem Seminar. Für alle Teilnehmer war aber die Lektüre sämtlicher Texte bis zum workshop Pflicht, als Voraussetzung für den Beginn der inhaltlichen Arbeit auf dem workshop.

Während also im Bereich der kognitiven Orientierung weiterhin Probleme bestanden, wurden in den Bereichen "soziale Kontakte im Seminar" und "Kontakte zum künftigen Berufsfeld" positive Erfahrungen gemacht:

In der 1. Sitzung hatte der Seminarleiter bekanntgegeben, daß auf einem "informellen Bierabend" ein Film ("Die Feuerzangenbowle") gezeigt würde, der die Teilnehmer zum Austausch ihrer eigenen Schulerfahrung motivieren sollte. Funktion dieses Angebots war außerdem, ein gewisses "Wohlgefühl" in der Großgruppe außerhalb der doch dominierenden Arbeitsatmosphäre des Seminars entstehen zu lassen. Abgesehen von einigen technischen Mängeln (die Filmqualität war schlecht, die anschließend aufgesuchte Kneipe voll und laut) scheint dieses Gefühl auch bei den meisten der anwesenden Seminarteilnehmer entstanden zu sein. Allerdings wurden nur wenige zur Diskussion über Schulerfahrung angeregt.

Der Kontakt zum künftigen Berufsfeld wurde dagegen sehr intensiv durch die "Schülerbefragung" an Schulen im Umkreis von Tübingen hergestellt: die Studenten bekamen die Möglichkeit, mit Haupt- und Sonderschülern ohne Anwesenheit des Lehrers eine Stunde lang über beliebige Themen zu reden, sie zu fragen, mit ihnen zu spielen usw.. Die Gestaltung dieser Stunde blieb Studenten und Schülern gemeinsam überlassen, die Lehrer hielten sich für Fragen der Studenten zur Verfügung.

Für viele Teilnehmer war diese Situation seit langem die erste Gelegenheit, mit Schülern zu reden, mit Lehrern ins Gespräch zu kommen, den Schulalltag kennenzulernen. Auf einer an die "Befragung" anschließenden Wanderung und in einer später stattfindenden Diskussion mit den Lehrern im Seminarplenum wurden die verschiedensten Themen, die für Studenten wie für Lehrer interessant und wichtig waren, beredet. Dabei standen die beiden oben schon genannten Probleme im Vordergrund (1. Wie müßte ein Lehrstudium aussehen, in dem die Studenten sinnvoll und ausreichend auf ihren späteren Beruf vorbereitet werden? 2. Welche Handlungsmöglichkeiten haben Lehrer in der Schule, gegenüber Schülern, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten?). Die Wichtigkeit dieser Kontakte erwies sich übrigens besonders erst in der autonomen Phase des Seminars (s.u.).

SS 73: Seminar "Theorie des Unterrichts"

1. Sitzung Ausgabe des Vorschlags zur Strukturierung der Eingangsphase
Ausgabe von zwei Einstiegstexten
Kleingruppendiskussion über die Einstiegstexte
Bildung einer Planungsgruppe
Bildung einer workshop-Vorbereitungsgruppe
- Informeller Bierabend
2. Sitzung Interessenklärung durch Partnerinterviews in Vierergruppen
Finden ähnlicher Interessen mit anderen Teilnehmern (Wandzeitungen)
3. Sitzung Ausgabe des "Themenorientierten Gliederungsvorschlags" (mit Literaturangaben)
Arbeitsgruppenbildung
4. Sitzung Ausgabe von Texten für Arbeitsgruppen, Gruppenarbeit (freier Termin)
5. Sitzung Vorbesprechung für workshop
Gruppenarbeit (Fertigstellung der Arbeitsgruppen-Papiere bis zum workshop)

Die Überfrachtung mit Literatur hatte in der Eingangsphase des WS 72/73 zu einer zeitlichen (und z.T. inhaltlichen) Überforderung der Seminarteilnehmer geführt. Zudem war der Verdacht

laut geworden, daß der Seminarleiter - trotz gegenteiliger Äußerungen - doch ^{nicht} der Meinung wäre, daß sie selbständig ihre Interessen und Arbeitsvorhaben formulieren können. Im SS 73 wurde deshalb die Eingangsphase so gut wie gar nicht vorstrukturiert; auf Literaturangaben verzichteten wir zunächst. Die ersten beiden Seminarsitzungen waren fast vollkommen der Klärung und Artikulation der Teilnehmerinteressen gewidmet: Die Interessenerhebung war eingeleitet worden durch die Diskussion von zwei Texten, in denen widersprüchliche Meinungen zur Organisation von Lernen bzw. Unterricht dargestellt waren. Als Hausaufgabe sollten die Teilnehmer Fragen zum Thema des Seminars 'Theorie des Unterrichts' überlegen. In der 2. Sitzung sollten dann in Partnerinterviews (und zwar vier Leute in dreimal

wechselnder Gruppierung)

die Interessen geklärt werden. Die Durchführung der Partnerinterviews erfolgte in der 2. Sitzung in zwei Etappen:

1. Etappe (10 Min.): Über Schwierigkeiten, Fragen zum Thema zu entwickeln,
2. Etappe (20 Min.): inhaltliche Klärung der Interessen und Ziele.

Diese Anweisungen stießen bei der Durchführung auf erhebliche Widerstände (zunächst wollten sich keine Vierergruppen bilden), so daß eine Intervention der Seminarleitung erfolgte und die vorgesehene Zeit weit überzogen wurde. Im Anschluß daran fand unter den Gruppen ein Austausch über ähnliche Interessen statt; schließlich hielt jede Gruppe die gefundenen Interessen auf Wandzeitungen fest, doch reichte die Zeit nicht mehr aus, um daraus Themenvorschläge zu entwickeln. Das versuchte eine ad hoc gebildete Gruppe, die zur 3. Sitzung einen Themenvorschlag vorlegte, der 9 Themen enthielt und die geäußerten Interessen nach ihrer jeweiligen Konkretion zu systematisieren suchte. Beim ersten Durchgang zeigte sich, daß für 4 Themen keine Gruppe gebildet werden konnte: Die Teilnehmer fanden in den Themenvorschlägen ihre in der letzten Sitzung geäußerten Interessen nicht wieder. Eine z.T. stark ungleichgewichtige Besetzung der Gruppe wurde mit der Begründung ausgeglichen, daß die in der Eingangsphase ausgegebene Literatur zunächst bis zum Workshop zu bearbeiten sei und vor allem orientierende Funktion habe. Dennoch blieb auch im zweiten Durchgang ein Themenvorschlag auf der Strecke.

Damit hat sich gezeigt, daß die Phase der Interessenerhebung und -ausformulierung nicht technisch formalisiert geregelt werden kann. Die zwischen den beiden Seminarsitzungen tagende Auswertungsgruppe stand vor dem unlösbaren Problem, weit über zweihundert Einzel"interessen" zu integrieren und zu den dann (gewaltsam) gefundenen 'Oberthemen' passende Einstiegsliteratur zu finden. Die Teilnehmer hatten keine Möglichkeit, ihre Interessen inhaltlich-kommunikativ miteinander abzuklären und fühlten sich überfahren.

Zusammenfassung

Merkmal der Eingangsphase ist der Verbund von persönlichen (affektiv-emotionalen) und kognitiven Elementen. Die Eingangsphase ist so strukturiert, daß sie unmittelbar auf den workshop vorbereitet: die Seminarteilnehmer haben Erfahrungen in der Großgruppe und in Kleingruppen innerhalb und außerhalb der Seminarsitzungen. Gerade die zusätzlichen Kontaktmöglichkeiten führen zu einer größeren Sicherheit im Gesamtplenum und zur Entwicklung eines beginnenden kollektiven Bewußtseins, das dann auf dem workshop, wo sich neue Gruppen bilden, die autonomen Zielfindungsprozesse erleichtert und die Teilnehmer zu emotionaler Sicherheit auch in der Großgruppe befähigt. Erst diese Sicherheit ermöglicht eine aktive Teilnahme an der Großgruppe und eine Vertretung und Durchsetzung der eigenen Interessen und Bedürfnisse.

2.2 Workshop

Mit dem Begriff "workshop" bezeichnen wir eine Kompakttagung & Seminars außerhalb des Studienortes. Hier sollen alle Seminarteilnehmer die Möglichkeit haben, nicht nur zusammen zu arbeiten sondern auch ihre übrige Zeit miteinander zu verbringen, zusammen zu spielen, zu essen, zu trinken und zu schlafen. Dazu sind neben ausreichender Zeit - nach unseren Erfahrungen mindestens 2 1/2 bis 3 Tage - weitere Bedingungen zu beachten, die ein angenehmes Zusammenleben erleichtern.

Die Teilnehmerzahl sollte einigermaßen überschaubar bleiben, unserer Erfahrung nach nicht größer als 40 - 50 sein.

Für die Anfahrt zur Tagungsstätte haben wir immer genügend Privatautos (der Seminarteilnehmer) zur Verfügung gehabt; wahrscheinlich die unkomplizierteste Regelung, wenn Fahrtskizzen angefertigt werden; zugleich eine gute Voraussetzung, sich in spontan gebildeten Fahrtgruppen auf die kommenden Tage einzustimmen.

Die Tagungsstätte sollte genügend Räume für Arbeitsgruppen und wenigstens einen größeren Raum für Plenumsitzungen haben. Landschaftlich schöne Lage mit Auslauf- und Sportmöglichkeiten sind zur Freizeitgestaltung sehr förderliche Bedingungen, ebenso eine restriktionsfreie Hausatmosphäre (Hausverwaltung!), die langes Aufbleiben und Lärmen (nächtliche Feste) ermöglicht. Nicht außer Acht zu lassen sind auch gute Einkaufsmöglichkeiten (im Haus oder in der Nähe) für Getränke, Süßigkeiten, Obst und - solange es noch Süchtige gibt - für Tabakwaren. Bei kleinen Gruppen kann Selbstkochen viel Spaß machen, bei großen Gruppen ist das aber sehr zeitraubend und anstrengend, so daß sich eine Tagungsstätte mit guter Küche empfiehlt.

Um richtig arbeiten zu können, sollte der notwendige "Bürobedarf" vorhanden sein, d.h. in der Regel mitgenommen werden: Papier, Schreibmaschinen, Matrizen, Abzugsapparat, Locher, Hefter; Papier- oder Tapetenrollen, in Verbindung mit Filzstiften und mit Tesa oder Reissnägeln zu Wandzeitungen umfunktioniert, haben sich für verschiedenste Zwecke als sehr hilfreich erwiesen, z.B. zur Verständigung der Arbeitsgruppen untereinander, zum Festhalten von Diskussionsergebnissen, aber auch zur informellen Kommunikation (Mitteilung darüber, wer grad wozu Lust hat und sich zu diesem Zweck wo aufhält).

Um richtig feiern zu können, haben wir immer Gitarren und Plattenspieler oder Tonband dabei gehabt; auch Kerzen - nicht nur zum Rauchverzehr - können eine positive Funktion übernehmen.

Um die Begleiterscheinungen und Folgen nächtlicher Feste in erträgliche Grenzen zu halten, seien Oropax und leichte Medikamente gegen Kopf-, Hals- und Bauchweh empfohlen.

Zur weiteren Auflockerung und gefälligen Benutzung können Materialien für Spiele verschiedenster Art und Filme dienen, letztere auch für die Arbeit am Thema hilfreich sein.

Im Ganzen sind diese Hinweise mehr als Tips gedacht; das Gelingen des Workshops hängt von zusätzlichen Faktoren ab, die im folgenden noch benannt werden.

Funktionen des workshops

Für den Seminarablauf hat der workshop als Bindeglied zwischen Eingangsphase und autonomer Phase eine dreifache Funktion:

- Auswertung der Erfahrungen und Arbeitsergebnisse der Eingangsphase
- Ermöglichung neuer Erfahrungen in der Großgruppe (durch Zusammenleben und -arbeiten) und laufende Bewertung des gemeinsam Erlebten (Prozessevaluation), mit dem Ziel wachsender Befähigung zur Selbstorganisation
- Entwicklung neuer Arbeitsvorhaben für die Weiterarbeit in der autonomen Phase.

Weiter ausdifferenziert ergeben sich damit für den workshop als Weiterentwicklung und Ausbau der Prozesse der Eingangsphase folgende Funktionen:

1. soziale Ebene

- Die Seminarteilnehmer sollen einander quer zu den Arbeitsgruppen der Eingangsphase besser kennenlernen, unterstützt dadurch, daß sie einander - stärker als bei den informellen Kontakten der Eingangsphase möglich - außerhalb der Arbeitssituation erleben.
- Sie sollen die eigenen Bedürfnisse, Interessen und Verhaltensweisen in der Großgruppe erkennen und zu denen der anderen Beziehung setzen, um die eigene Sicht verallgemeinern bzw. relativieren zu können.
- Die bisherigen Gruppenerfahrungen sollen aufgearbeitet und durch weitere Erfahrungen in kleinen Gruppen mit wechselnder Zusammensetzung sowie in der Großgruppe ausgebaut werden.
- In der Großgruppe (Plenum) sollen die Teilnehmer Entscheidungsprozesse bewußt erleben und, mit dem Ziel wachsender Fähigkeit zur Selbstorganisation, gemeinsam Handlungskonsequenzen entwickeln.

2. kognitive Ebene

- Texte und Übungen zum Verhalten in Gruppen sollen die ablaufenden Prozesse bewußt machen und über Entstehungsbedingungen von Verhaltensweisen einzelner oder der Gesamtgruppe aufklären.
- Durch Diskussion der Texte, Erfahrungen und Arbeitsergebnisse der Eingangsphase unter systematischen Gesichtspunkten, sollen die Ergebnisse und Problematisierungen der eigenen Gruppe im Spektrum der weiteren Aspekte des Seminarthemas gesehen und in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden. Damit werden auch Diskussionen über die Relevanz des Seminars für berufliche Qualifikationen möglich und notwendig.
- Allgemeinere Diskussionen im gesellschaftlich-politischen Kontext über die Bedeutung der Universitätsausbildung für die zukünftige Berufspraxis, über die Umsetzung von Kritik an den bestehenden Verhältnissen im gegenwärtigen Praxisfeld Hochschule wie im künftigen Praxisfeld Beruf schließen sich konsequenterweise an.
- Aus den Diskussionen sollen die Frage- und Problemstellungen für die Weiterarbeit in der autonomen Phase entwickelt werden.

workshop-Verlauf

Obwohl die workshops, die wir erlebt haben, recht unterschiedlich verlaufen sind, lassen sich formal gewisse Phasen herauskristallisieren, die allen workshops gemeinsam waren:

- Anfangsphase: allmähliche Lockerung der Atmosphäre; erste Versuche, aufeinander zuzugehen, sich gegenseitig kennenzulernen, gemeinsam etwas zu tun.
- parallel nebeneinander herlaufend bzw. einander abwechselnd:

Arbeitsphasen: Diskussion der Texte und

Thesenpapiere der Eingangsphase in neuer Gruppenzusammensetzung; Diskussion übergreifender Probleme; allmähliche Herausbildung von Interessenschwerpunkten für die Weiterarbeit.

Freizeitphasen: ausruhen; anders zusammen-"arbeiten"; spazierengehen, Sport treiben, spielen, Feste feiern - Euphorie.

Plenumsphasen: organisatorische Planung (z.B. wann machen alle was zusammen, wie Film angucken, inhaltliche Diskussion im Plenum; bis wann sollen die Arbeitsgruppen Vorschläge für die Weiterarbeit entwickelt haben);

inhaltliche Diskussion (z.B. von Einzelaspekten des Seminarthemas oder von übergreifenden Problemen im Plenum, wie können die auf Wandzeitungen festgehaltenen Interessenschwerpunkte für die Weiterarbeit zu sinnvollen Arbeitsgruppen-Themen zusammengefaßt werden).

Arbeitsphase: (nach Überwindung der größten Diskussions- und Entscheidungsschwierigkeiten im Plenum) befriedigende Arbeitsphase, in der die vorformulierten Arbeitsvorhaben für die autonome Phase zusammengefaßt und weiter ausdifferenziert werden.

workshop-Abschlußphase: allgemeine Abschläffung; Müdigkeit aufgrund des z.T. exzentrischen Lebens sowie durch die vielseitige und intensive Kommunikation; zu Abschluß oft minutenlanges "seliges" zusammenschweigen.

Im folgenden wollen wir auf einige uns wichtig erscheinende Punkte bzw. Probleme im workshop-Ablauf etwas ausführlicher eingehen. Der Abschnitt "Arbeit - Freizeit", in dem ein Mitglied der Dokumentationsgruppe versucht hat, ein wenig von der Stimmung einzufangen, die sich in der Regel auf den workshops einstellte, mag deutlich machen, daß wir die workshops weniger problematisch erfahren haben, als es in der systematisierenden und problemorientierten Darstellung vielleicht den Anschein hat.

1. Einstieg

Nach unseren Erfahrungen ist es sinnvoll, wenn sich eine Gruppe von Seminarteilnehmern schon während der Eingangsphase Gedanken darüber macht, wie man den workshop vorbereiten kann. Dadurch wird das Plenum zunächst davon entlastet, mehr Zeit als unbedingt nötig für die workshop-Vorbereitung zu investieren - ein großer Teil der letzten Sitzung davor brauchten wir ohnehin immer für workshop-Organisation (wer bringt was von den not-

wendigen Hilfsmitteln mit; wieviel Autos werden benötigt; Abfahrt wann und wo; etc.). Aufgabe einer solchen Vorbereitungsgruppe kann es zwar nicht sein, die gesamte workshop-Zeit zu verplanen; zu entscheiden, wann was im Einzelnen gemacht wird, ist Aufgabe des Plenums selbst. Die Vorbereitungsgruppe kann aber Vorschläge für den Einstieg entwickeln; denn in der unstrukturierten Situation der ersten workshop-Stunde(n) - alle fühlen sich relativ unsicher; die neue Umgebung; außer den Leuten der eigenen Arbeitsgruppe kennt man kaum jemand richtig; keinem fällt was brauchbares ein, was man machen könnte, um die Unsicherheit zu beheben; oder wenn, wagt man's nicht zu sagen, um sich nicht zu exponieren; außerdem will man sich nicht blamieren, denn die anderen wissen bestimmt was viel besseres; usw. - in dieser Situation also kann es hilfreich sein, wenn eine durch ihre spezielle Vorbereitung autorisierte Gruppe Vorschläge macht, um die Anfangsschwierigkeiten zu überwinden.

Mehrere workshops haben bei uns damit begonnen, daß sich kleine Gruppen bildeten (3-4 Personen, die sich noch wenig kennen), um sich über ihre Interessen und Erwartungen für die kommenden Tage zu unterhalten. Die von den Gruppen für wichtig gehaltenen Punkte wurden auf Wandzeitungen geschrieben und damit für alle anderen Teilnehmer veröffentlicht.

So konnte zwar die anfängliche Unsicherheit - wenigstens zum Teil - abgebaut werden, und man lernte ein paar Leute mehr kennen. Andererseits hat sich aber gezeigt, daß das Aufschreiben und Veröffentlichens der Erwartungen ziemlich folgenlos blieb - auf keinem workshop wurde darauf in den folgenden Tagen mehr Bezug genommen, wenigstens nicht explizit. Deshalb war der von einigen Teilnehmern auf dem workshop im SS 73 geäußerte Unmut gegen einen solchen Einstieg (Verdacht: ein satzsaam bekanntes pädagogisches Spielchen zur Erhöhung der Motivation) sicher berechtigt, unabhängig davon, daß vielleicht viele Teilnehmer dieses "Spielchen" schon kannten und es schlicht langweilig fanden, dauernd dasselbe machen zu wollen.

Schwierig kann auch der Übergang zu weiteren Aktivitäten sein, wenn er sich nicht einigermaßen organisch aus der Einstiegs-situation ergibt, z.B. wenn nach allgemeiner Zur-Kenntnisnahme der aufgeschriebenen Erwartungen dieselbe Unsicherheitssituation entsteht wie zu Anfang: Was machen wir jetzt? Hat die Planungsgruppe sonst noch etwas anzubieten? - Gleichzeitig mit

solchen Hilferufen nach der Planungsgruppe kamen bei uns auch erste Aggressionen auf die Planungsgruppe zum Ausdruck, besonders als diese im WS 72/73 nach der Erwartungs-Klärung ihr "workshop-Programm" öffentlich aushängte, auf dem zwar nur - noch zu diskutierende - Vorschläge für den Nachmittag und Abend des ersten sowie für den Morgen des zweiten Tages aufgeführt waren, durch das sich die meisten aber verplant fühlten. Durch die öffentlich geäußerte Kritik wurde wiederum die Planungsgruppe unsicher in ihrer Initiativ-Funktion: sollte sie sich weiter für die Situation verantwortlich fühlen, wo doch eigentlich alle gleich verantwortlich waren für das, was auf dem workshop geschah. Andererseits hätte ein Rücktritt der Planungsgruppe die Situation noch stärker verwirrt. So machte die Planungsgruppe ~~die Situation~~ nach einiger Zeit abwartenden Herumsitzens aller den Versuch, die Situation erneut zu strukturieren und eine gemeinsame Erfahrungssituation für alle Teilnehmer zu schaffen: Schule spielen. Trotz anfänglicher Unsicherheit und Skepsis wurde dieser Vorschlag schließlich akzeptiert und durchgeführt.

Offenbar konnte durch das Spiel tatsächlich die Unsicherheit, sich zu verhalten, abgebaut werden: anschließend bildeten sich zwanglos kleine Gruppen, um über die Eindrücke beim Spiel zu diskutieren. Andere setzten sich zusammen, um gemeinsam Musik zu machen; wieder andere, um sich über den bisherigen workshop-Ablauf auszutauschen.

Weniger problematisch ist die Anfangsphase eines anderen workshops bei uns nach folgende Planungsvorschlag verlaufen: Jeder Teilnehmer bekam zunächst einen Zettel, auf dem ein bestimmtes Tier stand. Das Licht wurde gelöscht und die verschiedenen Tierarten mußten sich durch die charakteristischen Laute zusammensuchen. Diese Gruppen hatten vorgegebene Aufgaben auszuführen ... z.B. Darstellung der Gerichtsszene der "Jungfrau von Orleans" - verfremdet mit den vorhandenen Ressourcen an Material. Das Spiel mündete in ein allgemeines Tanz- und Gesprächsfest in sehr lustiger und gelockerter Stimmung.

2. Arbeit - Freizeit (Stimmungsbericht)

Sehr günstig auf einem workshop ist übrigens die Kontaktaufnahme mit anderen. Man isst zusammen, schläft in einem großen Raum und hat ständig wechselnde Sitznachbarn.

Da der Tagesablauf in keiner Weise von 'irgend einer höheren Instanz' vorgeplant wird, kann man sich spontan zum Spaziergehen, Tischtennisspielen oder ähnlichem zusammentun.

Am Abend werden zusammen Filme angesehen, manche diskutieren, es wird Gitarre gespielt, gesungen und zwanglos miteinander getanzt. Motto: Der Wein ist gut und die Nacht ist lang!!!! Wer morgens nicht so schnell aufstehen kann (klar, bei diesem Wein und Cat Stevens) bekommt erstmal noch einen Kaffee warmgestellt, um für die 'work' fit zu werden. Bei den ersten Zigaretten nach dem Frühstück geht's dann ans Planen.

Wenn die Sonne scheint, dann liegt zuerst mal Volley-Ball-Spielen an ... wohingegen andere über Papiere diskutieren wollen, die die Eingangsphasengruppen erstellt und mitgebracht haben. Für den, der bei Volleyball aussteigen will, gibt's irgendwo eine Wandzeitung, damit er durchblickt, wo die anderen sitzen und was sie gerade diskutieren.

Vor dem Mittagessen wollen ein paar Leute ein Plenum haben, Zuerst wird natürlich geguckt, wer seit dem Aufstehen was gemacht hat - kommt alles auf die Wandzeitung ...

Vielleicht sind da ein paar Leute, die nach dem Essen weitermachen wollen und es findet sich schon ein Aufhänger für die Arbeit in der autonomen Phase. Die Interessierten ziehen sich zurück, es steht zu erwarten, daß ihre Gesprächsergebnisse später auf Wandzeitungen veröffentlicht werden.

Der für einen workshop unbedingt auch notwendige Durchblick durch das Seminarthema ergibt sich u.a. daraus, daß Papiere mitgebracht werden, die in der Eingangsphase als Grundlage für die Sachdiskussion auf dem workshop und die Planung gemeinsamer Arbeitsvorhaben produziert wurden. In solchen Arbeitsphasen, die dann entstehen, gab es auch mal Kommunikationsprobleme. Keine Gruppe wußte, was die andere gerade machte. Ein vom Seminarleiter angebrachter Aushang: "Keine Gruppe weiß, was die andere treibt !!! Wie kann diesem Mangel abgeholfen werden???" schaffte hier Abhilfe oder ließ die entstandene Situation wenigstens zum Problem werden.

Hier sind also Fehlschläge kein Beinbruch, wie in der Seminar-sitzung, die nach längstens 90 Minuten beendet wird; 50-60 Stunden workshop geben die Möglichkeit, so etwas wieder einzu-richten.

Es hat sich weiter gezeigt, daß für uns alle der workshop eine viel bessere Plattform war, Dinge zu tun, die sonst immer neben dem 'normalen' Seminarbetrieb herlaufen.

Hier kann man beim Stichwort 'Qualifikationsagentur Schule', wo-
ran gerade diskutiert wird, gleich die Leute, die neben einem sitzen - bei schönem Wetter, auf der Wiese - fragen, ob sie an-
gesichts dieser Bedingungen in der Schule vielleicht auch schon überlegt haben, in die GEW zu gehen und was sie sich vom Lehrer-
beruf überhaupt erwarten; oder ob sie sich beim letzten teach-in zur Lehrerausbildung auch so verarscht vorgekommen sind und warum.

Wenn's dabei an der unverständlichen Sprache lag, oder auch an der Einordnung der Probleme der Lehrerausbildung in eine Stra-
tegie für die Weltrevolution, so haben wir im Sommer 73 die Er-
fahrungen gemacht, daß es auf einem workshop möglich ist, so über HRG und LHG zu diskutieren, daß der Bezug zum Individuum 'Student' deutlich wurde, und jeder mitreden konnte.

Unter Umständen gibt's dann wieder eine Wandzeitung mit dem Vor-
schlag über Berufsperspektive mal im Plenum mit allen zu disku-
tieren.

Bedeutet das aber auch, daß um 11 Uhr nachts noch ein paar Leute Wein ins Freie schleppen, für die es jetzt anliegt, zu diskutieren - vielleicht die ganze Nacht - warum und weshalb sie eigentlich Lehrer werden wollen.

Unter Umständen quatschen sie noch, wenn Cat Stevens aus dem Turmzimmer ankündigt ... morning has broken like the first morning, black bird has spoken like the first bird ... daß es in drei Stunden Frühstück gibt.

3. Entscheidungsschwierigkeiten im Plenum (Selbstorganisation - Autoritätsprobleme)

Eine wichtige Funktion des workshops als Vorbereitung der auto-
nomen Phase liegt darin, die Fähigkeit zur Selbstorganisation stärker zu entwickeln, um eine weitgehend selbständige Gruppen-

arbeit nach dem workshop zu ermöglichen. Das setzt aber ein Doppeltes voraus, nämlich

- daß allen Teilnehmern klar wird, daß sie für ihren eigenen Lernprozeß selbst verantwortlich sind, die Verantwortung für das, was sie lernen bzw. nicht lernen, also nicht auf den Seminarleiter, die Planungsgruppe oder die "Führer" in der Arbeitsgruppe abschieben können (in dem Sinn: ich konnte ja nichts lernen, weil mir keiner gesagt hat, was ich lernen soll);
- daß alle Teilnehmer bereit sind, in der Gruppe Verantwortung zu übernehmen, indem sie bestimmte notwendige Funktionen wahrnehmen, ohne damit einen besonderen Anspruch zu verbinden; aber auch, ohne deshalb eines Führungsanspruchs verdächtigt zu werden (z.B. Strukturieren der Diskussion; den laufenden Gruppenprozeß beachten und Schwierigkeiten bewußt machen; Vorwissen so einbringen, daß es nicht blockierend wirkt, sondern der Gruppe weiterhilft).

Vom traditionellen Seminarbetrieb her sind wir allerdings genau die entgegengesetzten Prinzipien gewohnt: daß uns gesagt wird, was wir zu lernen haben; daß der Seminarleiter die Diskussion einseitig nach seinen Interessen strukturiert; daß Vorwissen dazu benutzt wird, vor dem Seminarleiter zu glänzen und die Kommilitonen einzuschüchtern. Deshalb verliefen die Versuche, unser Verhalten stärker auf "Selbstorganisation" auszurichten, nicht völlig problemlos. Auf den workshops drückte sich das u.a. in den Schwierigkeiten aus, dem Anspruch auf gemeinsame Planung der workshop-Zeit zu entsprechen. Die Plenumsphasen, in denen über die gemeinsame Arbeit zu entscheiden war, (z.B. was in den nächsten Arbeitseinheiten gemacht werden sollte; bis wann die ersten Diskussionsergebnisse aus den Gruppen vorliegen sollten;) dauerten oft frustrierend lang und brachten meist keine dem Zeitaufwand entsprechenden Ergebnisse. Ein typisches Beispiel dafür sind die Diskussionen des 2. und 3. workshop-Tages im WS 72/73.

Eine Gruppe hatte bereits einen Tag nach workshop-Beginn den Vorschlag gemacht, im Plenum inhaltlich über die Ergebnisse der Arbeitsgruppen und über Vorschläge für die Weiterarbeit zu diskutieren. Andere wollten dagegen noch länger in der kleineren Gruppe zusammenarbeiten, weil sie noch nicht zu befriedigenden Ergebnissen gekommen waren. Dieser Konflikt wurde in zwei langen Plenumsitzungen diskutiert, ohne daß es zu einer

Einigung über das weitere Vorgehen gekommen wäre. Zur nächsten Plenumsitzung (am Nachmittag des 3. workshop-Tages) hatten endlich alle Gruppen ihre Ergebnisse und Interessenschwerpunkte für die Weiterarbeit auf Wandzeitungen vorgelegt. Jetzt wurde aber zunächst sehr lange und mit zunehmender Heftigkeit über das an sich banale Problem diskutiert, ob man am Abend einen Film ansehen wollte oder nicht, wiederum ohne daß es zu einer Entscheidung gekommen wäre - sie wurde auf den Abend verschoben, um am Nachmittag noch Zeit für die inhaltliche Diskussion über die Arbeitsgruppen-Ergebnisse zu haben.

Aber auch die inhaltliche Diskussion brachte keine Fortschritte. Allmählich traten Ermüdungserscheinungen auf, die Verwirrung wurde immer größer; niemand war in der Lage, Themen und Diskussion zu strukturieren. Schließlich wurde der Vorschlag des Seminarleiters und einer Minderheit von Studenten angenommen, zur Strukturierung der Situation die Hauptfragestellungen der Texte zusammenzufassen, obwohl vorher viele das Bedürfnis geäußert hatten, Themenvorschläge für die Weiterarbeit in der autonomen Phase nach ihren eigenen Interessen, d.h. auch unabhängig von den vorgegebenen Texten, zu formulieren. Als sich ein Student gegen diese Form der Bevormundung lobhaft zur Wehr setzte, unterstützte die schweigende Mehrheit ihn mit lautem Beifall. Dies wirkte wie ein Akt der Befreiung von der Autorität des Seminarleiters. Tatsächlich gelang es nun, in kurzer Zeit die verschiedenen möglichen Themenvorschläge für die Arbeitsgruppen der autonomen Phase zusammenzufassen und in kleinen Gruppen für die weitere Arbeitsplanung auszudifferenzieren.

Erst kurz vor Schluß des workshops (Abfahrt war am nächsten Morgen nach dem Frühstück) gelang es also, sowohl in den Plenumsdiskussionen als auch in der inhaltlichen Arbeit insgesamt, zu befriedigenden Ergebnissen zu kommen, die als selbständige, d.h. von Autoritätsbeziehungen weitgehend unabhängige Leistung der Großgruppe bezeichnet werden können. Sicherlich waren in diesem Beispiel ursprünglich objektive Interessengegensätze (inhaltliche Diskussion im Plenum - Weiterarbeit in kleinen Gruppen) Ursache für das Hinauszögern eindeutiger Entscheidungen. Die Häufigkeit ergebnisloser Plenumsdiskussionen zeigt aber, wie stark sich dieser Gegensatz verselbständigte und schließlich die Weiterarbeit überhaupt blockierte. Insgesamt kommt darin einmal ein mangelndes Aufeinandereingehen der Gruppen zum Ausdruck: warum betonte die eine Gruppe ihr Interesse an Weiterarbeit im Plenum so stark, auch als sie merkte, daß die anderen Gruppen noch nicht dazu bereit waren. Zum anderen zeigt sich dem beschriebenen Prozeß eine mangelnde Flexibilität im Umgang mit Arbeitsformen: warum konnten die Gruppen, die schon zu Ergebnissen gekommen waren, nicht im Teilplenum weiterdiskutieren und die wichtigsten Punkte für die noch fehlenden Gruppen protokollarisch festhalten; dann hätten die anderen Gruppen ge-

nügend Zeit gehabt, ihre Arbeit zu beenden. Drückt sich darin nicht insgesamt ein mangelndes Vertrauen in die Fähigkeit der Gruppen aus, ihren Lernprozeß verantwortlich zu organisieren?

In der beschriebenen Situation spielte auch das zur Selbstorganisation komplementäre Problem der Abhängigkeit von vorgegebenen Autoritäten eine Rolle, hier das Verhältnis von Seminarleiter und Studenten. (Entsprechendes wäre über das Verhältnis von Studenten untereinander zu sagen, z.B. in Bezug auf Planungsgruppe, "Führer" in den Arbeitsgruppen etc. vgl. insgesamt auch den Abschnitt "Autoritätsauseinandersetzungen" S. 68ff.)

Sicherlich war das Interesse des Seminarleiters, in einem an Selbstorganisation orientierten Seminar nicht primär als Funktionsträger, als formale Autorität gesehen zu werden, sondern ein Teilnehmer unter anderen zu sein, objektiv berechtigt. Allerdings hat die Erfahrung gezeigt, daß es nicht von heute auf morgen gelingt, den Seminarleiter in seiner geänderten Rolle zu akzeptieren, seine höhere Kompetenz in inhaltlichen Fragen sowie für Probleme des Gruppenprozesses nicht als Machtfaktor zu begreifen, sondern als "Ressource für den Lernprozeß", auf die bei Bedarf zurückgegriffen werden kann. Zwar mag das Zusammenleben auf einem workshop einen solchen Prozeß beschleunigen; allerdings zeigt die beschriebene Situation, in der der Durchbruch des Plenums zu befriedigender Arbeit direkt mit einem Akt des Sich-Durchsetzens gegen den Seminarleiter verknüpft war, daß weiterhin latent Autoritätskonflikte bestehen. Und zwar nicht nur auf Seiten der Studenten, wie wohl am deutlichsten das Verhalten des Seminarleiters im SS 72 zeigt, als er am 2. workshop-Tag öffentlich bekannt gab, in seiner Funktion als Seminarleiter zurückgetreten zu sein, obwohl die übrigen Teilnehmer das Verhältnis zwischen Seminarleiter und Studenten zu dem Zeitpunkt nicht als problematisch empfunden hatten.

Selbstorganisationsprozesse müssen nicht notwendig so schwierig verlaufen wie auf dem workshop im WS 72/73; das zeigt der wesentlich unkompliziertere workshop-Ablauf im SS 73, auf den wir hier aber nicht näher eingehen wollen.

Im folgenden seien noch einige Variablen benannt, die unserer Erfahrung nach das Wachsen der Fähigkeit zur Selbstorganisation beeinflussen:

- Äußere Bedingungen: z.B. Wetter, Atmosphäre im Haus
- Zusammensetzung der Gesamtgruppe: z.B. Alters- und Semesterunterschiede, Interessenunterschiede, Zahl der Teilnehmer mit "Selbstorganisationserfahrung"; (Entstehen von Verhaltensnormen und -möglichkeiten)
- kognitive Klärung und Diskussion der laufenden Gruppenprozesse: z.B. feed-back-Übungen, Kooperationsübungen; Diskussion solcher Verfahren

4. Weitere Probleme

- Für manchen wurden die dauernden Gruppenaktivitäten zur Belastung, man befand sich dauernd unter Menschen, ohne die Möglichkeit zu haben, sich zurückzuziehen und ungestört zu sein. Die soziale Atmosphäre erleichterte zwar die Kontaktaufnahme der einen, machte aber auch die Kontaktschwierigkeiten anderer besonders deutlich und führte zu starker Vereinzelung. Durch das starke Gruppengefühl bestand leicht die Gefahr, daß sich ein 'Gruppenbereich' herausbildete, dem man sich unterordnen mußte, um innerhalb der Gruppe zu bleiben.

Es bestanden ungeklärte Normen, die jeder undeutlich spürte, wie z.B. Bereitschaft zu Kontaktaufnahme und Kooperation, sowie zu politischem Engagement. Diese Gruppennormen wirkten z.T. einem Selbstfindungsprozess entgegen.

- Auch die unterschiedlichen Wünsche der Teilnehmer in Bezug auf die Workshops führten zu Schwierigkeiten: So entwickelte ein Teil der Leute mehr Interesse an Selbsterfahrungserlebnissen, ein anderer Teil mehr an inhaltlichen Diskussionen und der weiteren Arbeitsplanung für den Rest des Semesters, für die sogenannte 'autonome Phase'.

- Wie vielleicht auch schon bei der bisherigen Lektüre klar geworden, stellt ein Workshop natürlich einen fast völligen Freiraum dar.

Man fühlt sich als große Familie - die Trennung von Arbeit und Freizeit ist aufgehoben. Sämtliche Ordnungsstrukturen, die sonst das studentische Leben regeln - wie Zeiteinteilung,

Seminarverpflichtungen, private Verpflichtungen und eigenes Arbeitsprogramm, fehlen. Man lebt in einer sehr befriedigenden aber unübertragbaren Situation.

Offen bleibt daher die Frage, ob die Situation auf dem workshop nicht unrealistische Arbeitsbedingungen schafft, die im weiteren Semesterverlauf nicht mehr aufrechterhalten werden können. Andererseits bietet der workshop die Möglichkeit, ein Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen zu lassen, das für die weitere Semesterarbeit motivierend wirkt.

2.3 Autonome Phase

Im Vergleich zu Eingangsphase und workshop ist die autonome Phase kaum vorstrukturiert und vorgeplant. Es gibt wenig bis keine formellen Auflagen für die Arbeit der Seminarteilnehmer. Arbeitsvorhaben können formuliert und in Angriff genommen werden, ohne daß dies dem Seminarleiter gegenüber begründet zu werden braucht: an seine Stelle tritt jetzt die jeweilige Arbeitsgruppe, der man angehört, bzw. das gesamte Seminar. Als neuer Akzent kommt in der autonomen Phase zur Beschäftigung mit Sozialisationsvorgängen und Gruppenprozessen die Aktivität nach außen, der Aufbau von (gemeinsamen) Handlungsräumen in Hochschule und Berufsfeld hinzu.

Grundlage für die Arbeit in der autonomen Phase sind die Erfahrungen der Eingangsphase, vor allem aber des workshops: bessere Kontakte zu den anderen im Seminar; erste Erfahrungen, wie Seminarplena zu gemeinsamen Entscheidungen kommen; Auseinandersetzungen mit Leitungsautoritäten (mit der Person des Seminarleiters wie auch anderen Studenten). ¹⁾

1) Wie wichtig die gemeinsamen workshop-Erfahrungen für die Weiterarbeit waren, stellte sich immer dann heraus, wenn Studenten, die nicht beim workshop gewesen waren, in die neuen Arbeitsgruppen oder auch ins Plenum integriert werden sollten. Oft wirkte der Rückgriff auf die befriedigenden und aufregenden Erfahrungen des workshop für die Nicht-Teilnehmer blockierend; der Prozeß der gemeinsamen Arbeitsthemenformulierung konnte nicht mehr nachvollzogen werden; die gemeinsame emotionale Basis fehlte. Wir haben versucht, die Erfahrungsdiskrepanzen zwischen workshop-Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern durch feste, ausführliche workshop-Protokoll-Diskussionen und bewußten Verzicht auf allzugroße "Euphorieausbrüche" oder nostalgische Erzählphasen der workshop-Erfahrungen auszugleichen. Grundsätzlich sind wir aber der Meinung, daß der workshop ein so wichtiger Bestandteil des Seminarkonzepts ist, daß nicht auf ihn verzichtet werden kann.

Funktionen der autonomen Phase:

In dieser letzten Phase des Seminars sollen die Teilnehmer

- Ansätze zu angstfreier selbstorganisierter Arbeit in Arbeitsgruppen entfalten,
- didaktische Kompetenz im Hinblick auf die Organisation der gemeinsamen Lernprozesse in Arbeitsgruppen und Plena erwerben und
- sich neue Handlungsmöglichkeiten in der Hochschule bzw. im Hinblick auf den Lehrerberuf erschließen.

Im einzelnen bedeutet das

1. für die Arbeitsgruppen:

- die Gruppenmitglieder sollen miteinander ein angstfreies und offenes Klima entwickeln, in dem Schwierigkeiten, die durch unterschiedliches Vorwissen, Führungsansprüche oder -ängste Einzelner entstehen, gemeinsam bearbeitet und Konkurrenzverhalten abgebaut werden können; das bedeutet auch, daß persönliche Probleme (auf der Inhalts- wie auf der Beziehungsebene) angesprochen werden können;
- die Arbeitsgruppen sollen ihren Arbeitsprozeß selbst organisieren; d.h., daß sie über ihr Thema, über die Form, in der sie es bearbeiten, über Hilfen, die sie heranziehen, etc. frei entscheiden;

2. für das Verhältnis Arbeitsgruppen - Plenum und die Plena:

- die Seminarteilnehmer sollen die Seminarsitzungen gemeinsam vorbereiten, durchführen (z.B. die Diskussion leiten, und strukturieren, Kleingruppen bilden etc.) und auswerten (Selbstorganisa^{evaluation}tion des Seminars);
- in den Plenumsitzungen sollen der Diskussionsstand einzelner Arbeitsgruppen sowie ihre Erfahrungen mit der Arbeitsorganisation oder der Bearbeitung von Gruppenproblemen an alle Seminarteilnehmer vermittelt werden;
- die Seminarteilnehmer sollen über die politische Bedeutung des Seminars und Probleme der Hochschule sowie der späteren Lehrerpraxis diskutieren, über gemeinsame Aktionen entscheiden und sie durchführen.

Erfahrungen mit der Organisation der gemeinsamen Lernprozesse in Arbeitsgruppen

Wie schon berichtet, endet der workshop damit, daß sich zu neuen, meistens relativ umfangreichen Vorhaben neue Arbeitsgruppen (aus ca. 6 - 10 Teilnehmern) bilden. Sie haben im Vergleich zu den Arbeitsgruppen der Eingangsphase ihr Thema bzw. Arbeitsvorhaben aufgrund oft sehr ausführlicher Vordiskussionen selbst gewählt. Ausschlaggebend für die Konstituierung der Arbeitsgruppen können unterschiedliche Faktoren sein: ein spezielles inhaltliches Interesse, das sich während der Diskussionen in der Eingangsphase oder auf dem workshop entwickelt hat; Interesse an bestimmten Personen; die Möglichkeit, (berufs-)praktisch zu arbeiten - sei es mit Schülern, sei es mit Lehrern -, die bisher noch in keinem Seminar geboten wurde, u.ä.. Allen gemeinsam dürfte sein, daß die Arbeitsgruppen sich zu einem von den Teilnehmern für "relevant" gehaltenen Arbeitsvorhaben konstituieren. ¹⁾ Dazu kommt, daß der workshop eine ziemlich starke emotionale Basis geschaffen hat, der zumindestens bei der Konstituierung der Arbeitsgruppen meist große Bedeutung beigemessen wird. Aufgrund der dadurch entstandenen gegenseitigen Offenheit und Vertrautheit der Seminarteilnehmer scheint es möglich, befriedigende kognitive Lernprozesse mit befriedigenden Lernprozessen im sozialen Bereich zu verbinden. Anstelle der Verantwortlichkeit gegenüber dem Seminarleiter tritt nun die Verantwortlichkeit der einzelnen Seminarteilnehmer wie der Arbeitsgruppen gegenüber dem gesamten Seminar.

Trotz dieser relativ günstigen Ausgangsbedingungen gibt es auch in autonomen Arbeitsgruppen ziemliche Schwierigkeiten. Die Gruppenmitglieder haben nach wie vor das Problem, sich verschieden gut zu kennen, verschieden sicher in ihrem Verhalten zu sein und sich verschieden frei äußern zu können. Auch nach unseren Erfahrungen geht in den meisten Gruppen das Thema auf einen einzelnen oder nur einen Teil der Gruppenmitglieder zurück. Diese Teilnehmer formulieren in der Regel dann auch die Hauptthesen, wissen die Richtung, in der man weiterfragen kann, und kennen die Literatur, die unbedingt zu lesen ist. Diese Teilnehmer bestreiten später auch den Großteil der Diskussion. In der Gruppe gibt es also ein "Informationsgefälle". Nicht alle

sind bei der Arbeitsplanung beteiligt. Ein Teil der Gruppe wagt es nicht einmal, die eigenen Interessen zu äußern. Emotionale Wünsche und Bedürfnisse nach Kontakt werden nicht thematisiert. Die "Aktiven" fragen sich ihrerseits, ob sie ihren Informationsvorsprung tatsächlich nur so zu verwenden versuchen, daß die anderen sich interessieren, und Meinungen in Frage gestellt werden, aber niemand sich eingeschränkt fühlt.

Mit solchen und ähnlichen Schwierigkeiten haben die meisten Arbeitsgruppen zu kämpfen. Wir wollen und können keine Patentrezepte anbieten. Nach unseren Erfahrungen ist es aber z.B. hilfreich, wenn die Gruppe sich in Privaträumen oder auch Cafés trifft, sich nicht an feste Zeiten bindet, vielleicht zusammen isst oder auch mal feiert. Man lernt sich näher kennen und kann dadurch erst verstehen, was ein anderer mit einem bestimmten Arbeitsinteresse meint und warum er dieses bestimmte Thema untersuchen will. Dadurch wird es auch manchmal möglich, an den stark dominierenden Teilnehmern Kritik zu äußern, sich mitzuteilen, wie man aufeinander wirkt und welche Ängste dies hervorruft.

In unseren Seminaren konnten sich die Arbeitsgruppen in inhaltlicher und "gruppendynamischer" Hinsicht beraten lassen. Der Seminarleiter bot seine Unterstützung an oder versprach, nicht am Seminar teilnehmende "Experten" zu vermitteln. Davon wurde allerdings kaum Gebrauch gemacht; vor allem die Inanspruchnahme des Seminarleiters, mit dessen Einfluß sich das Plenum in der autonomen Phase häufig sehr intensiv auseinandersetzte, schien für einige Gruppen nicht möglich zu sein. Wir haben auch den Versuch unternommen, die Gruppen sich gegenseitig beraten zu lassen. ¹⁾

Um eine Vorstellung zu vermitteln, wie die Arbeitsgruppen sich selbst empfunden haben, drucken wir im folgenden den gekürzten Bericht einer Arbeitsgruppe aus dem WS 72/73 ab:

1) Im WS 72/73 versuchten wir die Gruppenarbeitsschwierigkeiten mit Hilfe eines von der begleitenden Planungsgruppe entwickelten Fragenkatalogs zur Gruppenarbeit gemeinsam anzugehen.

Bericht der Arbeitsgruppe "Bildungsreform"

1. Formulierung des Themas und Literatúrauswahl

Die Formulierung des Themas - Untersuchung von Bildungsreformen im Spätkapitalismus am Beispiel der Gesamtschule - erfolgte im Gruppengespräch, ebenso die Formulierung von Haupt- und Unterthesen, wobei die Teilnehmer mit Vorwissen dominierten. Bei der Literatúrauswahl und der Eingrenzung des Themas auf das Beispiel Gesamtschule wirkten die 3 Teilnehmer aus der textorientierten Arbeitsgruppe Gesamtschule ¹⁾ steuernd. Dadurch wurde eine thematische Prozeßbeschleunigung erreicht. Es entstand ein uns bedeutsam erscheinender Leistungsanspruch, dem die Mehrzahl der Leute Leistungswillen und Interesse am Thema entgegenbrachte. Leistungsunwilligkeit und Verkrampfung wurden durch vielfache informelle Kontakte aufgefangen, d.h. trotz des Leistungsanspruchs fühlten sich zunächst alle in der Gruppe wohl.

Frage: Wie schafft man Voraussetzungen, um alle Gruppenmitglieder an der thematischen Festlegung einer Arbeitsgruppe zu beteiligen?

Wir versuchten nach der Festlegung des Themas, die Angleichung des Informationsstandes aller Teilnehmer durch ein gemeinsam zu lesendes Buch zu erreichen. ²⁾

2. Informelle Kontaktsitzung

Zunächst nicht-geplantes Einbringen weiterer Literaturtips, die größtenteils später nicht mehr verwendet wurden. Wir glaubten, bessere Ergebnisse durch eine breitere Literaturbasis zu gewinnen.

3. Mißlungener Versuch, über das gemeinsam gelesene Buch zu sprechen

Alle Teilnehmer gaben mehr oder weniger im Plauderton ihnen wichtig erscheinende Einzelheiten des Buches wieder, die in keinem inhaltlichen Zusammenhang standen. Unsere Unfähigkeit, gemeinsam über das von allen gelesene Buch zu sprechen, wurde übertragen auf den Inhalt des Buches, d.h. es entstand die Meinung, das Buch könne zu unserem Thema nichts einbringen. Daraufhin wurden laufend neue Arbeitsvorhaben geplant. Es entwickelte sich eine freie Diskussion, wobei die Teilnehmer, die einen Informationsvorsprung hatten, wiederum stark im Vordergrund standen. Wir fragten uns, inwieweit eine notwendige Höherqualifizierung der Arbeitskraft ausschlaggebend für Reformen im Bildungssektor sei. Diese Frage beschäftigte uns so stark, daß wir unsere weitere Arbeit und Literatúrauswahl hiernach ausrichteten. Wir beschlossen, arbeitsteilig Literatur zu unserer neuen Fragestellung zu lesen.

1) Arbeitsgruppe aus der Eingangsphase des Seminars

2) Herbert Stubenrauch, Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems, München 1971

4. Diskussion neuer Literatur

Gemeinsames Mittagessen, allgemeines Wohlbefinden. Wir griffen das Problem der letzten Sitzung - die Qualifikation der Arbeitskraft - nochmals auf und diskutierten zwei extreme Positionen zu diesem Thema. Auf der einen Seite stand die Behauptung, für die notwendige Höherqualifizierung der Arbeitskraft liefere die Gesamtschule die Voraussetzungen. ¹⁾ Die andere These ging von der Annahme einer absoluten Dequalifizierung der Masse der Arbeitskräfte aus und sprach der Gesamtschule vor allem Legitimationsfunktionen zu. ²⁾

Die ansonsten arbeitsteilig gelesene Literatur zum Aspekt Gesamtschule wurde durch diese in großer Breite geführte Diskussion an den Rand gedrängt. Trotzdem nochmaliger Appell an alle Teilnehmer, die zum arbeitsteiligen Lesen ausgewählte Literatur über die Weihnachtsferien zu verarbeiten. Abgeschlossen wurde diese Sitzung mit einer Feuerzangenbowle.

5. Feriensitzung

Nur 3 Teilnehmer konnten kommen. Die Sitzung führte zu keinen Ergebnissen, die ins Plenum eingebracht wurden.

6. Gruppenkoordinationssitzung, zugänglich für alle interessierten Seminarteilnehmer

Nach anfänglichem Widerstreben ging unsere Gruppe darauf ein, ein Papier zu erstellen, das die Ergebnisse unserer bisherigen Arbeit darstellen sollte. Der berechtigte Wunsch, daß Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse dem ganzen Seminar zugänglich machen, hatte für uns Folgen: Wir wurden aus unserer Diskussion "herausgerissen" und kamen auch später nicht mehr dazu, die Diskussion auf den Ausgangspunkt Gesamtschule zurückzuführen. Eine Stellungnahme unserer Gruppe das Gesamtthema betreffend kam nicht mehr zustande.

Frage: Inwiefern war unsere Arbeitsweise falsch, wenn wir durch die Erstellung eines Zwischenberichts derartig gestoppt wurden?

Unter dem Druck der Kurzfristigkeit des Papiers wurde dessen Formulierung unter Einbeziehung eines weiteren Buches an 2 Leute delegiert, deren Textvorlagen in den folgenden 2 Redaktionssitzungen kaum verändert angenommen wurden. Darüber entstand bei einigen Beteiligten Unbehagen.

Frage: Ist die Gruppe fähig, gemeinsam gewonnene Erkenntnisse auch wieder gemeinsam zu reproduzieren?

- 1) Monika Schmidt, Der 'mündige' Gesamtschüler - Ein Bündel des Kapitals? in: betrifft Erziehung Heft 8/1972
- 2) Martin Baethge, Abschied von Reformillusionen, in: betrifft Erziehung Heft 11/1972
- 3) H. Kern/M. Schumann, Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein, Frankfurt 1970

7. Plenumsitzung, in der unser Papier diskutiert wurde

Wir waren unzufrieden mit dieser Sitzung, da die Diskussionen in den Kleingruppen nur sehr zögernd in Gang kamen. Unsere Erklärungen hierzu sind: Die Thesen setzten womöglich Hintergrundinformationen voraus, die die vorigen Seminarteilnehmer nicht besitzen konnten. Die Verständigungsschwierigkeiten kamen eventuell daher, daß die einzelnen Arbeitsgruppen sehr spezielle Aspekte des gemeinsamen Seminarthemas - Theorie der Schule - bearbeiteten.

8. Zeit nach unserem Zwischenbericht

Die Intensität der Arbeit am Arbeitsgruppen-Thema flachte ab. Wir kamen nicht mehr dazu, unsere übrige ausgewählte Literatur zu bearbeiten und zum ursprünglich gestellten Thema zurückzukehren. Unser anfänglicher Plan, eine kommentierte Literaturliste zum Thema Bildungsreformen im Spätkapitalismus zu erstellen, wurde ebenfalls nicht realisiert.

Die Gründe liegen unserer Meinung nach darin: Das nahende Semesterende forderte Arbeit für andere Seminare, die teilweise zugunsten des zeitfressenden Dauber-Seminars zurückgestellt worden waren und in denen im Gegensatz zum hier dargestellten Seminar ein starker Leistungsanspruch herrschte. Die Plenumsitzungen waren vom Streik und anderen politischen Diskussionen bestimmt. Innerhalb unserer Gruppe war nach dem Zwischenbericht ein ungünstiges Verhältnis von Zeitaufwand zu Arbeitseffektivität entstanden.

9. Letzte Sitzung in der ersten Ferienwoche

5 Teilnehmer unserer Gruppe arbeiteten eine Dokumentation über den Verlauf der Arbeit und der Gruppenprozesse, die einen Vorläufer dieses Papiers darstellt.

10. Fragen

Wie macht man von Anfang an die Reflexion über Gruppenprozesse verbindlich?

Wie verhindert man die Dominanz von Leuten mit Informationsvorsprung, die eine gemeinsame Interessenfindung der Gesamtgruppe verhindern?

Wie müssen sie agieren, um andere schnell selbständig werden zu lassen? Wir glauben, daß solche Leute sich dann eher fördernd auswirken, wenn sie ihren Informationsvorsprung so (dezent) einbringen, daß sie mit ihrem mehr an Information sowohl Leute interessieren als auch Sachverhalte problematisieren können. Das grundsätzliche Problem dieser Gruppe war die gemeinsame Verarbeitung der Literatur.

Erfahrungen mit der Organisation der gemeinsamen Lernprozesse im Seminarplenum

Mangelndes Selbstvertrauen verhindert in Seminarplena noch leichter, daß Teilnehmer sich äußern, Initiativen ergreifen und ihre Interessen durchsetzen. Der Abbau von Anonymität und einschüchterndem Verhalten ist also hier fast noch wichtiger als in den wenigstens überschaubaren Arbeitsgruppen. (Unsere Plena umfaßten immer ca. 50 - 60 Teilnehmer.)

Mit den Plenumsitzungen verbanden wir im wesentlichen folgende Ziele: Wir wollten in der großen Gruppe relativ solidarisch diskutieren, entscheiden und handeln. Dabei sollten Themen und Ablauf der Plena aus gemeinsamer Vorbereitung hervorgehen und relativ unabhängig vom Seminarleiter von allen gemeinsam getragen werden; inhaltliche Schwerpunkte der Plena sollte die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Arbeitsgruppen sein.

Wir haben die positive Erfahrung gemacht, daß lähmendes Schweigen und die Beschränkung der Aktivität auf 5 - 10 Teilnehmer als Begleiterscheinungen von Seminarplena vermieden werden können. Einige Plenumsitzungen der autonomen Phase des WS 72/73 haben wir z.B. mit Gruppenkoordinationssitzungen oder mit speziellen Vorbereitungssitzungen vor dem Seminar geplant. Diese Vorbereitung war jedem Teilnehmer bekannt. Wir hatten vereinbart, daß aus jeder Arbeitsgruppe mindestens einer teilnehmen sollte. Aus diesen Sitzungen ging eine Tagesordnung für das Plenum hervor, die jeweils an die Tafel angeschrieben wurde. Z. T. verabredeten wir auch schon, wer was ansagen oder einleiten sollte. Manche Plena wurden auch von den Arbeitsgruppen, deren Bericht zu diesem Termin im Plenum diskutiert wurde, vorbereitet. Längerfristig wirksame Probleme des Plenums wurden in der begleitenden Planungsgruppe diskutiert. Später fielen gesonderte Vorbereitungssitzungen weg. Die Interessenten für eine Vorbereitung kamen etwas früher und verständigten sich so kurz vor den Sitzungen über deren Themen und Ablauf.

Dieser Ablösungsprozeß von der Autorität des Seminarleiters als dem einzigen, der Sitzungen eröffnet, leitet, Kleingruppenphasen vorschlägt, etc. beschäftigte uns während der ganzen autonomen Phase. Anfangs sah dies manchmal so aus, daß ein be-

sonders 'verantwortungsbewußter' Student glaubte, endlich anfangen und für 'Ordnung' sorgen zu müssen. Er wurde dann prompt seinerseits als Autorität attackiert. An die Stelle der Abhängigkeit vom Seminarleiter trat zunächst die Abhängigkeit von studentischen Autoritäten. Wer Leistungsfunktionen übernahm, geriet unter Beschuß. Im Laufe der Sitzungen waren dann zunehmend mehr Teilnehmer in der Lage, Leitungsfunktionen zu übernehmen. Gleichzeitig wurde das Verhalten, das zu Anfang vom Seminarleiter erwartet wurde und das später einzelne Studenten zu zeigen versucht hatten, stärker in einzelne Tätigkeiten zerlegt und von verschiedenen Teilnehmern übernommen: die Sitzung eröffnen, die Tagesordnung anschreiben, dazu Erläuterungen geben, Mitteilungen machen, Diskussionen oder Verfahrensvorschläge strukturieren. Dieses Verhalten wurde von der Seminargruppe als positiv empfunden und konnte unterstützt werden. Die Seminare entwickelten so z.T. mit erheblichen Konflikten, z.T. locker und entspannt, eine differenzierte und flexible Rollenstruktur.

Während der Plena sollten durch häufige Kleingruppenphasen mehr Teilnehmer zu Wort kommen, als das schon von der Seminargröße her in der Gesamtgruppe möglich war. (Die Aufteilung in z.B. 3er, 4er oder 6er Gruppen ist schnell und einfach möglich, wenn sich die Nachbarn einer Stuhldreihe zueinanderwenden.) Jeder Teilnehmer konnte Kleingruppenarbeit anregen. Wurde mehr Zeit, als zu Anfang vereinbart, benötigt, lief jemand von Gruppe zu Gruppe und verabredete eine Verlängerung. In jeweils unterschiedlich zusammengesetzten Kleingruppen setzten wir uns z.B. mit Arbeitsgruppenergebnissen auseinander. Schwierige Entscheidungen wurden dadurch vorbereitet und Lösungen für Seminarprobleme gefunden. Auf formale Abstimmungen konnten wir so fast immer verzichten.

Trotz dieser ausführlichen Überlegungen zur Verbesserung der Plena litten unsere Seminarsitzungen an einer Überfrachtung mit Diskussionen über ^{technische} Fragen (Termine, Tagesordnungen, Ankündigungen von Veranstaltungen, workshop-Organisation ...). Für inhaltliche Diskussionen über Arbeitsgruppenergebnisse, politische Probleme oder berufsperspektivische Fragen blieb immer zu wenig Zeit. Diese Tatsache wurde in verschiedenen Seminarkritik-Wandzeitungen ¹⁾ am

1) Die letzte Plenumsitzung war entweder ganz oder teilweise der Seminarkritik gewidmet. Wir legten z.B. große Papiere aus, auf denen Lob und Kritik schnell, ohne Namensnennung, aber nicht anonym auf einem Zettel, den nur man selber sieht, aufgeschrieben werden konnte.

häufigsten als Mangel des Plana genannt.

Organisatorisch könnte ein Grund in der Größe der Seminargruppe zu suchen sein. Alle Einigungsprozesse, gerade wenn sie mit Kleingruppenphasen unterstützt werden, benötigen dann mehr Zeit. Der Zeitdruck, unter dem ein zweistündiges Plenum steht, läßt Sachdiskussionen nicht mehr in Gang kommen. Als mögliche Gegenstrategien bieten sich nach unseren Erfahrungen an: das Plenum von vorneherein verlängern; organisatorische Entscheidungen reduzieren; klare Alternativen anbieten.

Weitere Ursache für den Mangel an inhaltlichen Diskussionen (vor allem über die Ergebnisse der Arbeitsgruppen) sind aber oft auch im Desinteresse der Teilnehmer an einem bestimmten Thema, das man selbst gerade nicht bearbeitet, zu finden, oder in der Unfähigkeit, bei geringem Überblick, weit auseinanderliegende Gruppenthemen in die eigenen Ergebnisse zu integrieren. (Die Themen der Arbeitsgruppen waren immer recht breit gestreut. So im WS 72/73 von "Motivation zum Lehrerberuf", bis "Hessische Curriculumrevision" und "Schülerbedürfnisse/Schule für Schüler". Dies entspricht zwar vollkommen der Intention des Seminars, den unterschiedlichen Teilnehmerinteressen ausreichend Raum zu bieten, erschwert aber andererseits die gemeinsame Diskussion der Arbeitsergebnisse bzw. -probleme im Plenum).

Erfahrungen mit der Auswahl und Bearbeitung relevanter Inhalte - Aufbau von (neuen) Praxisfeldern

Der letzte Abschnitt verweist bereits auf inhaltliche Fragen, die wir in der autonomen Phase bearbeitet haben. Ein Postulat für Diskussionen in Arbeitsgruppen und Plena war die Bedeutsamkeit (Relevanz) der gewählten Inhalte. Relevant meint dabei, daß die Arbeit von den beruflichen und (hochschul)politischen Interessen der Seminarteilnehmer ausgeht, nicht aber sich an externe Kriterien (z.B. Bedeutung für eine Prüfung, Übereinstimmung mit dem z. Zt. gängigen "Theorien-Kanon") orientiert; erforderlich erschien uns die Arbeit im Seminar nicht allein dann, wenn sich Wissen in unseren Köpfen ansammelte, sondern dann, wenn dieses Wissen uns und unser Verhalten veränderte.

Vor allem zwei eigenständige, wenig angeleitete Möglichkeiten, in einem erziehungswissenschaftlichen Seminar zu arbeiten, sind

in unseren Seminaren häufiger als in anderen Anfängerveranstaltungen vertreten gewesen: Die erste Form

fragt nach den Entstehungs- und Verwertungsbedingungen pädagogischer Texte und nach dem Beitrag der Pädagogik zu Chancenungleichheit im Erziehungssektor. Diese Kritik richtet sich auf theoretische Standpunkte und die Tätigkeit (z.B. in Beratungsgremien) der Repräsentanten. Oft fehlen hier die Materialien: Dokumente, Fallbeschreibungen, Auseinandersetzungen, entsprechende Texte. Im zweiten Fall beginnen Gruppen eine längerfristig angelegte autonome Projektarbeit mit Schülern, Lehrern oder aber im Bereich der Hochschulpolitik ¹⁾. Hier liegt das Hauptproblem in dem kaum zu bewältigendem (weil für das "übliche" Studium zusätzlichen) Arbeitsaufwand.

Mit den beiden zuletzt genannten Bereichen: Schul- und Hochschulpraxis beschäftigte sich in den autonomen Phasen auch das Gesamtseminar sehr intensiv. Dabei waren für uns Studienbedingungen und Hochschulpolitik kein gesondert zu behandelnder Gegenstand, sondern wir versuchten, die uns betreffenden Vorgänge mit unserer sechlichen Arbeit und unserer Seminarpraxis als ganzer zu vermitteln.

Die hochschulpolitische Situation war zur Zeit unserer Seminare (1972/73) dadurch gekennzeichnet, daß Reformtendenzen endgültig als illusionär erkennbar wurden und Restriktionen und Repressionen an den Universitäten (über NC, Regelstudienzeit, Ordnungsrecht u.ä. Maßnahmen) zunahmen. Die Bereitschaft der Studenten sich dagegen zur Wehr zu setzen, wurde demgegenüber zusehends geringer; ein letzter Versuch, sich zu wehren, war der Streik gegen die Novellierung des baden-württembergischen Landeshochschulgesetzes im SS 73. Dabei wurde deutlich, wie sehr die politische Aktivität von Studenten an den Universitäten schon durch Baspitzelung, Berufsverbotsandrohungen und Gerichtsurteile eingeschränkt werden konnte.

Über diese Entwicklungen und Ereignisse ist in unseren Seminaren informiert und diskutiert worden. Im Gegensatz zur damals wie

1) Vgl. dazu den Abschnitt "Folgeprojekt"

heute gängigen Praxis politischer Gruppen (bzw. einzelner Organisierter), Studenten durch vorwiegend moralische Appelle zu "mobilisieren", wurden in unseren Seminaren Auseinandersetzungen mit (hochschul-)politischen Fragen und politisches Handeln als gemeinsames Anliegen verstanden. Für die Initiierung politischer Diskussionen im Seminar waren nicht einige wenige "Funktionäre" (Fachschaftsprecher, Mitglieder politischer Gruppen), sondern wir alle verantwortlich. Wir diskutierten (z.B. über Referate zur Lage der Studentenbewegung und zum Programm politischer Gruppen, Demonstrationen, Vollversammlungen und andere Aktivitäten auf zentraler Hochschulebene wie auch auf dezentraler Ebene, innerhalb der Fachschaft Pädagogik) mit dem Anspruch auf einen eigenen Standpunkt und verstanden uns als eine zur Entscheidung fähige Einheit. Beschlüsse gewannen so verbindlichen Charakter. Z.B. war es für uns keine zusätzliche, aufgesetzte Aktivität, als Seminar eine Vollversammlung zu besuchen, sondern auf der Basis eines Seminarbeschlusses eine Verpflichtung. Diese besonders betonte Gruppenbezogenheit baute die Vereinzelung ab und verringerte so die Angst, vereinnahmt und manipuliert zu werden. Die Betonung von Gruppen, die sich gemeinsam informieren, diskutieren, entscheiden und handeln, ist das wesentlichste Merkmal der Formen politischer Aktivität, die in unseren Seminaren entwickelt wurde.

Berufspraktische Probleme ähnlich bruchlos zu integrieren, gelang uns nur in geringerem Maße. Praxiskontakte waren im Prinzip in jedem Semester durch einige Lehrer möglich, die das Seminar neben ihrer Berufstätigkeit besuchten. In einem Semester diskutierten wir im Seminarplenum mit den Lehrern der Schüler, die wir in einer Schülerbefragung über ihre Probleme und Bedürfnisse interviewt hatten. Einige Arbeitsgruppen hospitierten in Schulklassen oder führten eine Unterrichtseinheit durch. Zwei längerfristige Arbeitsgruppen-Projekte, die über den Rahmen des Seminars hinausweisen (sie erstreckten sich über etwa zwei Semester), umfaßten einmal die Zusammenarbeit (Unterrichtsplanung, -durchführung und -beurteilung) mit einer Lehrerin, die Schwierigkeiten mit ihrer Klasse hatte; zum anderen den Aufbau einer Schülerfreizeitgruppe mit Hauptschülern. Auf diese Folge-Projekte im Berufsfeld Schule wird im Abschnitt 2.6 nochmals näher eingegangen.

2.4 Begleitende Planungsgruppe

Ein wichtiges Strukturmerkmal des Seminarmodells ist die parallel zum Seminar tagende begleitende Planungsgruppe (Hochschuldidaktischer Arbeitskreis, HSD-AK), die der Seminarleiter für interessierte Seminarteilnehmer anbietet. Hier wird der Seminarverlauf reflektiert und durch Rückvermittlung der Ergebnisse ins Plenum versucht, den Selbstorganisationsprozeß zu unterstützen. Diese Aufgabenstellung, die sich mit dem Begriff "Prozeßevaluation" kennzeichnen läßt, impliziert, daß die Funktionen des HSD-AK mit wachsender Fähigkeit des Gesamtseminars zur Selbstorganisation von den Arbeitsgruppen bzw. dem Plenum selbst wahrgenommen werden, so daß der HSD-~~AK~~ überflüssig werden kann.

Funktionen des HSD-AK: Prozeßevaluation

- Beobachtung und Diskussion des Seminarablaufs (Plena und Arbeitsgruppen)
- Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten
 - Auf der Ebene der Lernorganisation: kognitive Orientierung durch lerntheoretische und gruppendynamische Literatur mit dem Ziel, in Arbeitsgruppen und Plenum hilfreich intervenieren zu können;
 - auf Inhaltsebene: inhaltliche Diskussion (als besonderes Thema des HSD-AK neben anderem: politischer Stellenwert der Gruppendynamik) und Entwicklung von Vorschlägen für die Weiterarbeit.
- Rückvermittlung der Ergebnisse ins Gesamtseminar:
 - Bericht über die Diskussionen im HSD-AK (evt. durch Protokoll)
 - Vorschläge für die weitere Planung und Arbeit im Seminar
 - Einbringen "hochschuldidaktischer" Qualifikationen durch ein, den gemeinsamen Lernprozeß unterstützendes Verhalten in Arbeitsgruppen und Plenum (z.B. durch Übernahme von notwendigen Leitungsfunktionen, durch hilfreiches Intervenieren bei Schwierigkeiten im Gruppenprozeß etc.)
- Initiierung von besonderen Aktivitäten (z.B. Planungsgruppe zur workshop-Vorbereitung, Planung einer Tagung mit Lehrern/Schülern etc.)

Probleme der Arbeit des HSD-AK

Die beschriebenen Aufgaben des HSD-AK implizieren drei Hauptschwierigkeiten, die sich kurz folgendermaßen charakterisieren lassen:

1. Diskrepanz zwischen dem bekundeten Interesse nach theoretischer Aufarbeitung der Seminarerfahrungen und tatsächlichem Engagement;
2. Diskrepanz zwischen der Kenntnis unterstützender Interventionsmöglichkeiten und der Fähigkeit, diese didaktische Qualifikation in den Seminargruppen hilfreich einzubringen;
3. Problem der Rückgabe der vom HSD-AK quasi stellvertretend übernommenen Aufgabe der Prozeßevaluation an die Gesamtgruppe.

zu 1

Wesentliches Merkmal der begleitenden Planungsgruppe war bereits im ersten Seminar (SS 72), daß sie den größten Teil ihrer Zeit mit der Reflexion und Diskussion des Seminarverlaufs verbrachte, obwohl sie ursprünglich primär zu Planungszwecken (z.B. zur Vorbereitung des Workshops) konstituiert worden war. In ihren Diskussionen kamen die Teilnehmer dieser Planungsgruppe zu dem Ergebnis, daß sie mehr über Gruppenprozesse wissen müßten, um den Seminarverlauf angemessen beurteilen zu können.

In den folgenden Semestern konstituierte sich der HSD-AK entsprechend mit dem Ziel, den jeweils aktuellen Seminarprozeß auch theoretisch aufzuarbeiten. Dazu wurde - in der Regel vom Seminarleiter bzw. von den Mitarbeitern des ZHD - lerntheoretische und gruppenspezifische Literatur angeboten.

Auffällig ist allerdings, daß trotz der hohen Motivation, im HSD-AK mitzuarbeiten, und dem immer wieder geäußerten Interesse mehr über Gruppenprozesse wissen zu wollen, diese Literaturangebote kaum wahrgenommen wurden. Da es nicht gelang, einen längeren Text gemeinsam zu besprechen, und höchstens einzelne etwas von der angebotenen Literatur lesen, bewegte sich die Diskussion über den Seminarverlauf auf der Grundlage weniger kurzer Exzerpte und Papiere, die teils von einzelnen studentischen Mitgliedern des HSD-AK, teils vom Seminarleiter und den Mitarbeitern des ZHD eingebracht wurden.

Zur Erklärung dieses Mißverhältnisses zwischen der bekundeten Bereitschaft zum Engagement und dem tatsächlichen Engagement lassen sich u. E. folgende Gründe anführen:

- Der Anspruch des Seminarkonzepts, zur Ermöglichung relevanter Lernprozesse von den Erfahrungen der Studenten auszugehen, impliziert eine Aufwertung subjektiver Auffassungen und Erfahrungen gegenüber der Autorität wiss. Literatur. Von daher ergibt sich das Interesse, primär über die gemachten Erfahrungen zu sprechen, statt etwas darüber zu lesen, konsequent aus dem Ansatz des Seminarkonzepts.
- Die im Seminar gemachten Erfahrungen waren so vielfältig und spannend, daß schon die Diskussion dieser Erfahrungen bei nur geringem theoretischen Wissen über Gruppenprozesse inhaltlich befriedigte, besonders wenn - wie oft vom Seminarleiter - zusätzliche Interpretationen eingebracht wurden.
- Das Interesse, im HSD-AK mitzuarbeiten, war weniger in den dort diskutierten Inhalten begründet, als vielmehr darin, zur "in-group" zu gehören: hier war man dem Seminarleiter näher als in normalen Seminarsitzungen, man gehörte zu den "Machern" des Seminars.
- Da das Seminar mit Plenum, Arbeitsgruppen, workshops und HSD-AK-Sitzungen ohnehin schon sehr zeitintensiv war, fehlte einfach die Zeit, für den HSD-AK noch zusätzlich Literatur zu erarbeiten; schließlich besuchten alle Teilnehmer noch andere Seminare.

zu 2

Ziel der Auswertung des Seminarverlaufs ist es u.a., schwierige Gruppenprozesse zu analysieren und Handlungsalternativen zu entwickeln, die den Gruppen helfen können, ihre Schwierigkeiten zu überwinden. Allerdings bedeutet die Kenntnis solcher Interventionsmöglichkeiten noch nicht, daß man sie auch hilfreich einsetzen kann, wie sich für die Großgruppe und die Kleingruppen zeigen läßt.

Bei den Diskussionen über den Seminarverlauf standen die Erfahrungen in der Großgruppe im Vordergrund, wahrscheinlich weil der Erfahrungshintergrund hier für alle gleich war - im Unterschied zu den Er-

fahrungen in den einzelnen Arbeitsgruppen. Aus der Reflexion der Prozesse im Plenum konnten im HSD-AK Handlungsstrategien entwickelt werden, die die Abhängigkeit der Großgruppe vom Seminarleiter abbauen halfen, z.B. Ablösung des Seminarleiters bei der Leitung und Strukturierung der Plenumsdiskussion durch eine Gruppe stud. HSD-AK-Mitglieder. Solange solche Arrangements im HSD-AK besprochen und geplant werden konnten, gelang es ohne weiteres, sie ins Plenum einzubringen. Wesentlich schwieriger war spontanes Intervenieren bei akut auftretenden Problemen.

Z. B. Übernahm im WS 72/73 bei einem langwierigen Entscheidungsprozeß des Plenums ein Seminarteilnehmer die Leitungsfunktion und zog die Entscheidung über die noch offenen Punkte so schnell durch, daß sich zum Schluß alle überfahren fühlten. In der folgenden Sitzung des HSD-AK stellte sich heraus, daß zwar mehrere Mitglieder das Verhalten des Kommilitonen als sehr autoritär empfunden hatten, andererseits aber nicht in der Lage gewesen waren, die Situation im Plenum zu problematisieren, z.B. einfach dadurch, daß sie dem Plenum ihren Eindruck mitgeteilt hätten.

Ähnliche Schwierigkeiten tauchten in den Arbeitsgruppen auf, für die hilfreiche Arrangements noch weniger planbar waren als für das Plenum. Gruppen, in denen Mitglieder des HSD-AK arbeiteten, unterschieden sich bei der Bewältigung der Gruppenprobleme nicht wesentlich von den anderen: Hier wie dort konnten die inhaltlich dominierenden Mitglieder kaum gebremst werden, ihren Einfluß auf die Bestimmung des Arbeitsvorhabens, der notwendig zu lesenden Literatur etc., durchzusetzen; hier wie dort gelang es kaum, die "Stillen" am Entscheidungsprozeß der Gruppe gleichwertig zu beteiligen.

Trotzdem scheinen uns die Bemühungen des HSD-AK an diesem Punkt - z.B. durch Einbringen von Papieren, die in den Gruppen diskutiert werden sollten - nicht vergeblich oder gar überflüssig zu sein; denn immerhin wurden Schwierigkeiten wie die genannten, in allen Gruppen angesprochen und konnten, einmal ins Bewußtsein gehoben, nicht einfach übergangen werden. Daß sich daraus nicht automatisch auch befriedigende Lösungen entwickelten, sondern inhaltliche Dominanz oft auf sozialer Ebene ausgeglichen wurde, ist eher der langjährigen entgegengesetzten Sozialisations-erfahrungen zuzuschreiben als einer im Seminar nicht ausreichend vermittelten didaktischen Kompetenz.

zu 3

Wird der Anspruch auf Selbstorganisation des gesamten Seminars ernstgenommen, so kann der HSD-AK die Aufgabe der Prozeßevaluation nur stellvertretend und vorübergehend übernehmen. Ziel ist, daß allmählich die Gesamtgruppe die für den HSD-AK genannten Aufgaben wahrnimmt.

In den vorausgehenden Teilen haben wir beschrieben, wie der Selbstorganisationsprozeß auf dem Workshop durch Bewußtmachen der Gruppenprozesse und durch Entscheidungsprozesse im Plenum eingeleitet, wie er in der autonomen Phase durch Koordination der Gruppen untereinander, durch wechselnde Übernahme von Leistungsfunktionen und wechselseitige Beratung weiter vorangetrieben wird. An diesen Punkten können HSD-AK-Mitglieder Initiativ-Funktionen übernehmen, indem sie z.B. als erste notwendige Leistungs- und Koordinationsaufgaben wahrnehmen, Probleme des Gruppenprozesses ansprechen etc. (auch wenn das, wie im vorigen Abschnitt angedeutet, nicht in jedem Fall befriedigend gelingt).

Haben Studenten überhaupt erst einmal solche Funktionen übernommen, vollzieht sich der Transfer dieser "didaktischen Kompetenz" auch auf andere Seminarteilnehmer unserer Erfahrung nach ohne große Schwierigkeiten. Insofern wird der HSD-AK als besondere Gruppe im Laufe des Semesters tatsächlich überflüssig, zumindestens in seiner Auswertungs- und Planungsfunktion.

Z.B. hat der im SS 73 unter großem Interesse konstituierte HSD-AK seine Arbeit nach wenigen Sitzungen eingestellt, da sich seine Existenz offenbar erübrigte: in diesem Semester nahm eine große Zahl "alter Hasen" am Seminar teil, die Erfahrungen mit Selbstorganisation aus früheren Seminaren mitbrachten und den Seminarablauf durch ihr Verhalten so beeinflussten, daß sich eine vom Plenum gesonderte Prozeßevaluation als überflüssig erwies: Auswertung und Planung fanden praktisch von Beginn des Seminars an in der Gesamtgruppe statt; (was nicht heißt, daß es dabei keine Schwierigkeiten gegeben hätte; sie konnten aber von Anfang an in der Gesamtgruppe bearbeitet werden.)

2.5 Selbstorganisation als Anforderung an das Verhalten von Studenten und Seminarleiter

Ein zentrales Problem des dokumentierten Seminarmodells stellt das Ziel der zunehmenden Fähigkeit zur Selbstorganisation dar. Dieses Ziel erfordert von den Studenten eine Auseinandersetzung mit den Autoritäten des Seminars (mit dem Seminarleiter; mit den führenden Studenten;); vom Seminarleiter erfordert es ein Überdenken seiner traditionellen Hochschullehrerrolle, und in der Folge davon, die Übernahme ganz neuer Funktionen und Rollen.

Da beides für alle Formen der Kooperation im Seminar relevant ist, soll hier noch einmal zusammenfassend darauf eingegangen werden. Im folgenden haben eine Studentin ("Autoritätsauseinandersetzungen") und der Seminarleiter ("Rolle des Seminarleiters") versucht, diese Problematik jeweils aus ihrer Sicht darzustellen.

2.5.1 Autoritätsauseinandersetzungen

Autoritätsprobleme sind in erster Linie Abhängigkeitsprobleme. Sie müssen nicht einer realen Unterdrückung entsprechen, sondern können schon deshalb auftreten, weil wir selbst das Verhalten von Unterordnung unter die Autorität verinnerlicht haben. Als Probleme traten sie in unseren Seminaren dann auf, wenn der Anspruch nach nicht fremdbestimmtem Lernen und das Bedürfnis nach Abhängigkeit in Widerspruch traten. Abhängigkeit bedeutet, nicht selbständig zu sein, auf die Meinung und Reaktionen anderer angewiesen zu sein, sich unterzuordnen, seine eigenen Gedanken und Bedürfnisse gar nicht zu kennen, ... Allerdings wird von uns nicht das totale Gegenteil, völlige Unabhängigkeit angestrebt, da diese die Gefahr der Isolierung und des Alleinseins in sich birgt. Deshalb sehen wir unser Ziel - entgegen machtorientierter Abhängigkeit (= Autorität) - in solidarischer, vertrauensorientierter, wechselseitiger Abhängigkeit. D.h. daß egalitäre Beziehungen bestehen, daß alle gleichberechtigt nebeneinanderstehen, und so die Ressourcen der einzelnen an Wissen und emotionalen Fähigkeiten ohne Neid und ohne Bevormundung genutzt werden können. Wir müssen aber auch die Gefahr sehen, daß Vertrauen als Macht, als sublimierte Art, Macht behalten zu wollen, verfälscht werden kann. Da wir auf Vertrauen und Zuwendung ange-

wiesen sind, kann Zu- und Abwendung, Vertrauen und Vertrauensentzug auch als Machtmittel eingesetzt werden, was die Emanzipation verhindern bzw. erschweren würde.

Auswirkungen der Autoritätsprobleme im Seminar:

Autoritätsprobleme ergaben sich nicht nur der "offiziellen" Autorität des Seminarleiters gegenüber, sondern auch unter den Studenten (ältere - jüngere, "wissende" - "unwissende", Mädchen - Jungen, Studenten die neu ins Seminar kamen und "alte Hasen"). Autoritätsprobleme unter den Studenten sind im allgemeinen leichter abzubauen, da man sich viel eher als gleichgesinnt betrachtet und sich deshalb leichter angreifen kann.

Ich will nun versuchen, Abhängigkeitsprobleme in vier Phasen aufzugliedern und teilweise Beispiele aus den Seminaren zur Veranschaulichung heranziehen:

1. Erwartungshaltung: Besonders zu Beginn des Seminars taucht das Problem auf, daß die Studenten im Bezug auf Lernen durch ihre Erfahrungen in der Schule anders "programmiert" sind, als es die Ziele des Seminarkonzepts anstreben. Wir sind es gewohnt, nur unter äußerem oder innerem Zwang zu lernen, und nicht danach zu fragen, was relevant ist. Treten z.B. Unklarheiten im Seminar auf, sind wir kaum fähig, solche offenen Situationen auszuhalten und in größeren oder kleineren Gruppen Entscheidungen zu treffen, sondern neigen eher dazu, den Seminarleiter zu fragen, wie das eigentlich geplant sei, was nun zu tun sei ... Abhängigkeit heißt ja gerade, daß man sich selbst keine Kompetenz einräumt, sondern abwartet bis Anweisungen kommen.

Solche Prozesse der Ablösung, des Bewußtwerdens über die Situation, erfordern viel Geduld und Zuversichtlichkeit von Studenten und Seminarleiter. Wahrscheinlich müssen zu Anfang einige Erwartungen der Studenten an Autorität erfüllt werden, um keine zu große Verunsicherung und Hilflosigkeit aufkommen zu lassen. Trotzdem sollte das Abhängigkeitsgefühl von Anfang an thematisiert werden.

2. Problematisierung des Abhängigkeitsverhältnisses: Wir sollten uns am besten über Texte (kognitive Orientierung) und über Reflexion konkreter Situationen der Ursachen des Abhängigkeitsproblems bewußt werden. Dazu sind manchmal auch offene Diskussionen über Machtgefühle, Führungsanspruch, Gefühle der Unterdrückung, von Nutzen.

Ein anderer Punkt, der den Prozeß der Emanzipation durch Problematisierung in Gang kommen läßt, ist, die Funktion des Seminarleiters zu hinterfragen. Der Seminarleiter selbst sollte bereit sein, Privilegien, die er durch seine Stellung inne hat, in Frage stellen zu lassen, aufzugeben. Dies erfordert von ihm auch einige Lernprozesse (vgl. "Rolle des Seminarleiters"). Er hat sich von der Verantwortung für das Lernen anderer, die er offiziell inne hat, zurückzuziehen, d.h. er muß den Studenten zutrauen, daß sie eigenverantwortlich lernen können.

3. Ablehnung der Autoritätspersonen: Eine strikte Ablehnung der Autoritätsperson ist ein notwendiger Schritt zur freien Beziehung, bedeutet aber teilweise, daß die Autoritätsfixierung immer noch vorhanden ist, wenn auch mit umgekehrtem Vorzeichen. Auf's Lernen bezogen kann das bedeuten, daß eine Zeitlang gar nichts mehr gearbeitet wird. Es zwingt mich niemand mehr dazu, und Lernen bedeutet unterschwellig oft immer noch Zwang. Anhand von Beispielen läßt sich zeigen, daß in einer Phase der Ablehnung, positive Hilfsangebote nicht genutzt werden können. Die Gruppe oder der Einzelne hat das Gefühl, alle Probleme alleine lösen zu müssen.

Beispiele:

- Ein besonderes Problem, welches nicht nur unsere Gruppe, sondern auch die anderen Seminargruppen betraf, bei uns aber besonders zum Ausdruck kam, war folgendes: In einer schwierigen sachlichen Entscheidung der Gruppe, bot der Seminarleiter seine Unterstützung an. In einer mit sehr emotionalen Argumenten geführten Diskussion ("Was soll der uns helfen können") lehnte die Gruppe das Angebot ab. Diesem Verhalten lagen einerseits persönliche Spannungen mit dem Seminarleiter und andererseits eine wohl übertriebene Ablehnung jeder Orientierung an "Autoritäten" zugrunde. Der mögliche Einfluß des Seminarleiters wurde als drohende Abhängigkeit interpretiert.

- Im WS 72/73 auf dem Schlußworkshop: Die Idee, noch einen zweiten workshop zu machen, entstand unter den Seminarteilnehmern selbst, war also nicht im voraus geplant. Der Seminarleiter war sich noch nicht sicher, ob er aus terminlichen Gründen daran teilnehmen könnte. Eines Abends dann auf dem workshop saßen wir alle nach dem Essen noch zusammen, als draußen ein Auto zu hören war. - Sofort die Angst, der Seminarleiter könnte doch noch gekommen sein, und die Reaktion - "den würden wir wieder rauswerfen! Wir wollen nicht beobachtet sein."

- Dokumentationsgruppe SS 73: Nach ziemlich schwierigen, emotionalen Diskussionen auf einer Kompakt-Tagung solidarierte sich die Gruppe gegen den Seminarleiter. Wir bestätigten uns gegenseitig das öfteren, daß wir fähig wären, auch ohne den Seminarleiter die Dokumentation zu Ende zu schreiben. Die nachfolgenden Semesterferien erschienen uns als willkommene Möglichkeit, dies unter Beweis zu stellen, da der Seminarleiter in dieser Zeit nicht in Tübingen sein konnte.

4. Freie Beziehung, Möglichkeit zu nichtentfremdetem Lernen: Die Bearbeitung von Autoritätsproblemen bedeutet noch nicht automatisch, daß nicht ein Rückschritt in autoritäre Verhaltensweisen und Bedürfnisse nach Abhängigkeit möglich wären, und daß mit Aufhebung des machtorientierten Abhängigkeitsverhältnisses die Fähigkeit zu selbstbestimmten Lernen schon gegeben wäre. Autoritätseuseinandersetzungen müssen vielmehr als dauernder Prozeß angesehen werden; sie sind Voraussetzung, aber nicht schon Befähigung zu selbstorganisierter Arbeit in Gruppen. Auf das ganze Studium bezogen sind sie die Voraussetzung dafür,
- daß man nicht mehr so leicht bereit ist, sich vorschreiben zu lassen, was man zu lernen hat;
 - daß man seine eigene Ausbildung den eigenen Interessen gemäß selbst planen kann;
 - daß man die Probleme der späteren Berufspraxis besser versteht: als künftige Lehrer sind wir die Autoritätspersonen, mit denen sich die Schüler auseinandersetzen haben, so wie wir uns jetzt als Studenten mit dem Seminarleiter auseinandersetzen müssen.

2.5.2 Rolle des Seminarleiters

Die berufliche Kompetenz des Hochschullehrers besteht, wie die des Lehrers, neben seiner wissenschaftlichen und fachlichen Qualifikation wesentlich in seiner pädagogischen Handlungsqualifikation. Dazu gehören v.a.:

- die Qualifikation, soziale Situationen differenziert erfassen und bearbeiten zu können;
- die Qualifikation, in verschiedenen Situationen flexibel und angemessen intervenieren zu können;
- die Qualifikation, im Verhalten persönliche und berufliche Identität integrieren zu können; entscheidend ist hier v.a. die "Echtheit" der geäußerten Gefühle und Meinungen sowie die Übereinstimmung zwischen Berufspraxis und Lebenspraxis.

Alle drei Qualifikationen setzen auch ein erhöhtes Maß an kognitiver Strukturierungsfähigkeit voraus: in der Wahrnehmung der Situation, in der Art der Intervention, in der Form der Selbstdarstellung. Sie können also trainiert werden.

Da alle diese Qualifikationen sich jedoch auf Handeln beziehen, sind sie nur zum geringsten Teil rein kognitiv erwerbbar: durch das Lesen von Büchern, Befragen von Experten etc., also vorab, losgelöst vom wirklichen Handlungsprozeß.

Die veränderte Rolle des Hochschullehrers:

Das tatsächliche Verhalten des Seminarleiters hat sich entsprechend der Weiterentwicklung der dem Seminar zugrundeliegenden Lernkonzepte schrittweise verändert.

Zwar wurden schon im SS 72 Studentengruppen mit der inhaltlichen und organisatorischen Planung und Durchführung von Plenumsitzungen betraut, doch waren damit massive inhaltliche und gruppenspezifische Interventionen des Seminarleiters keineswegs ausgeschlossen. Dies hatte verständlicherweise fatale Rückwirkungen auf die Bereitschaft der studentischen Teilnehmer, selbst Verantwortung für bestimmte Situationen zu übernehmen: Bei inhaltlichen schwierigen Problemen erwartete man Hilfe vom Seminarleiter und ärgerte sich gleichzeitig über die eigene Abhängigkeit, die durch das Eingreifen des Seminarleiters demonstriert wurde.

Diese für alle Beteiligten unbefriedigende Situation mündete in der Folgezeit immer wieder in ein gewisses Vakuum: Der Seminarleiter hielt sich aus Unsicherheit gänzlich zurück, ohne jedoch seine eigene schwierige Situation zu verbalisieren. Niemand wagte zunächst die vakanten Funktionen der Eröffnung, Strukturierung etc. von sich aus zu übernehmen. Eine Folge dieses völligen Zurücknehmens des Seminarleiters war - aus der gruppenspezifischen Literatur wohl vertraut - ein starkes Anwachsen von höchst widersprüchlichen Phantasien: Die Teilnehmer wußten in solchen Situationen nicht: wollte der Seminarleiter nicht eingreifen, konnte er nichts zur Klärung beitragen, ließ er die Gruppe absichtlich zappeln oder war das Angebot der offenen Lernsituationen mit der Aufforderung, selbst aktiv zu werden, wirklich ernst gemeint.

Wenig hilfreich waren in dieser Situation auch zwei naheliegende Verhaltensweisen des Seminarleiters: die nachträgliche Interpretation des Gruppenprozesses und die Beschränkung seiner Verantwortlichkeit auf die Lernorganisation.

- Streckenweise nutzte der Seminarleiter die Möglichkeit, den Gruppenprozeß nachträglich interpretierend zu strukturieren, dazu aus, die de facto verlorenen Einflußmöglichkeiten auf diesem Wege zurückzugewinnen. An dieser Stelle gewann der HSD-AK als kritisches feedback-Instrument zunehmend an Bedeutung für den Seminarleiter: Typisch nachgeschobene Rationalisierungen des Seminarleiters ("Jetzt tut er wieder so, als ob er alles schon vorher gewußt hätte.") verloren aber in dem Maße an Bedeutung, in dem der Seminarleiter es sich leisten konnte, die eigenen Schwierigkeiten und Fehleinschätzungen zuzugeben. Dieser Prozeß, der natürlich nie ganz abgeschlossen wurde, verstärkte im Seminarleiter zunehmend die Überzeugung, daß das Lern- und Handlungspotential der Gruppe umso eher zur Entfaltung käme, je besser es ihm gelang, monopolisierte Leiteransprüche aufzugeben.

Diese pädagogische Handlungsqualifikation, das Freisetzen der in der Lerngruppe vorhandenen Ressourcen, ist in ihrer Bedeutung kognitiv leicht einsehbar, muß auf der Verhaltensebene jedoch schrittweise eingeübt werden. Die rein technische Anweisung beliebig einsetzbarer pädagogischer Tricks oder die rein abstrakt-allgemeine Diskussion genereller Probleme des Lehrens und Lernens bleibt in der Regel folgenlos.

- Da beide Verhaltensweisen - Intervention des Seminarleiters auf inhaltlicher wie gruppenspezifischer Ebene und sein völliger Rückzug aus der Verantwortlichkeit - Abhängigkeitsprobleme nicht bearbeitbar machen, beschränkte sich der Seminarleiter zeitweilig auf eine reine "Design-Verantwortlichkeit", d.h. er intervenierte nur noch sporadisch auf gruppenspezifischer Ebene. Die inhaltliche Ausfüllung der nur durch formale Designs vorgegebenen Lernarrangements blieb ganz den Studenten überlassen und führte zu inhaltlich unpräzisen, unrealistischen und wenig koordinierten Arbeitsplanungen.

2.5.2 Rolle des Seminarleiters

Die berufliche Kompetenz des Hochschullehrers besteht, wie die des Lehrers, neben seiner wissenschaftlichen und fachlichen Qualifikation wesentlich in seiner pädagogischen Handlungsqualifikation. Dazu gehören v.a.:

- die Qualifikation, soziale Situationen differenziert erfassen und bearbeiten zu können;
- die Qualifikation, in verschiedenen Situationen flexibel und angemessen intervenieren zu können;
- die Qualifikation, im Verhalten persönliche und berufliche Identität integrieren zu können; entscheidend ist hier v.a. die "Echtheit" der geäußerten Gefühle und Meinungen sowie die Übereinstimmung zwischen Berufspraxis und Lebenspraxis.

Alle drei Qualifikationen setzen auch ein erhöhtes Maß an kognitiver Strukturierungsfähigkeit voraus: in der Wahrnehmung der Situation, in der Art der Intervention, in der Form der Selbstdarstellung. Sie können also trainiert werden.

Da alle diese Qualifikationen sich jedoch auf Handeln beziehen, sind sie nur zum geringsten Teil rein kognitiv erwerbbar: durch das Lesen von Büchern, Befragen von Experten etc., also vorab, losgelöst vom wirklichen Handlungsprozeß.

Die veränderte Rolle des Hochschullehrers:

Das tatsächliche Verhalten des Seminarleiters hat sich entsprechend der Weiterentwicklung der dem Seminar zugrundeliegenden Lernkonzepte schrittweise verändert.

Zwar wurden schon im SS 72 Studentengruppen mit der inhaltlichen und organisatorischen Planung und Durchführung von Plenumsitzungen betraut, doch waren damit massive inhaltliche und gruppenspezifische Interventionen des Seminarleiters keineswegs ausgeschlossen. Dies hatte verständlicherweise fatale Rückwirkungen auf die Bereitschaft der studentischen Teilnehmer, selbst Verantwortung für bestimmte Situationen zu übernehmen: Bei inhaltlichen schwierigen Problemen erwartete man Hilfe vom Seminarleiter und ärgerte sich gleichzeitig über die eigene Abhängigkeit, die durch das Eingreifen des Seminarleiters demonstriert wurde.

Diese für alle Beteiligten unbefriedigende Situation mündete in der Folgezeit immer wieder in ein gewisses Vakuum: Der Seminarleiter hielt sich aus Unsicherheit gänzlich zurück, ohne jedoch seine eigene schwierige Situation zu verbalisieren. Niemand wagte zunächst die vakanten Funktionen der Eröffnung, Strukturierung etc. von sich aus zu übernehmen. Eine Folge dieses völligen Zurücknehmens des Seminarleiters war - aus der gruppenspezifischen Literatur wohl vertraut - ein starkes Anwachsen von höchst widersprüchlichen Phantasien: Die Teilnehmer wußten in solchen Situationen nicht: wollte der Seminarleiter nicht eingreifen, konnte er nichts zur Klärung beitragen, ließ er die Gruppe absichtlich zappeln oder war das Angebot der offenen Lernsituationen mit der Aufforderung, selbst aktiv zu werden, wirklich ernst gemeint.

Wenig hilfreich waren in dieser Situation auch zwei naheliegende Verhaltensweisen des Seminarleiters: die nachträgliche Interpretation des Gruppenprozesses und die Beschränkung seiner Verantwortlichkeit auf die Lernorganisation.

- Streckenweise nutzte der Seminarleiter die Möglichkeit, den Gruppenprozeß nachträglich interpretierend zu strukturieren, dazu aus, die de facto verlorenen Einflußmöglichkeiten auf diesem Wege zurückzugewinnen. An dieser Stelle gewann der HSD-AK als kritisches feedback-Instrument zunehmend an Bedeutung für den Seminarleiter: Typisch nachgeschobene Rationalisierungen des Seminarleiters ("Jetzt tut er wieder so, als ob er alles schon vorher gewußt hätte.") verloren aber in dem Maße an Bedeutung, in dem der Seminarleiter es sich leisten konnte, die eigenen Schwierigkeiten und Fehleinschätzungen zuzugeben. Dieser Prozeß, der natürlich nie ganz abgeschlossen wurde, verstärkte im Seminarleiter zunehmend die Überzeugung, daß das Lern- und Handlungspotential der Gruppe umso eher zur Entfaltung käme, je besser es ihm gelang, monopolisierte Leiteransprüche aufzugeben.

Diese pädagogische Handlungsqualifikation, das Freisetzen der in der Lerngruppe vorhandenen Ressourcen, ist in ihrer Bedeutung kognitiv leicht einsehbar, muß auf der Verhaltensebene jedoch schrittweise eingeübt werden. Die rein technische An eignung beliebig einsetzbarer pädagogischer Tricks oder die rein abstrakt-allgemeine Diskussion genereller Probleme des Lehrens und Lernens bleibt in der Regel folgenlos.

- Da beide Verhaltensweisen - Intervention des Seminarleiters auf inhaltlicher wie gruppenspezifischer Ebene und sein völliger Rückzug aus der Verantwortlichkeit - Abhängigkeitsprobleme nicht bearbeitbar machen, beschränkte sich der Seminarleiter zeitweilig auf eine reine "Design-Verantwortlichkeit", d.h. er intervenierte nur noch sporadisch auf gruppenspezifischer Ebene. Die inhaltliche Ausfüllung der nur durch formale Designs vorgegebenen Lernarrangements blieb ganz den Studenten überlassen und führte zu inhaltlich unpräzisen, unrealistischen und wenig koordinierten Arbeitsplanungen.

Je klarer die verschiedenen, im Lernprozeß der gesamten Gruppe anfallenden Funktionen werden, desto eher lernten Seminarleiter und Teilnehmer, dependente und contradependente Beziehungen abzubauen, zu kooperativen Absprachen in der Planung und Durchführung einzelner Plenumsitzungen, aber auch längerer Arbeitsphasen und größerer Arbeitsvorhaben zu kommen. Für den Seminarleiter selbst ergab sich dann als die wichtigste Verhaltensmodifikation, zusammen mit der Gruppe diese Funktionen zu bestimmen und zu einem gemeinsamen Kontrakt zu kommen, in dem die Verantwortlichkeiten für einzelne Aufgaben bekannt und möglichst breit verteilt waren. Nur so wurde es auch möglich, daß der Seminarleiter als gleichberechtigtes Mitglied seine eigenen Interessen und Kompetenzen in die gemeinsame Arbeit voll einbringen konnte. Im Laufe eines einsemestrigen Seminars dürfte dies allerdings die Ausnahme sein.

Aus systematischer Perspektive können die didaktischen Funktionen des Seminarleiters, die in den verschiedenen Seminarphasen einen unterschiedlichen Stellenwert einnehmen, drei Bereichen zugeordnet werden:

1. Planung

In allen Seminaren zeichnete der Seminarleiter für die inhaltliche wie organisatorische Struktur der Eingangsphase besonders verantwortlich.

Inhaltliche Struktur meint:

- Auswahl und Zusammenstellung von Einstiegsliteratur bzw. dokumentarischem Material
- Sichtung und Bereitstellung weiterführender Literatur, gleichzeitig Einstiegsliteratur für mögliche Arbeitsgruppen der autonomen Phase
- Planung unterschiedlicher Situationen, in denen die Vorerfahrungen und Interessen der Teilnehmer inhaltlich thematisiert werden konnten (z.B. Schulbesuch etc.).

Organisatorische Struktur meint:

- Entwicklung einer Kooperationsstruktur zwischen verschiedenen Planungsgruppen (Arbeitsgruppen, Koordinationsgruppen, HSD-AK, Vorbereitungsgruppen für den workshop etc.)

- frühzeitige Organisation der äußeren Bedingungen des workshop (Terminfestlegung mit den Tagungsstätten etc.)
- organisatorische Absicherung von Praxiserkundungsprojekten bei den entsprechenden Institutionen (Schulen, Oberschulamt)
- Beantragung von Tutorienstellen.

2. Im Bereich der Leitungsfunktion (Führungsverhalten) waren

- wiederum für die Eingangsphase - zwei Bereiche besonders wichtig: das didaktische Arrangement der einzelnen Lernsituationen und die Definition der für das Seminar gültigen sozialen Normen.

Im didaktischen Arrangement ging es vor allem um folgende Funktionen:

- die möglichst klare kognitive Strukturierung der Aufgabenstellung (Lernziele) und daraus abgeleiteten Organisationsform
- die Durchsetzung offener Lernsituationen gegen vorschnelle und einseitige Festlegung auf bestimmte Fragestellungen und Gruppenbildungen
- die Einführung in flexible Formen der Arbeitsorganisation (z.B. Wechsel von Kurzgruppendifkussionen und Plenumsdiskussionen zur Entscheidungsvorbereitung)
- die Bewußtmachung der zur Verfügung stehenden Ressourcen (z.B. Zeit), der Hinweis auf vorhandene Hilfsmittel (z.B. Arbeitsunterlagen, aber auch Medien wie Wandzeitungen etc.), auf institutionelle Grenzen und Handlungsmöglichkeiten (politische Bedingungen)
- zunehmend mehr: die Abgabe von Strukturierungsfunktionen (z.B. Diskussionsleitung, Zusammenfassung etc.).

3. Die Setzung sozialer Normen, die in den späteren Seminaren zunehmend als hidden agenda durch die 'alten' Studenten mitbestimmt wurde, bleibt dennoch in der Anfangsphase eines Seminars eine wichtige Funktion des Seminarleiters. Dabei geht es vor allem um:

- den Abbau kognitiver Leistungsorientierung und die Herstellung eines akzeptierenden Klimas

- den Abbau tasuchwertorientierter Prüfungs- und Scheinorientierungen und die Förderung berufsbezogener (gebrauchswertorientierter) Interessen
- den Abbau hierarchischer Statussymbole (Titel) und das Angebot einer kooperativen Beziehung auf persönlicher und sachlicher Ebene (z.B. auch das Angebot, den Seminarleiter zu duzen.)
- Thematisierung von geheimgehaltenen Gefühlen, Befürchtungen und Hoffnungen, die für Seminarleiter und Teilnehmer mit dem Beginn des Seminars verknüpft sind.

Aus der beschriebenen veränderten Rolle des Hochschullehrers ergeben sich allerdings auch drei Folgeprobleme:

1. Der stark studentenzentrierte Seminarleiter gerät leicht in eine ambivalente Zwischenrolle: Die volle Teilnahme am akzeptierenden Gruppenklima legt eine permanente emotionale Solidarisierung mit den Studenten nahe, die dann in Widerspruch steht zu seinem kognitiven Kompetenzvorsprung. Auf der gruppensdynamischen und der inhaltlichen Ebene zu agieren und dabei persönliche Bedürfnisse und berufliche Kompetenz integrieren zu können, ist außerordentlich schwierig.
2. Aus dieser Situation erwächst u.U. eine Beziehungsfalle (double-bind-situation) im Verhalten des Seminarleiters gegenüber den Studenten: Einerseits erhebt der Seminarleiter den Anspruch, sozial und emotional gleichberechtigt akzeptiert zu sein, andererseits erhebt er gleichzeitig den Anspruch als inhaltlicher Experte (bezogen auf die Gruppenprozesse wie auf das Sachthema des Seminars) als besonders kompetent anerkannt zu werden. Dieses Dilemma kann nur - und auch dann nur teilweise - aufgefangen werden, wenn es frühzeitig thematisiert wird.
3. Diese doppelte Bestimmung der Rolle des Seminarleiters (gruppensdynamische und thematische Kompetenz mit Interventionen auf beiden Ebenen) kann die Abhaltung eines interdisziplinären Seminars, zusammen mit einem anderen Kollegen als gleichberechtigtem Seminarleiter sehr erschweren. Eine personelle Rollenaufteilung, in der ein Seminarleiter für die Gruppendynamik der andere für das Sachthema zuständig ist, hat sich ebensowenig bewährt wie eine phasenweise Entlastung,

in der Kollegen als externe Berater für gruppenspezifische Spezialprobleme kurzfristig und zeitlich begrenzt von außen herangezogen wurden. Die komplexe Verflechtung beider Faktoren im Lernprozeß kann offenbar nicht personell worgang organisiert werden.

2.6 Folgeprojekte

Wie bereits im Abschnitt "autonome Phase" angedeutet, hat es in unseren Seminaren immer wieder Gruppen gegeben, die über das Semesterende hinaus zusammengearbeitet haben, meist solche Gruppen, die ihr Arbeitsvorhaben als Praxisprojekt organisiert hatten. Gründe dafür sehen wir v.a. in den studentenzentrierten Strukturen des Seminarmodells: Wir konnten unsere bisherigen Erfahrungen und unsere Interessen einbringen, von ihnen ausgehend Arbeitsvorhaben formulieren, und diese selbständig und unkontrolliert bearbeiten; wir konnten unseren Arbeitstil selbst bestimmen, persönliche Schwierigkeiten in den Gruppen ansprechen, ohne Angst haben zu müssen, daß sie nicht ernstgenommen oder gar als nicht zum Thema gehörig zurückgewiesen wurden. Allgemeiner formuliert, wir wurden im Seminar dazu motiviert, die sonst getrennten Bereiche Privatleben, Hochschulausbildung, Berufsperspektive und politisches Engagement in der Arbeit zu integrieren. Die Tatsache, daß ein so begründeter Lebenszusammenhang mit Semesterende nicht einfach aufhört zu existieren, sondern die Tendenz hat, sich fortzusetzen, evt. über mehrere Semester hin, bedarf keiner besonderen Erklärung. Sie scheint uns aber höchst relevant zu sein für die Formen des Lernens an der Hochschule allgemein, für die im weitesten Sinne politischen Implikationen von Hochschulunterricht speziell.

Im folgenden werden aus den 3 Bereichen Hochschulunterricht, Hochschulpolitik, Berufsfeld Schule einige Beispiele genannt und z.T. weiter ausgeführt, wie Studenten - teils in Zusammenarbeit mit Lehrenden - versucht haben, die dem Seminarmodell zugrunde liegenden Prinzipien in eine Praxis umzusetzen, die von ihnen selbst verantwortet und organisiert wurde und die nicht mehr direkt vom Seminar abhängig war.

2.6.1 Hochschulunterricht

Seminarkritik in traditionellen Seminaren

Mehrere Studenten haben versucht, die Strukturen des Seminarmodells auch in anderen Seminaren zu diskutieren und sie evtl. auch dort einzuführen. Im Vordergrund der Diskussion stand meist die Möglichkeit der Gruppenarbeit zum Scheinerwerb, aber auch die Initiierung einer Kompakttagung zum besseren Kennenlernen der Seminarteilnehmer untereinander. Neben solchen Vorschlägen auf der Ebene der Lernorganisation stand auch Kritik auf der Inhaltsebene, v.a. wenn nicht deutlich wurde, welche Relevanz die angegebene Literatur für die spätere Berufspraxis hatte (z.B. bei Lehrerstudenten). Wie erfolgreich derartige Interventionen waren, hing von verschiedenen Variablen ab, auf die hier nicht im einzelnen eingegangen werden soll (vgl. dazu Kapitel "Übertragbarkeit"). Vermerkt sei aber, daß (überraschenderweise?) die Widerstände bei den Studenten oft genausogroß waren wie die der Dozenten.

Selbstgeplante Seminare

Bei zweien der hier dokumentierten Seminare (WS 72/73 und SS 73) sind Studenten bereits bei der Seminarplanung beteiligt gewesen, allerdings v.a. in Fragen der Seminarorganisation, weniger bei der Auswahl der in der Eingangsphase angebotenen Literatur; dazu hätte in den jeweils vorausgehenden Semesterferien mehr gelesen werden müssen, um tatsächlich einen ausreichenden Überblick über die zur Verfügung stehende Literatur zu bekommen. Besser hat die Planung und Organisation eines pädagogischen Seminars für Lehrerstudenten geklappt, das nach dem hier dokumentierten Modell durchgeführt wurde und bei dem die gesamte Vorplanung von einer Gruppe von Studenten zusammen mit der Dozentin geleistet wurde, also auch Literaturvorschläge von den Studenten eingebracht wurden. (Zu weiteren Hinweisen für solche Übertragungsversuche sei nochmals auf das letzte Kapitel verwiesen.)

Studienanfängerveranstaltung an der PH Reutlingen

Im WS 72/73 und SS 73 wurde an der PH Reutlingen erstmals der Versuch unternommen, die pädagogische Studienanfängerveranstaltung stärker studentenzentriert zu gestalten. Initiatoren dieses Versuchs war eine Gruppe von 8 Studenten, von denen 3 gleichzeitig in Tübingen an einem der hier dokumentierten Seminare teilnahmen.

Bei der Ausschreibung des Projekts hatte das Arbeitsfeld noch nicht festgestanden; aber nachdem sich die Studenten darauf geeinigt hatten, eine Alternative zur bestehenden Anfängerveranstaltung zu entwickeln, gelang es auch, dieses Vorhaben zunächst von den Dozenten der Parallelveranstaltungen, dann vom Fachbereich Erziehungswissenschaft der PH als begrenztes Experiment anerkennen zu lassen.

Bis zu diesem Zeitpunkt - kurz vor Semesterbeginn - hatte das Team noch keine konkreten Vorstellungen über die Durchführung der Veranstaltung entwickelt. Deutlich waren aber die Motive der Teammitglieder bei ihrem Engagement für eine Veränderung der Ausbildungsbedingungen an der PH: Z.T. lagen sie in den selbst erfahrenen restriktiven Bedingungen des PH-Studiums, z.T. in der Einsicht in die politische Notwendigkeit der Arbeit gerade mit künftigen Grund- und Hauptschullehrern begründet. Klar waren auch die Zielvorstellungen, wenn auch nur auf allgemeiner Ebene: Neben der inhaltlichen Einführung in den Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft sollten die Studenten lernen, ihr Studium selbst zu organisieren, d.h. in Kleingruppen bisherige und neue Erfahrungen thematisieren und bearbeiten zu können. Seminarinhalt sollte also die Auseinandersetzung mit den eigenen Lerngewohnheiten und politischen Verhaltensweisen als Ergebnisse der bisherigen Sozialisation sein. Dieser ganze Lernprozess soll in Beziehung gesetzt werden zur späteren Situation als Lehrer. Wie diese Ziele ähnelten auch die Vorstellungen zu Organisationsformen und zum Verlauf des Lernens sehr dem damaligen Stand der Seminarmodellentwicklung in Tübingen: geplant waren Eingangsphase, workshop, autonome Phase und begleitende Planungsgruppe; ein Unterschied bestand allerdings darin, daß das Seminar in Reutlingen im SS 73 fortgesetzt wurde, für die autonome Phase also wesentlich mehr Zeit zur Verfügung stand. Ähnlich wie in Tübingen wurde auch die Konzeptentwicklung allmählich nicht mehr

allein vom Veranstalter, dem Team, getragen, sondern in Zusammenarbeit von Team und Seminarteilnehmern geleistet: im SS 73 wurde eine über 100-seitige Dokumentation erstellt, die gleichzeitig als Projektbericht und als Grundlage für den Informationsaustausch mit den Lehrenden der Parallelveranstaltung diente.

Wichtige Erfahrungen und Probleme: Für die Teammitglieder war die nachhaltigste Erfahrung der beiden Semester die ständige Belastung, der psychische Druck, nicht scheitern zu wollen. Demgegenüber schlug der hohe Arbeitsaufwand für Organisation, Planung und Seminarsitzungen noch relativ gering zu Buche. Die starke psychische Belastung war v.a. auf Schwierigkeiten im Verhältnis Teammitglieder-Seminarteilnehmer zurückzuführen. Da die Teammitglieder in den Arbeitsgruppen mitarbeiteten, kam es immer wieder zu Konflikten, die in der Dominanz der Teammitglieder einerseits begründet waren: zum Teil wollten die Seminarteilnehmer von den Teammitgliedern hören, was und wie sie zu arbeiten hatten, zum Teil lehnten sie jede Einflußnahme der Teammitglieder ab und verdächtigten sie der manipulativen Durchsetzung ihrer Interessen. Ein weiterer Punkt war, daß Entscheidungen im Plenum meist durch rasche Abstimmung gefällt wurden, ohne sie vorher ausreichend diskutiert zu haben.

Diese Situation war bis in die autonome Phase hinein ständiger Gegenstand der Diskussion in den Koordinationssitzungen. Sie führte im Team einmal zu der Sorge, das Projekt könnte schiefgehen, zum anderen zu Konflikten zwischen den Teammitgliedern, was den psychischen Druck nochmals steigerte, Erst durch eine Intensivierung der Teambesprechungen und durch die allmähliche Verbesserung der Kooperation zwischen Teammitgliedern und Seminarteilnehmern in den Arbeitsgruppen konnte dieser Druck gemindert werden.

Weitere Anlässe zu Konflikten im Team waren die fehlende Einheitlichkeit der Standpunkte und - besonders in den späteren Phasen - die abnehmende Verlässlichkeit einzelner Mitglieder, die ein Engagement an anderer Stelle (ASTA, Studentenparlament, stud. Pol. allgemein) für sinnvoller und notwendiger hielten.

Längerfristige Auswirkungen dieses Projekts lagen einmal - auch hier - in der weiteren Zusammenarbeit von Seminarteilnehmern: die meisten absolvierten ihr erstes Praktikum im folgenden Semester gemeinsam mit anderen Teilnehmern dieses Seminars,

einige bildeten einen Arbeitskreis zur Hochschulsituation an der PH; andere engagierten sich stark in der Fachschafts- und Studentenpolitik. Zum anderen wurde das Projekt selbst von einer Gruppe von 10 Seminarteilnehmern weitergeführt - die alten Teammitglieder schieden alle aus, da die Arbeit in einem Projekt über mehr als 2 Semester hinweg schon aus Zeitgründen kaum möglich ist. Mittlerweile - im Studienjahr 74/75 - befindet sich das Projekt in der 2. Revisionsphase und ist an der PH Reutlingen praktisch institutionalisiert.

Rückblickend ist festzustellen, daß dieser "studentische Innovationsversuch" wahrscheinlich deshalb so reibungslos, von äußeren Störversuchen unbehelligt ablief, weil der Vertrauensspielraum, der dem Team entgegengebracht wurde, ungewöhnlich groß war: Niemand stellte Fragen nach der Qualifikation und Kompetenz der Teammitglieder; außer der Evaluation in Gestalt des Dokumentationsberichtes fand keine Kontrolle statt. Ursache dieses großen Vertrauensspielraums war vermutlich das Ansehen des Dozenten, der das Projekt betreute. Wir meinen allerdings, daß solche günstigen Bedingungen nicht die einzige Voraussetzung dafür sind, ähnliche Projekte zu planen und durchzuführen.

2.6.2 Hochschulpolitik

Fachschaftsarbeit allgemein

Die Prinzipien des Seminarmodells, besonders die in den Begriffen "Studentenzentrierung" und "Selbstorganisation" zum Ausdruck kommende Basisorientierung, verweist auf Formen politischer Arbeit, die in der Hochschulpolitik durchaus nicht selbstverständlich sind. Für die Fachschaftsarbeit läßt sich das auf 2 Ebenen zeigen:

1. Ebene der Arbeitsformen und der Arbeitsorganisation:

Fachschaftsvollversammlungen und Fachschaftsrat sind traditionellerweise die wichtigsten Organe studentischer Politik auf Fachschaftsebene. Die intendierte "Basisnähe" dieser Gremien wird allerdings dadurch in Frage gestellt, daß die Diskussionen meist von Vertretern politischer Gruppen monopolisiert werden und Unorganisierte kaum zu Wort kommen.

Solche festgefahrenen Strukturen können dadurch aufgelockert werden, daß z.B. auf Vollversammlungen Kleingruppendiskussions-

phasen eingeschoben werden, wodurch eine bessere Repräsentation der vorhandenen Meinungen gewährleistet ist, was wiederum eine stärkere Beteiligung aller am Entscheidungsprozeß impliziert. (Ob daraus allerdings gleichzeitig eine höhere Verbindlichkeit zur Beteiligung an der Durchführung der gefaßten Beschlüsse resultiert, hängt - nach Erfahrungen in Tübingen - von weiteren Variablen ab.)

Ähnlich kann die laufende Fachschaftsarbeit von einer breiten Gruppe von Studenten getragen werden, wenn Fachschafts-Arbeitsgruppen längerfristig wichtige Themen und Aufgaben kontinuierlich bearbeiten und der Fachschaftsrat v.a. Koordinationsgremium der verschiedenen Arbeitsgruppen ist. (Auch hier hängt die Möglichkeit der Durchführung natürlich von Interesse und Engagementbereitschaft der Kommilitonen ab.)

2. Inhaltsebene:

Funktioniert eine solche arbeitsteilige Fachschafts-Organisation, können in einzelnen Arbeitsgruppen auch Themen bearbeitet werden, die die Interessen der Kommilitonen stärker berücksichtigen als die angebotenen Lehrveranstaltungen, besonders in den Bereichen Seminarkritik/Kritik der bürgerlichen Wissenschaft und Berufsperspektive.

Neben solchen "Gegenseminaren" können dann auch Probleme der Öffentlichkeitsarbeit (Wie können die Ergebnisse der Arbeitsgruppen anderen Studenten zugänglich gemacht werden? Wie erreicht man die Kommilitonen, die sich an der Fachschaftsarbeit nicht beteiligen, also auch keine Vollversammlungen besuchen?) und Probleme der Studienberatung (Wie können die Kommilitonen ihr Studium ihren Interessen gemäß am sinnvollsten organisieren?) intensiver bearbeitet werden.

Arbeitskreis Schulpädagogik

Gegen Ende des WS 72/73 konstituierte sich der Arbeitskreis Schulpädagogik als Arbeitskreis der Fachschaft Pädagogik aus Teilnehmern des einen der hier dokumentierten Seminare. Rückblickend lassen sich 3 Motive nennen, die zur Entstehung des Arbeitskreises geführt haben, und die seine Arbeit bis heute beeinflussen.

1. Diffuser politischer Anspruch:

Im Laufe des Wintersemesters konnte im Seminar folgende Entwicklung festgestellt werden: während anfangs das Interesse an Selbsterfahrung im Vordergrund stand, rückte später mehr die Frage nach den Bedingungen in den Mittelpunkt, die einerseits solch ein - als sehr befriedigend erlebtes - Seminar ermöglichen, andererseits aber höhere Leistungsanforderungen, stärkere Reglementierung des Studiums etc. produzierten. So ergab sich als Ansatzpunkt für eine Politisierung im Seminar ein Doppeltes: einmal die Einsicht, daß die eigenen Erfahrungen und Probleme nicht rein individuell sondern gesellschaftlich bedingt sind, zum anderen die Erkenntnis, des Seminars als Freiraum, der in seinen Auswirkungen ambivalent ist: er kann rein kompensatorische Funktion haben, kann aber auch dazu genutzt werden, politische Handlungsstrategien zu entwickeln. Es entstand also ein ziemlich diffuser politischer Anspruch, der kein direktes Ziel verfolgte und keine gemeinsame theoretische Grundlage hatte. Einig war man sich nur darüber, daß man sich politisch engagieren wollte, weiter, daß man sich gegen den "linken Dogmatismus" verschiedener politischer Gruppen abgrenzte und daß die politische Arbeit berufsbezogen sein sollte.

2. Politische Situation an der Hochschule und Situation im Arbeitsbereich Schulpädagogik:

Hintergrund für das Engagement im Arbeitskreis waren nicht zuletzt die Vorgänge in der Bildungspolitik, (Novellierung des Landeshochschulgesetzes), auf die im WS 72/73 an der Uni Tübingen mit einem Vorlesungstreik reagiert worden war. Neben solchen unterstützenden Faktoren auf zentraler Ebene war der eigentliche Anlaß der Konstituierung des Arbeitskreises als Schulpädagogik-Arbeitskreis das Fehlen jeglicher studentischer Aktivität im Arbeitsbereich Schulpädagogik des erziehungswissenschaftlichen Instituts; hier war eine gute Möglichkeit, in die Fachschafts-Arbeit als Hochschulpolitik einzusteigen.

(Erste Aktivitäten: Bemühungen, die unübersichtliche Lage im Arbeitsbereich und im pädagogischen Institut zu durchschauen: welche Gremien arbeiten an welchen Problemen, wie sieht die

Mittelverteilung über die verschiedenen Arbeitsbereiche aus, was sind die Hauptprobleme der Schulpädagogik-Ausbildung im Staatsexamens- und Diplom-Studiengang; Erstellung eines Schulpädagogik-Infos zur Lage am Institut.)

3. Persönliche Beziehungen:

Da sich die meisten Mitglieder des Arbeitskreises aus dem Seminar gut kannten, entstand allgemein die Überzeugung, eine politische Arbeit leisten zu können, die auf Solidarität untereinander aufbaut, so daß auch persönliche Probleme eingebracht und bearbeitet werden konnten.

Dieses hohe gegenseitige Vertrauen war allerdings ambivalent: Einerseits bekam die Arbeit dadurch ein hohes Maß an Verantwortlichkeit und Verbindlichkeit; andererseits fanden wegen des starken Gruppenzusammenhalts andere interessierte Kommilitonen nur schwer Zugang.

Aber auch die hohe Verantwortlichkeit war, auf das Ergebnis der Arbeit bezogen, durchaus doppeldeutig: Die anfangs sehr spontanen Aktivitäten - oft war klarer, daß überhaupt etwas gemacht werden sollte, als daß die Ziele im einzelnen festgestanden hätten - wurden zwar solidarisch von allen angegangen, die gegenseitige Verantwortlichkeit war aber so groß, daß bei den ersten Schwierigkeiten auch die Resignierenden nicht allein gelassen wurden, so daß der Arbeitskreis eine solidarische Einheit aus Frustriert-Resignierten darstellte.

Hier wirkte sicherlich fort, was im Seminar zunächst positiv zu bewerten ist, das spontane Entdecken und Artikulieren von Bedürfnissen, von Lust und Unlust, das sich aber negativ auf konkrete Arbeitsvorhaben auswirken kann, wenn nämlich das Weiterkommen am Thema nur mittels einer gewissen Streßresistenz, eines stärkeren Durchhaltevermögens möglich ist.

4. Konsolidierung der Arbeit:

Erst als dem ganzen Arbeitskreis klar geworden war, daß ständige Mißerfolge und Ergebnislosigkeit bei der vorgenommenen Arbeit auf die Dauer mindestens genauso frustrierend sind wie das vorübergehende Ertragen von "Unlust-Situationen", wurde es möglich; Selbstverständnis und Ziele des Arbeitskreises ausführlicher zu diskutieren und praktikable Handlungsstrategien

zu entwickeln. Auf sich ändernde Teilnehmerstrukturen und veränderte Außenbedingungen hat der Arbeitskreis durch mehrfache Änderung seines Arbeitsstils reagiert - bisher erfolgreich.

2.6.3 Berufsfeld Schule

Arbeit im Berufsfeld allgemein

Mehrere Studenten haben nach den Erfahrungen in den dokumentierten Seminaren auch in anderen Fächern, in denen sie studierten, konkrete Unterrichtsvorhaben entwickelt und in Zusammenarbeit mit Lehrern Unterrichtsversuche bzw. längere Unterrichtseinheiten durchgeführt.

Daneben gibt es mehrere Ansätze zu einer außerschulischen Zusammenarbeit mit Lehrern und Schülern: einmal auf regelmäßig stattfindenden Tagungen für Lehrer, Schüler und Studenten zu bestimmten Themen; zum anderen in einer kontinuierlichen Zusammenarbeit mit Lehrern in Arbeitsgruppen des Tübinger Lehrerzentrums (z.B. an Themen wie "Berufssozialisation des Lehrers", "Leistungsorientierung", "politische Organisation (Problem Berufsverbot)").

Arbeit mit Schülern: "Do-it"-Gruppe

Die do-it-Gruppe konstituierte sich als eine der Gruppen der autonomen Phase des Seminars im WS 72/73. Die engagierten Diskussionen über das Theorie-Praxis-Verhältnis auf dem workshop führte in dieser Gruppe zu dem Wunsch, nicht länger nur Theorie aufzuarbeiten, sondern auch "praktisch" etwas zu tun (do it), das heißt etwas, das der erwarteten Berufspraxis nahekommt. So wurde das Projekt geboren, Ansätze eines Konzeptes von "selbstbestimmtem Lernen" in einer Schülergruppe zu verwirklichen. Die ersten Arbeitsschritte sollten sein: Aufarbeitung von Lernkonzepten, die schon im Seminar diskutiert wurden (Rogers, Illich, ergänzt durch Erfahrungsberichte über Arbeit mit Kindern), sowie, ausgehend von der theoretischen Diskussion, Entwicklung von Zielen und Vorstellungen für das praktische Handeln.

Jedoch lag hier bereits das erste Problem: die Gruppe konnte über globale Zielsetzungen nicht hinauskommen, weil sie für eine Praxis plante, die ihr nicht bekannt war, die sie erst kennenlernen wollte. Insofern war der Entschluß der Gruppe konsequent, ohne

weitere theoretische Vorarbeit den "Sprung ins Wasser" zu wagen, sich auf eine Praxisphase einzulassen, um die gemachten Erfahrungen anschließend auch theoretisch zu bearbeiten. Zunächst aber standen die praktischen Fragen der Organisation und der Strukturierung des Handlungsfeldes im Vordergrund. Die Gruppe traf sich einmal wöchentlich mit Schülern einer 7. Klasse einer Hauptschule und gestaltete einen "Freizeitnachmittag". Die Ausgangsbedingungen waren günstig: die Gruppe war keiner Institution verantwortlich, einen Raum stellte die Kirchengemeinde ohne Auflagen zur Verfügung.

Die Intentionen der Gruppe waren:

- Angebot eines repressionsfreien Raumes, der es den Schülern ermöglichen sollte, ihre Probleme, Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren.
- Angebot offener Lernsituationen, in denen die Schüler die Möglichkeit haben sollten, die artikulierten Bedürfnisse in Handeln umzusetzen und neue Erfahrungen zu machen.

Für sich selbst erwartete die Gruppe:

- Selbsterfahrung im Umgang mit Kindern
- Entwicklung teilnehmender Beobachtung
- Selbstvollzug des Prozesses erfahrenden Lernens.

Die Probleme, mit denen sich die Gruppe im Verlauf ihrer Arbeit konfrontiert sah, hat ein Gruppenmitglied folgendermaßen dargestellt:

1. Im Verlauf der Arbeit wurde uns bewußt, daß wir mehr selbst von der Arbeit profitierten, also Lernsituationen für uns selbst schufen, als daß es uns gelungen wäre, Lernsituationen für die Schüler zu schaffen. Ein Beispiel mag dieses Problem veranschaulichen: Für die Schüler war es anfangs unmöglich, die offene Situation auszunützen, da sie gewohnt waren, sich an vorgegebenen Inhalten auszurichten. Da wir von uns aus keine Inhalte anzubieten hatten, dies vom Konzept her auch nicht wollten, kam es zu chaotischen Situationen, denen wir hilflos gegenüberstanden.

- Durch die Betonung unseres eigenen Lernprozesses machten wir die Schüler zu Objekten für unsere Lernerfahrungen. Dies stand im Widerspruch zum Konzept der Selbstbestimmung der Schüler.
 - Selbstlernen und für andere Lernmöglichkeiten anbieten, läßt sich nicht in jedem Fall durch ein Miteinanderlernen lösen, sondern beide Intentionen stehen auch in einem gespannten Verhältnis zueinander.
2. Eng mit diesem Problem hängt das der Verantwortlichkeit zusammen. Aus der Perspektive der Schüler wurde der Nachmittag mit den Studenten zu einem wichtigen Bestandteil ihrer Woche. Wir fühlten uns aus der Einsicht in die Probleme der Schüler immer mehr verantwortlich, so daß auch bald die Frage aufkam, ob wir am Semesterende einfach unsere Arbeit abbrechen und uns zu einem Überdenken unserer Erfahrungen zurückziehen konnten.
- Die Position dessen, der in der Ausbildung lernt, ist u.a. dadurch charakterisiert, daß er die Freiheit hat, neue Erfahrungen zu machen und Fehler zu begehen. Lernen im Berufsfeld hat dann in gewissem Grad "Versuchscharakter". Dem widerspricht, daß Arbeit in dieser Praxis ein Verantwortungsgefühl produziert, das den "Versuchscharakter" nicht mehr zulassen will.
 - Das Bewußtsein von einer verantwortungsvollen Praxis und der Anspruch, selbst lernen zu wollen, münden in einen Konflikt.
3. Die praktische Arbeit mit den Schülern brachte uns in einen so starken Handlungszwang, daß es uns kaum gelang, unser Handeln immer wieder theoretisch zu reflektieren, um es dadurch verändern zu können. Theorie bekam mehr die Funktion nachträglicher Interpretation intuitiven Handelns.
- Hier kann der Vorwurf aufkommen, daß ein Mangel an theoretischer Reflexion sich negativ auf die praktische Arbeit auswirke, ja ihr Scheitern zur Folge habe. Die Ausbildung an der Uni vermittelt uns aber kaum Fähigkeiten, theoretische Kenntnisse und Handlungssituationen so zu verbinden, daß wir im

Blick auf unsere spätere Berufspraxis im Sinne einer gesellschaftskritischen Theorie handlungsfähig würden. Wenn wir diese Situation aufbrechen wollen, müssen wir uns zunächst auf neue Lernprozesse einlassen.

- Theorie kann der Praxis immer kritisch voraus sein, während praktische Arbeit (im Berufsfeld) meist Einschränkung der kritischen Position bedeutet. Andererseits zeichnen sich Theorien, die sich stark an den empirisch vorfindlichen Bedingungen orientieren, in vielen Fällen durch eine unzulässige pragmatische Verkürzung der kritischen Position aus. Es stellt sich die Frage, wie wir als Studenten mit der relativierenden Wirkung der Praxis zurechtkommen, nachdem wir im Studium v.a. Perspektiven vermittelt bekommen, die sich an idealisierenden Modellen oder kritischen Analysen von Praxisfeldern orientieren.

4. Daß uns die Integration von Theorie und Praxis nicht gelang, hat auch studienorganisatorische Gründe. Außerhalb der offiziellen Praktika bedeutet Berufsorientierung im Studium: Selbstorganisation, Freiwilligkeit, zusätzlicher Zeitaufwand, keine Supervision, fehlende finanzielle Unterstützung.

- Unserer Gruppe war fraglich, wieviel Zeitaufwand eine für die Schüler sinnvolle Weiterarbeit erforderte, und woher wir die Zeit in unserem Studium nehmen sollten.
- Unsere Tätigkeit war kein anerkanntes Praktikum; somit lag es an der Freiwilligkeit jedes einzelnen, wie lange er mitarbeitete.
- Ein theoretisches Rahmenangebot, in das wir unsere Tätigkeit für ein weiteres Semester hätten einbetten können, gab es nicht.

Als Folgerung aus dem unter 2. (Verantwortlichkeit) angesprochenen Problem entschloß sich die Gruppe, die Arbeit im folgenden Semester forzusetzen. Sie wollte die vielen sexuellen Anspielungen der Schüler aufgreifen und eine Art Sexualkunde anbieten. Allerdings hat die Gruppe dies Vorhaben nicht mehr verwirklichen können, weil sich auf der emotionalen Ebene gruppenintern ein derartiges Konfliktpotential herausbildete, daß die Gruppe daran zerbrach.

Arbeit mit Lehrern: "Konflikt-Gruppe"

Die Konflikt-Gruppe entstand spontan in der 2. Hälfte des Seminars im WS 72/73. Eine Lehrerin, die in ihrer Klasse große Disziplinschwierigkeiten hatte, hatte den Wunsch geäußert, ihre Probleme gemeinsam mit einer kleinen Studentengruppe zu bearbeiten.

Die Studenten erwarteten von dieser Zusammenarbeit v.a. eine Überwindung der berufsfernen Ausbildung und den Erwerb von Berufsqualifikationen. Die Lehrerin hoffte, in den Studenten sowohl eine Bezugsgruppe als auch pädagogische Berater zu finden, die ihr aufgrund ihrer theoretischen Kenntnisse neue Anregungen geben könnten, und mit denen sie gemeinsam den Unterrichtsverlauf analysieren und neu planen wollte. Ein Mitglied der Gruppe beschrieb seine Erfahrungen später folgendermaßen:

Wir versuchten, die Probleme der Lehrerin auf 4 Ebenen zu bearbeiten:

1. Mit Hilfe des Seminarleiters suchten wir Literatur zum Thema Unterrichtsvorbereitung, Lehrerverhalten und Disziplinprobleme. Die Literatur wurde zwar von allen gelesen, jedoch nie gemeinsam diskutiert: die Umsetzung wurde nur punktuell versucht.
2. Durch Hospitationen versuchten wir Hinweise auf Schwierigkeiten zu bekommen, die durch Unterrichtsvorbereitung, Lehrerverhalten und eine problematische Klassenstruktur entstanden sein könnten. Anschließend besprachen wir gemeinsam unsere Beobachtungen und entwickelten aus der Analyse die weitere Vorgehensweise. Ursprünglich hatten wir geplant, unsere Beobachtungen zu objektivieren und mittels der Flander'schen Interaktionsanalyse zu vervollständigen. Wir haben die Interaktionsanalyse gelesen, aber nie angewendet.
3. Wir planten Unterricht gemeinsam und versuchten dabei, die gelesene Literatur zur Unterrichtsvorbereitung praktisch umzusetzen. Die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung erwies sich jedoch als sehr zeitraubend und daher auf die Dauer als unrealistisch. Ein weiteres Problem bestand darin, daß wir diesen neu strukturierten Unterricht nicht durchgängig planten, unsere sorgfältig vorbereiteten Stunden stellten daher punktuelle Ergebnisse dar; die Schüler erfuhren den Unter-

richt insgesamt nicht als grundsätzlich anders. Die Rolle von uns Studenten den Kindern gegenüber blieb ungeklärt: waren wir Hilfslehrer zur zusätzlichen Überwachung oder "Verbündete"? Besonders deutlich wurde diese Rollenunsicherheit bei der neu eingeführten Gruppenarbeit, wo wir meist die "Leitung" einer Schülergruppe übernahmen.

4. Um die sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse und zwischen Lehrerin und Schüler zu verbessern, planten wir "Schülernachmittage". Sie wurden mehrfach verschoben, da nur schwer Konsens über ihre Gestaltung erzielt werden konnte. Sehr viel später als vorgesehen, haben wir die Nachmittage dann durchgeführt. Jeweils 6 Schüler und Studenten verbrachten den Nachmittag (ca. 3 Stunden) zu Hause bei der Lehrerin. Wir machten Spiele mit den Schülern, unterhielten uns und sangen. Da die Klasse dabei in mehrere kleine Gruppen aufgeteilt wurde, konnten die Schüler sich nicht als Klasse erleben. Die Nachmittage trugen wenig zum Abbau des aggressiven Verhaltens bei. Möglicherweise war der Zeitpunkt zu spät, oder sie wurden von den Schülern nicht als Klassenunternehmung mit ihrer Lehrerin empfunden. Wir besprachen die Nachmittage jeweils nur kurz und verwendeten die Ergebnisse nicht weiter.

Beziehungsproblematik der Gruppe:

Zu unserer Arbeit trafen wir uns meist zu Hause bei einem Mitglied der Gruppe. Wir gingen nach den Hospitationen gemeinsam essen und faßten uns nicht nur als Arbeitsgruppe auf, sondern bauten gegenseitige persönliche Beziehungen auf, die die Trennung von Arbeit und Vergnügen tendenziell aufhoben. Als Problem ergab sich hierbei, daß wir versuchten, die schwierige berufliche Situation der Lehrerin auf der Beziehungsebene zu bearbeiten. Wir fühlten uns stark für ihre Person und ihr Wohlbefinden verantwortlich und glaubten, wenn sich die Arbeitssituation schon nicht verbessere, so doch durch Verständnis und Freundschaft im privaten Bereich Hilfe bieten zu können. Z.T. fühlten sich auch einzelne Gruppenmitglieder besonders verantwortlich für die gesamte Situation. Wir versuchten teilweise die Arbeitsprobleme, die nur in der Klasse durch Erfolge hätten ansatzweise gelöst werden können. Die Verbindung von Arbeit und emotionalen Beziehungen, die sich gegenseitig fördern sollten, gelang uns nur unzureichend.

Weiterhin hatten wir unterschiedlich viel Zeit zur Verfügung. Wir Studenten waren zwar auch gelegentlich frustriert über den hohen Zeitaufwand, waren aber nicht so sehr davon betroffen; auch die Folgen aus der mißglückten Arbeit (z.B. Schülernachmittage) trafen uns weniger, wodurch die Verantwortlichkeit gegenüber der Arbeit ungleichwertig wurde.

Viele Schwierigkeiten wären wahrscheinlich nicht aufgetreten, wenn uns Studenten klarer gewesen wäre, welche Aufgaben uns erwarteten und welche wir unseren Fähigkeiten entsprechend übernehmen konnten. Wir hätten uns von vornherein über die ungleiche Verantwortung im klaren sein müssen, und stärker klären sollen, was wir selbst für uns von der Arbeit erwarteten.

Nachdem wir alle übereingekommen waren, die gemeinsame Arbeit einzustellen, als sich für die Lehrerin die Möglichkeit ergab, eine neue Klasse zu übernehmen und die recht verfahrenere Situation mit der Klasse aufzugeben, versuchten wir uns gemeinsam noch einmal über die aufgetretenen Schwierigkeiten klar zu werden. Wahrscheinlich wäre eine solche Bestandsaufnahme zu früherer Zeit sehr hilfreich gewesen, als die Entscheidung auseinanderzugehen, noch nicht gefällt war.

Für einen Teil von uns brachte diese Arbeit die Motivation mit sich, weitere Möglichkeiten von Praxiskontakten (Schulkontakten) wahrzunehmen und Unterrichtsversuche mit anderen Lehrern zu unternehmen. Die sonst nur theoretisch bekannten, vielfältigen Probleme in der Berufsarbeit des Lehrers sind uns sicher allen durch die konkrete Erfahrung viel deutlicher geworden. Zudem haben wir einen Sensibilisierungsprozeß durchgemacht, für das, was in einer Klasse möglich ist oder nicht.

3. Strukturelemente des Seminarmodells: Systematisierung der Prozeßverfahren

Nachdem wir im 1. Kapitel den lerntheoretischen Hintergrund, auf dem das Seminarmodell entwickelt wurde, und im 2. Kapitel die Lernprozesse und deren Folgeprojekte detaillierter beschrieben haben, soll nun im 3. Kapitel ein Versuch der Systematisierung der Erfahrungen gemacht werden. Resultat der Prozeßanalyse ist die Entwicklung einer Matrix, eines Orientierungsrasters, das einerseits die Strukturelemente des Seminarmodells isoliert, andererseits auch ihren Zusammenhang verdeutlicht.

Der Autorengruppe half die Matrix, die gemachten Erfahrungen klarer in den Griff zu bekommen. Darüber hinaus besteht ihr Wert darin, daß sie von Seminarleitern und Studenten als Planungshilfe für ihren Hochschulunterricht verwendet werden kann; sie dient also sowohl seiner Analyse als auch seiner Konstruktion.

Mit der Matrix wird versucht, an Hand von vier möglichen Lernfeldern - Individuum, Gruppe, Beruf und Gesellschaft - den möglichen Ablauf von Lernprozessen - Erfahrung, kognitive Orientierung, Evaluation und Strategie - aufzuzeigen, wobei weder ein ganz bestimmter Ablauf von Lernprozessen postuliert ist, noch die Isoliertheit der Lernbereiche. Auf den Zusammenhang der Lernbereiche und der Lernorganisation wird besonders eingegangen.

Nicht berücksichtigt sind in der Matrix die konkreten Bedingungen der gegenwärtigen Hochschulsituation, wie Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen, Zunahme der Verschulung des Lernens, Verschärfung des Leistungs- und Prüfungsdrucks u.a. durch Studienzeitbeschränkung, Zunahme der politischen Repression. Auf die Widersprüche, in die das Seminarmodell dadurch gerät, sowie auf die durch das Seminar selbst erzeugten Widersprüche werden wir in Kapitel 4 genauer eingehen.

3.1 M A T R I X

VORKONZEPTION	Lernbereiche für	Individuum	Gruppe	Beruf	Gesellschaft
Lernorganisation für	Globalziele didaktische Prinzipien	Sozialisation bewusst bearbeiten	eigenen Lernprozess kollektiv organisieren	Berufsqualifikationen erwerben	politisch handeln
Erfahrung	Primärerfahrungen ermöglichen	1.1	1.2	1.3	1.4
Orientierung	kognitive Orientierung anbieten	2.1	2.2	2.3	2.4
Evaluation	abgelaufene Prozesse beurteilen	3.1	3.2	3.3	3.4
Strategie	neue Handlungsfelder aufbauen	4.1	4.2	4.3	4.4

3.2 Lernbereiche und Globalziele

3.2.1 Begriffliche Klärung der Lernbereiche

INDIVIDUUM: Gemeint sind alle Lernvorgänge im Bereich persönlicher Wahrnehmung, Einstellungen und Verhaltensformen mit dem Ziel, Sozialisationsprozesse bewußt zu bearbeiten.

GRUPPE: Gemeint sind alle Lernvorgänge im Bereich von Gruppenentwicklung (Normen, Rollen, Entscheidungsverfahren) mit dem Ziel, den eigenen Lernprozeß kollektiv zu organisieren.

BERUF: Gemeint sind alle Lernvorgänge im Bereich von Berufsmotivation, berufsrelevanten Kenntnissen und Verhaltensweisen sowie Berufsperspektiven, mit dem Ziel der Ausbildung zu einer qualifizierten Berufspraxis, eingeschlossen das Engagement in Berufsorganisationen.

GESELLSCHAFT: Gemeint sind alle Lernvorgänge im Bereich der Analyse der sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen und ihrer Auswirkungen auf das Bildungswesen, mit dem Ziel der Entwicklung von Organisationsformen und politischen Strategien im Hochschulbereich und außerhalb (politisches Handeln).

3.2.2 Differenzierung der Globalziele (Spalten)

Sozialisationsprozesse bewußt bearbeiten heißt:

- seine eigenen sozialen und emotionalen Bedürfnisse erkennen,
- Ursachen individuellen Verhaltens aufklären,
- Verhaltenssicherheit erwerben und
- zu angstfreier Kommunikation fähig werden.

Den eigenen Lernprozess kollektiv organisieren heißt:

- offene Lernsituationen aushalten,
- von der Lernpsychologie und Gruppendynamik her Lernprozesse aufhellen,
- ihre "Kollektivität" bewerten können und
- Rollen und Funktionen übernehmen.

Ausbildung zu einer qualifizierten Berufspraxis heißt:

- Erfahrungen im Berufsfeld (Hoch-)Schule sammeln,
- eine "Theorie der (Hoch-)Schule" entwickeln,
- seine beruflichen Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten einschätzen lernen und
- in berufsvorbereitenden Praxisprojekten mitarbeiten.

Politisches Handeln heißt:

- sich als Student und Lehrender auf dem Hintergrund der hochschul- und gesamtgesellschaftlichen Situation wahrnehmen,
- ihre Bedingungen analysieren,
- über die Einschätzung des Stellenwerts der Seminarpraxis politische Aktionschancen erkennen und
- sich im Hochschulbereich und außerhalb politisch engagieren.

3.2.3 Zusammenhang der Globalziele

Die Bearbeitung von Sozialisation, die kollektive Organisation von Lernprozessen, der Erwerb von Berufsqualifikationen und die Befähigung zu politischem Handeln stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern sind miteinander systematisch verbunden.

Die systematische Verbindung der Globalziele miteinander bedeutet nicht ihre Linearität in dem Sinn, daß jemand ein für allemal zuerst seine Sozialisation bearbeitet, dann kollektiv lernt, drittens sich beruflich qualifiziert und schließlich politisch handelt, sondern sie stellt einen permanenten Lernprozeß dar, in dem die Folgen des jeweiligen politischen Handelns als veränderte Sozialisation bearbeitet werden. Die zu bearbeitende Sozialisation ist dabei immer schon vorstrukturiert nicht allein durch persönliche Erfahrungen, sondern ebenso z.B. durch Gruppen-erlebnisse, berufsrelevante Kenntnisse und solidarische Aktionen.

3.3 Lernorganisation und didaktische Prinzipien

3.3.1 Begriffliche Klärung der Lernorganisation

ERFAHRUNG: Es geht darum, die Wirklichkeit sinnlich erfahrbar zu machen, nicht um ein passives Wiedererkennen von Situationen, sondern ihr aktives Erleben. Erfahrung ist nichts Individuelles, sondern sozial vermittelt.

ORIENTIERUNG: Es geht darum, gemachte Erfahrungen zu analysieren, nicht um eine Klassifizierung von Situationen, sondern um das Bewußtwerden ihrer Widersprüchlichkeit, ihre Verknüpfung mit den Erfahrungen anderer und mit theoretischen Kategorien.

EVALUATION: Es geht darum, aufgearbeitete Erfahrungen einschätzen zu können, nicht darum, sie auf eine statistische Norm zu beziehen, sondern Erfahrungen und Analysen relevant zu verknüpfen und den eigenen Lernprozess kollektiv zu bewerten.

STRATEGIE: Es geht darum, beurteilte Erfahrungen umzusetzen, nicht um blinden Aktionismus, sondern die Klärung der Ziele künftigen Handelns, die Analyse der Arbeitsbedingungen und die Entscheidung über Art und Weise des Vorgehens.

3.3.2 Differenzierung der didaktischen Prinzipien (Zeilen)

Primärerfahrungen erstrecken sich auf:

- Auseinandersetzungen im sozialen und emotionalen Bereich,
- offene Lernsituationen,
- Berührung mit der Schulwirklichkeit und Berufserfahrungen und
- Teilnahme an (hochschul)politischen Aktionen.

Kognitive Orientierung erstreckt sich auf:

- Material/Kategorien zur Beschreibung und Bewertung von Sozialisationsprozessen,
- Material/Kategorien zu Entwicklung und Verlauf kollektiver Lernprozesse,
- Material/Kategorien zur Erfassung der ökonomischen, politischen, institutionellen, sozialen und personalen Faktoren in der Berufarbeit des Lehrers und
- Material/Kategorien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors und anderer gesellschaftlicher Bereiche.

Die Prozeßbeurteilung erstreckt sich auf:

- Verständigung über individuelle Lernschwierigkeiten und Feedback-Möglichkeiten,
- Offenlegung von Rollen und Funktionen in der Gruppe,
- Einschätzung schon erworbener und noch ausstehender Spielräume für die berufliche Arbeit und

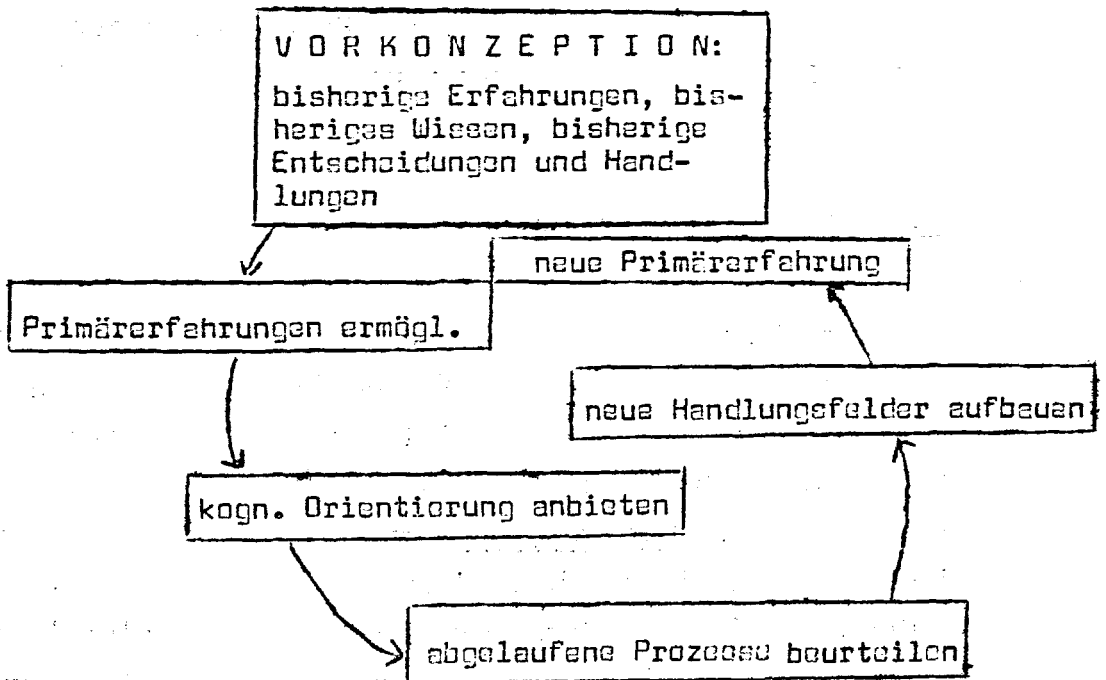
- Erkennen politischer Handlungschancen an der Hochschule und über den Hochschulbereich hinaus.

Der Aufbau von Handlungsfeldern erstreckt sich auf:

- befriedigende soziale und emotionale Kontakte (z.B. gemeinsame Essen),
- kollektives Lernen (z.B. in Arbeitsgruppen),
- praxisorientiertes Arbeiten (z.B. in Projekten) und
- politisches Engagement (z.B. in politischen Gruppen).

3.3.3 Zusammenhang der didaktischen Prinzipien

Auch hier sind ermöglichte Primärerfahrungen, angebotene kognitive Orientierung, beurteilte abgelaufene Prozesse und aufgebaute neue Handlungsfelder nicht voneinander getrennt, sondern systematisch aufeinander bezogen.



Die systematische Beziehung der didaktischen Prinzipien aufeinander bedeutet wiederum nicht ihre lineare Abfolge, so etwa, als führe ein genauer Weg von möglichst vielen Erfahrungen und möglichst umfangreichen Kenntnissen über möglichst begründete Entscheidungen zu möglichst effektivem Handeln; es konstituiert vielmehr das jeweilig aufgebaute Handlungsfeld eine neue Primärerfahrung. Ent-

scheidend ist daher weniger die sowohl durch bisherige Erfahrungen als auch bisheriges Wissen, bisherige Entscheidungen und Handlungen schon vorstrukturierte Primärerfahrung als ihre fortwährende kritische Aneignung und Weiterführung.

Dieser nie abgeschlossene Prozeß von Erfahrung, Analyse und Handeln ist es, den Mao in 'Über die Praxis' ¹⁾ beschreibt:

"Die Erkenntnis beginnt mit der Erfahrung - das ist der Materialismus der Erkenntnistheorie. Das zweite Moment ist die Notwendigkeit, von der sinnlichen Stufe der Erkenntnis zu ihrer rationalen Stufe fortzuschreiten - das ist die Dialektik der Erkenntnistheorie." ²⁾

"Die Frage, ob ein theoretischer Leitsatz der objektiven Wahrheit entspricht, wird durch die Bewegung von der sinnlichen zur rationalen Erkenntnis ... nicht völlig entschieden und kann auch dadurch nicht völlig entschieden werden. Der einzige Weg zur gründlichen Lösung dieser Frage besteht darin, die rationale Erkenntnis wieder in die gesellschaftliche Praxis zurückzuführen, die Theorie auf die Praxis anzuwenden und zu prüfen, ob sie zu dem gesteckten Ziel zu führen vermag." ³⁾

3.4 Matrix und Seminarverlauf

Der Matrix selbst sind zwar einerseits, wie erwähnt, keine Aussagen über den Ablauf des Lernprozesses zu entnehmen, andererseits aber vermag man mit ihrer Hilfe den Seminarverlauf auf seine Schwerpunkte: die gesetzten Ziele und ihre Umsetzung hin zu analysieren, was hier für das WS 72/73 geschieht.

Kennzeichnend für die Eingangsphase war die Betonung der Lernbereiche 'Individuum' und 'Gruppe' sowie 'Beruf' und der beiden didaktischen Prinzipien 'Ermöglichung von Primärerfahrungen' und 'Angebot kognitiver Orientierung'. Die Lernbereiche wurden nicht zusammen und nicht mit beiden Prinzipien gleichzeitig angegangen. Außerdem war der Grad an Vorplanung ziemlich hoch.

Beim workshop ließen sich Planung und Realisierung dagegen nicht mehr so scharf voneinander trennen. Die Lernbereiche 'Individuum'

1) Mao Tse-tung: Über die Praxis, Peking 1970 (Juli 1937).

2) op. cit. S. 24.

3) op. cit. S. 29.

und 'Gruppe' wurden integrierter und auch mittels der didaktischen Prinzipien 'Beurteilung abgelaufener Prozesse' und 'Aufbau neuer Handlungsfelder' verfolgt. In die Diskussion der vorgelegten Arbeitspapiere, die zur Neubildung von Gruppen führte, flossen verstärkt Überlegungen aus den Bereichen 'Beruf' und 'Gesellschaft' ein.

Diese Überlegungen führten für die autonome Phase, auf deren geringes Maß an Vorplanung schon hingewiesen wurde, dazu, daß sich die Seminaraktivitäten auf alle Felder der Matrix erstreckten. Tendenziell wurde die Parzellierung der Lebensbereiche und die Trennung von Theorie und Praxis aufgehoben.

3.5 Der Zusammenhang von didaktischen Prinzipien und Lernbereichen

Die folgenden Überlegungen gehen den Zeilen und Spalten der Matrix entlang; die Nummerierung 1.1 - 4.4 bezieht sich auf die Felder der Matrix.

Optimale Lernbedingungen

1.1. Studenten (wie Dozenten) haben aus ihrem meist bürgerlichen Sozialisationsmilieu und aus den durch die Schule erzwungenen Anpassungsleistungen Grundorientierungen sozialen Verhaltens internalisiert, die sich mit folgenden Stichworten umschreiben lassen:

- persönlicher Leistungsnachweis als Voraussetzung sozialer Anerkennung
- individuelle Karriereorientierung, die zu wettbewerbsorientiertem Arbeitsverhalten führt
- verbalistische Bewältigung sozialer und affektiver Konflikte
- damit verbunden: Unterdrückung affektiver Bedürfnisse und Verhinderung solidarischen Handelns.

Pädagogikstudenten erfahren darüber hinaus - schon im Studium, verstärkt später im Beruf - subjektiv unauflösbare Widersprüche zwischen eigenen Bedürfnissen, rational und politisch begründeten Zielvorstellungen und realen Handlungsmöglichkeiten.

Also: Einbeziehung und Aufarbeitung von Sozialisationsprozessen.

1.2 Alle diese Probleme können als individueller Niederschlag gesellschaftlich bedingter Sozialisationsprozesse beschrieben werden. In der Regel werden diese Widersprüche verstärkt bewußt in einem Lernklima, in dem es erlaubt ist und gefördert wird, eigene Schwierigkeiten zu artikulieren. Damit ist ein akzeptierendes Lernklima, das nicht durch Sanktionen ("Gehört nicht zur Sache") zur permanenten Verdrängung dieser Widersprüche zwingt, eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung politischer Bewußtwardung - gerade im Blick auf das politische Verhalten in der späteren Berufspraxis.

Also: emotional-akzeptierendes Lernklima.

1.3 Um jedoch die Ausbildung an der Hochschule nicht als sozialen Schonraum zu isolieren und damit die Sozialisationsfunktion der Schule mit anderen Mitteln fortzusetzen ("hier wird gelernt, später wird gearbeitet" - oder: "jetzt beginnt der Ernst des Lebens ... vergessen Sie erst einmal alles ..."), ist ein möglichst frühzeitiges Erfahren der realen Berufsbedingungen unabdingbar. Die wenigstens partielle Integration von Ausbildung und Berufspraxis kann versucht werden durch Praxiserkundungen und Projekte, die in ihrem Anspruch und Umfang begrenzt sind.

Also: Einbeziehung von Elementen der späteren Berufspraxis.

1.4 In diesem Zusammenhang stellt sich heraus, daß die tendenzielle Abschottung zwischen der Arbeit in Seminaren, im Lernbetrieb der bürgerlichen Universität einerseits und der Mitarbeit in politischen Gruppen an der Hochschule andererseits, eine fatale Wirkung hat:

Auch später scheint politische Arbeit nur möglich in der Trennung zwischen (politisch angeblich irrelevanter) Berufsarbeit in der bürgerlichen Schule und nebenberuflicher politisch relevanter Arbeit außerhalb der Schule.

Also: Integration politischer Gruppen an der Uni mit Arbeitsgruppen im Seminar.

Kognitive Strukturierung (Inhalte) (2.1 - 2.4)

Das Angebot von Lernmöglichkeiten in den Bereichen Sozialisation, institutionelle Lernstruktur, Berufspraxis, politische Arbeit kann nicht bei der Bereitstellung von unmittelbaren Erfahrungssituationen stehen bleiben, sondern bedarf der kognitiven Aufarbeitung und inhaltlich-zielgerichteten Diskussion.

Dazu müssen solche Texte, Diskussionsformen, Informationsmöglichkeiten und Interpretationsmodelle eingegeben und entwickelt werden, die eine politisch reflektierte Bearbeitung von Sachproblemen ermöglichen.

Inhaltlich kontroverse Texte sind zur Entwicklung politischer Einschätzungen und Handlungsperspektiven besonders geeignet. Entscheidendes Auswahlkriterium ist jedoch ihre praktische (nicht vordergründig: praxisnahe) Relevanz d.h. ihre Vermittelbarkeit mit den Widersprüchen der eigenen Erfahrung und den politischen Perspektiven gemeinsamen Handelns.

Dieses Kriterium erfüllen tendenziell nur Texte, die eine materialistisch-sozialistische Analyse und Perspektive entwickeln, oder vorsichtiger: nicht ausschließen.

Inhaltlich gehörten - im Rahmen unserer Seminare - dazu vor allem Texte zu den folgenden Bereichen:

- Klassenlagenanalyse (Sozialisationsforschung)
- Organisationsmodelle - Lernplanung
- politische Bestimmung der Lehrerarbeit
- Gesellschaftstheorie (wiss. Sozialismus, pol. Organisationsformen)

Evaluation

3.1 Unter dem Gesichtspunkt der individuellen Motivation und Befriedigung, der praktischen Relevanz und der langfristigen Folgen sind die Formen der Bewertung und Beurteilung von Lern- und Arbeitsprozessen besonders wichtig.

Externe (besonders: autoritative) Beurteilung von Lernprozessen bedeutet für den Lernenden eine erhebliche Einschränkung im Blick auf seine Arbeitsmotivation und seine Arbeitsperspektive, damit verbunden seine Möglichkeit, neue Wege des Denkens und Verhaltens zu beschreiten.

3.2 Daß hier keine Förderung individualistischer Lern- und Leistungsmotivation gemeint ist, zeigt sich an der Betonung kollektiver Lern-, Arbeits- und Handlungsperspektiven. Daraus folgt, daß auch Lernleistungen und Arbeitsergebnisse nicht privatistisch (weder vom isolierten Lerner noch in der abgeschirmten Prüfungssituation) bewertet und beurteilt werden können, sondern rückgekoppelt sein müssen an den gemeinsamen Erfahrungs- und Arbeitsprozeß.

3.3 Werden Prüfungen hochstilisiert zu inhaltlichen Nachweisen individueller professioneller Kompetenz, haben sie nur noch die Funktion der Herrschaftsstabilisierung und -legitimation. Ein angeblich hochkompetenter Prüfer bestimmt formal das Qualifikationsniveau eines fast kompetenten Prüflings, der nach erfolgter Prüfungslegitimation auf Klienten/Schüler losgelassen wird, die sich zunächst vor allem durch ein Merkmal auszeichnen: daß sie nicht kompetent genug sind, ihre Interessen selbst zu entwickeln und zu verfolgen.

3.4 Damit haben Prüfungen objektiv die Funktion der Legitimierung von Herrschaftshierarchien in der Klassengesellschaft.

Praxisbezug (Aufbau neuer Handlungsfelder)

4.1 Mit dem Abbau von Prüfungsorientierungen, also dem Abbau der Orientierung an reinen Tauschwerten, steigt die Relevanz dessen, was gelernt wird, für die eigene Praxis. Das bedeutet für Studenten wie Seminarleiter eine mindestens teilweise Aufhebung der Trennung von Lernen und Freizeit, der Trennung zwischen formellen Arbeitsbeziehungen und informeller, persönlicher Lebenspraxis.

Damit ist allerdings auch eine prinzipielle Beschränkung (Zeit, Zahl der Gruppen und Intensität der Kontakte) derartiger Formen der intensiven Zusammenarbeit verbunden.

4.2 Arbeits- und Freundschaftsgruppen in Seminaren dürfen unter dieser Perspektive nicht zu Gruppenbildungen führen, die sich parallel oder konkurrierend zu politischen Gruppen verstehen.

Umso wichtiger ist es, von Anfang an politische Gruppen in die Lernarbeit in Seminaren einzubeziehen und im Seminar selbst organisatorisch (verstärkte Informationseingabe) und inhaltlich (Integration von Arbeitsergebnissen in politische Aktionen z.B. Streik) darauf zu achten, daß politische Diskussionen nicht in zwei typischen Sachgassen enden:

- entweder abgelehnt werden unter dem Vorwand, nichts mit dem Sachthema zu tun zu haben
- oder als Monopol von schon politisierten (und sich dann streitenden) Gruppen usurpiert werden.

Seminare bilden ein Forum für politische Informationen und Diskussionen, dürfen aber nicht verwechselt werden mit politischen Basisgruppen.

4.3 Die häufig mangelnde Relevanz der inhaltlichen Arbeit in Seminargruppen für die praktische und theoretische Arbeit der politischen Gruppen führt bei politisch aktiven Studenten leicht zu einem zeitweiligen Aussteigen aus dem Studium.

Derselbe Widerspruch zeigt sich auf anderer Ebene als Auseinanderfallen von theoretischer Arbeit, d.h. weitgehend Literaturstudium, und praktisch ausgerichteter Projektarbeit im Umfeld des späteren Berufs. Der Grund für diese Kluft liegt in der Struktur dualer Berufsausbildungsgänge. Die Folgen für die Berufssozialisation des Lehrers wurden oben beschrieben.

4.4 Die im Studium erarbeiteten gesellschaftspolitischen Analysen und Perspektiven, sowie die praktisch-organisatorischen Erfahrungen aus hochschulpolitischen Auseinandersetzungen sollten frühzeitig bezogen werden auf die Analyse der politischen Handlungsbedingungen außerhalb der Hochschule in der Berufspraxis.

Dazu gehört auch die Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit mit politischen Lehrergruppen (GEW, SLB).

4. Widersprüche ¹⁾ des Seminarmodells

Am Ende der 'lerntheoretischen Grundlagen des Seminarmodells' hatten wir "die Selbstorganisation politisch relevanter Lernprozesse als übergreifendes Lernziel des Seminarmodells" (1.4) definiert. Dabei wurden vier Dimensionen aufgeschlüsselt:

- die Überwindung der künstlichen Trennung und beliebigen Kombinierbarkeit von stofflich definierten Lernzielen und methodisch definierten Arbeitsformen;
- die Überwindung der künstlichen Abspaltung der Beziehungsebene von der Inhaltebene des Lernens;
- die Aufhebung der Trennung zwischen theoretischer und praktischer Arbeit;
- die Integration (und kritische Rückbeziehung) der im Seminar ablaufenden Lernprozesse mit den gemeinsamen Studienbedingungen.

In den vorausgehenden Teilen (Kap. 2 u. 3) haben wir Erfahrungen zu beschreiben und zu systematisieren versucht, die wir mit einer Seminarform gemacht haben, die sich in vielen Punkten vom traditionellen Hochschulunterricht unterscheidet.

Diese Unterschiedlichkeit besteht vor allem darin, daß das hier dokumentierte Seminarmodell inhaltlich wie planungsdidaktisch und organisatorisch weitgehend den Lernenden verfügbar bleibt (vgl. die kategoriale Zusammenfassung 1.2). In dieser Basisorientierung und dem Ziel der 'Selbstorganisation politisch relevanter Lernprozesse' liegt auch die strategische Bedeutung des Seminarmodells. Mehr Einsicht, Freiheit und Selbstbestimmung im Blick auf den eigenen Lernprozeß ist, so wurde verschiedentlich

1) Ein längerer wissenschaftstheoretischer Exkurs über den Begriff 'Widerspruch' und seine Verwendung in diesem Kapitel war ursprünglich vorgesehen, entfällt jedoch. Wir gehen davon aus, daß die Wirklichkeit stets durch Widersprüche bestimmt ist, die jedoch weder alle gleichgewichtig noch immer unauflöslich sind. Vgl. z.B. Mao Tse Tung, Über den Widerspruch, deutsch: Peking 1970. Die einheitliche Bezeichnung "Widerspruch" hat für uns neben der Vereinfachung der Darstellung vor allem eine strategische Funktion: Wir sehen in der Widersprüchlichkeit der Erfahrungen, die wir alle täglich erleben und die uns bei der Durchführung des Seminarmodells in besonderem Maße bewußt werden, den Ausgangspunkt für eine Strategie politisch relevanter Lernprozesse.

deutlich, kein unproblematisch linearer, sondern ein höchst widersprüchlicher Prozeß. Im folgenden sollen diese Widersprüche, soweit wir sie selbst im Moment sehen und verstehen, näher analysiert werden. Wir gehen dabei zwar einerseits davon aus, daß diese Widersprüche grundsätzlich gesellschaftlich bestimmt sind, halten aber andererseits daran fest, sie methodisch aus den vorliegenden Erfahrungen mit dem dokumentierten Seminarmodell heraus zu entwickeln, und verzichten deshalb darauf, die konkreten Handlungseinschränkungen und -perspektiven selbstorganisierter Lernprozesse unter gegebenen Bedingungen theoretisch zu deduzieren aus notwendigerweise abstrakten gesamtgesellschaftlichen Analysen. (Mit dieser Feststellung soll nur das eigene Vorgehen bezeichnet, nicht jedoch ein alternatives Vorgehen diskreditiert werden.)

Auf dem Hintergrund der in Kapitel 1 beschriebenen Ziele entschulten Lernens, der inhaltlichen Selbstbestimmung über den eigenen Lernprozeß sowie der organisatorischen Verfügung über die eigenen Lernbedingungen im Klima einer alternativen Lernkultur und ihrer nicht-konkurrenz- und -konformitätsorientierten Verkehrsformen, werden Widersprüche auf 3 Ebenen unterschieden:

1. Widersprüche, die sich zwischen den Lernzielen und -bedingungen dieses Seminarmodells ergeben im Verhältnis zu traditionellen Seminaren, zu generellen Ausbildungsbedingungen und generellen Berufsbedingungen des Lehrers. Diese Widersprüche sind nur langfristig aufhebbar und liegen wesentlich außerhalb des unmittelbaren Handlungsbereichs des Seminarmodells (vgl. unten zu 1.).
2. Widersprüche, die sich beschreiben lassen als unangemessene Lösungsversuche auf die Probleme, die unter 1. genannt sind. Dabei handelt es sich im wesentlichen um curriculare, organisatorische und didaktische Vorschläge, die darauf abzielen, durch eine Verwissenschaftlichung des Studiums, eine Reorganisation des Berufs-Praxis-Bezugs oder die Ausweitung ausgelagerter didaktischer Interventionen (Hochschuldidaktik, Gruppendynamik) die Effizienz von Lehrerausbildungsveranstaltungen zu verbessern, ohne jedoch inhaltlich und organisatorisch mehr Selbstbestimmung für die Lernenden zu ermöglichen, und die u.U. sogar dazu tendieren, gegenteilige Folgen zu erzeugen (vgl. unten zu 2.).

3. Widersprüche die vom Seminarmodell selbst erzeugt werden, auch, und gerade dann, wenn die unter 1. und 2. genannten Probleme auf dem Hintergrund einer durch Selbstorganisation bestimmten Lernkultur im Mittelpunkt kritischer Analysen stehen. Zu dieser zuletzt genannten Gruppe von Widersprüchen gehören etwa der Widerspruch zwischen emotionaler Bedürfnisorientierung versus kritischer Wissenschaftsauseinandersetzung, der zwischen Spontaneismus versus kollektiver Selbstorganisation sowie der Widerspruch zwischen Selbsterfahrung versus politischer Ausbildungskritik (vgl. unten zu 3.).

4.1 Übergreifende Widersprüche

Die nur langfristig aufhebbareren, über den Handlungszusammenhang des Seminarmodells hinausweisenden Widersprüche zeigen sich in

- einer inhaltlichen Dimension, bezogen auf die im Seminar ablaufenden Lernprozesse (4.1.1)
- einer auf die organisatorischen und institutionellen Bedingungen bezogenen Dimension dieser Lernprozesse (4.1.2)
- einer Dimension, die sich auf die übergreifenden Folgen politischer Sozialisation bezieht (4.1.3)

4.1.1 Inhaltliche Dimension

Korrespondierend zu den Veränderungen der stofflichen Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems, d.h. der auf den Arbeitsprozeß selbst bezogenen, funktionalen Qualifikationen, zeigt sich die generelle Tendenz im Ausbildungssektor, Arbeits- und Lernprozesse stärker unter abstrakten Gesichtspunkten wie ihrer Intensität, ihrer Übertragbarkeit etc. zu beurteilen als unter dem Gesichtspunkt ihrer konkreten Nützlichkeit für den Lernenden. ¹⁾ Die Entwicklung abstrakter kognitiver Fähigkeiten, wie "das Lernen lernen", bedeutet zwar einerseits eine größere

¹⁾ Vgl. dazu Kern/Schumann, Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Frankfurt/M. 1970; Altvater/Huisken (Hg.), Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971; Offe, Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 50, Stuttgart 1975

Unabhängigkeit von den spezifischen Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems und eines konkreten Arbeitsplatzes (die konkret dort benötigten Qualifikationen werden dann im Arbeitsprozeß selbst, "on the job", erworben), bedeuten jedoch andererseits auch eine größere Entfremdung der Lernenden von den Inhalten ihres Lernprozesses. Was abstrakt als kognitive Einsicht transferierbar ist, muß jedoch nicht persönlich bedeutsam sein und umgekehrt.

Ohne hier auf die gesellschaftlichen Funktionen von Schule und die materialen Arbeitsbedingungen des Lehrers eingehen zu können, soll, unter bewußtem Verzicht auf theoretische Ableitung (s.o.), hier der Widerspruch aufgezeigt werden zwischen 'traditionellen' Seminaren und der Intention und (teilweisen) Praxis des hier dokumentierten Modells.

Ob 'traditionelle' Seminare "gut" sind, definiert sich weitgehend danach, in welchem Umfang und auf welchem Niveau allgemeine wissenschaftliche Einsichten vermittelt wurden, wieviel verschiedene Theorien miteinander verglichen und methodologisch und wissenschaftstheoretisch 'auseinandergenommen' wurden.

Die dabei erzielten berufsrelevanten Qualifikationen bleiben abstrakt. Die spätere berufliche Brauchbarkeit solcher Lernprozesse verflüchtigt sich ebenso wie deren konkrete Bedeutung für die aktuelle Lernsituation.

Dem Versuch, den Lernenden, d.h. den Studenten wie dem Seminarleiter, die Möglichkeit zu geben, die inhaltliche Selbstbestimmung über den eigenen Lernprozeß zu übernehmen, d.h. für die gegenwärtige Lern- wie spätere Berufssituation relevante Inhalte zu bearbeiten, liegt ein alternatives Modell von 'Transferierbarkeit' zugrunde: Als übertragbar gelernt werden nicht abstrakte kognitive Leistungen, theoretisch bleibende Einsichten, sondern konkret auf den eigenen Lernprozeß bezogene Qualifikationen. Ihre 'Berufsbezogenheit' liegt nicht in der Übertragbarkeit allgemeiner wissenschaftlicher Kenntnisse, sondern in der befriedigenden Erfahrung selbstbestimmten Lernens. Je mehr dies gelingt, umso größer wird der parallel zum Seminar erfahrene Widerspruch zwischen derartigen Lernprozessen und formalen Leistungsansprüchen in 'traditionellen' Veranstaltungen.

4.1.2 Dimension der organisatorischen und institutionellen Bedingungen

Mit der Abnahme der Bedeutung konkreter stofflicher Qualifikationen wird, einhellig von allen bildungssoziologischen und -ökonomischen Analysen, auf das wachsende Gewicht der "gesellschaftlichen" Seite der Qualifikation von Arbeitskraft hingewiesen, auf die sogenannten extrafunktionalen Fähigkeiten. Darunter wird die Fähigkeit des Arbeitenden bzw. Lernenden verstanden, seine Arbeitskraft unter gegebenen kapitalistischen Verwertungsbedingungen zu realisieren, seine Lernmöglichkeiten unter den gegebenen institutionellen und organisatorischen Bedingungen von Schule zu entfalten. Diese loyale Ein- und Unterordnung wird - strukturell - von den Institutionen des Bildungssystems (Schule, Hochschule) ebenso gefordert, wie sie Bedingung für die Verwertung der eigenen Arbeitskraft ist. Arbeitskraft in diesem Sinne "gesellschaftlich", d.h. auf Loyalität gegenüber gegebenen institutionellen Strukturen hin zu qualifizieren, ist eine der Hauptfunktionen des Bildungssystems.

"... die Institutionen des formalen Bildungssystems ... vermitteln die Einstellungen und "Tugenden", die in der industriell bürokratischen Arbeitswelt gefordert werden dadurch, daß hier wie dort die soziale Situation durch hierarchische Anordnungsbefugnisse und die Ökonomie der Zeit organisiert ist, daß eine formale Anstaltsdisziplin herrscht, daß individueller Wettbewerb und individuelle Bewertung gefördert und kooperative Tugenden eher beeinträchtigt werden, daß "extrinsische", d.h. nicht in der Tätigkeit selbst, sondern in ihrem äußerlichen Tauschwert (hier Noten, dort Geld) gelogene positive Sanktionen verwendet werden, und daß als negative Sanktion der Verlust des sozialen Status und die Aussonderung aus informellen Bezugsgruppen angedroht ist." 1)

In der Schule, am Arbeitsplatz des Lehrers, laufen diese Mechanismen verhältnismäßig unverhüllt ab, sie sind jedoch genauso in den Seminaren der Lehrerbildung wirksam:

Die Ergebnisse institutionalisierter Belehrung schlagen sich im formalen Gewicht von Produkten nieder: in Exzerpten, Arbeitspapieren, Klausuren, Tests.

Indem Lernen sich in derartigen Produkten verdinglicht, hat es sich von den Interessen und Bedürfnissen losgelöst, die praktisch damit verbunden sind oder sein können.

1) H. Gintis 1972, nach: C. Offe op. cit. S. 235

Der Maßstab, nach dem Lernen beurteilt wird, bemißt sich nach der Länge der dafür aufgewandten Zeit, d.h. der Anzahl der in der Schule verbrachten Jahre, der Anzahl der pro Klasse/Schüler benötigten Lehrer- oder Programmstunden.

("Lernen gehen" bedeutet umgangssprachlich "in die Schule gehen", "viel gelernt haben" bedeutet "viele Jahre in der Schule verbracht haben", "ausgelernt haben" schließlich: ein institutionales Lernverhältnis, Schulzeit oder Lehrzeit, beendet haben).

Das Maß, nach dem Lernen beurteilt wird, schlägt sich nieder in Testziffern, Noten, Examina, Titeln, lauter Einheiten, die ihren Wert nur als Ware, als Tauschwert realisieren lassen. Lernen ist in dieser quantitativen Bewertung selbst zu einer Form der Waren"produktion" geworden.

Dem Lernenden tritt sein eigener Lernprozeß als ein ihm fremder, jedoch anscheinend naturgegebener Zustand gegenüber: Der Lernende erfährt sich selbst als 'begabt' oder 'dumm', als 'fleißig' oder 'faul', als wert, 'befördert zu werden' oder als wert, 'sitzen zu bleiben'.

Der Versuch, den Lernenden selbst die volle Verfügung über die institutionellen und organisatorischen Bedingungen ihrer Lernprozesse zu ermöglichen, führt zu einem alternativen 'hidden curriculum': Als wünschenswertes und übertragbares Lernverhalten wird hier nicht die passive, unkritische Ein- und Unterordnung gelernt, sondern die Fähigkeit zur Entwicklung effektiver und selbstbestimmter Organisations- und Institutionalisierungsformen. Der Widerspruch zu allen Formen verschulten Lernens und Studierens ist offensichtlich.

Die 'Berufsbezogenheit' liegt in der hier zu erwerbenden Qualifikation, statt dem 'Recht auf Belehrung' das 'Recht auf Lernen' in konkrete Organisationsmodelle umsetzen zu können.

4.1.3 Dimension der politischen Sozialisation

An der inhaltlichen (4.1.1) und der institutionellen Dimension (4.1.2) des Lernens zeigten sich zwei - kurzfristig durch das Seminarmodell nicht aufhebbare - Widersprüche:

der Widerspruch zwischen konkreten, auf den eigenen Lernprozeß bezogenen Qualifikationen und abstrakten kognitiven Leistungen zum einen sowie der Widerspruch zwischen der aktiven Selbstverfügung über die organisatorischen und institutionellen Bedingungen des Lernens und der willigen Ein- und Unterordnung in fremdbestimmte Lernverhältnisse andererseits.

Diese inhaltlichen und institutionellen Widersprüche zwischen Intention und Praxis des Seminarmodells auf der einen Seite und den herrschenden Strukturen des Ausbildungssektors, damit auch 'traditionellen' Seminaren auf der anderen Seite, zeigen sich auch in den widersprüchlichen Folgen politischer Sozialisation im weiten Sinne. In Anlehnung an Offe ¹⁾ und Bourdieu/Passeron ²⁾ (vgl. auch Fend ³⁾) können, wiederum unter Verzicht auf systematisch-theoretische Ableitung, vor allem folgende Funktionen des Bildungssystems genannt werden, die im Blick auf die Erzielung allgemeiner politischer Sozialisationsprozesse von Bedeutung sind und durch die Institutionen des Ausbildungssystems erfüllt werden:

Lernprozesse müssen so organisiert werden, daß der Widerspruch zwischen formaler Gleichheit (jedermann hat das gleiche Recht auf Ausbildung) und faktischer gesellschaftlicher Ungleichheit (unterschiedlicher Sozialstatus, Einkommen und Lebenschancen) nicht zum Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzung und politischer Konflikte wird, sondern als individueller Erfolg bzw. Mißerfolg erscheint. Die Ideologie der allgemeinen Chancengleichheit verbindet sich mit der der Leistungsgesellschaft in einer Weise, daß persönlicher Erfolg und Mißerfolg als individuelle Folgen von Lernprozessen interpretiert werden, gleichzeitig also interne Legitimationen für ein differenziertes Ausbildungssystem entwickelt, ('gute' und 'schlechte' Schüler, die auf entsprechende Schultypen bzw. Leistungsniveaus verteilt werden) wie externe Legitimationen für faktische gesellschaftliche Ungleichheit produziert werden (verschiedene Schulabschlüsse stellen Berechtigungen für verschiedene Berufszugangsmöglichkeiten dar).

Demitt befördert eine Organisation von Lernprozessen, die auf individuellem Erfolg, konkurrenzorientierter Selektion und konformitätsorientierten Verhaltensmustern aufbaut, sowohl interne Verstärkungsmechanismen der eigenen Selbstlegitimation des Ausbildungssystems (jeder hat ja eine Chance, wenn er sie nur wahrnimmt) wie auch Formen der indirekten externen Loyalitätssicherung

1) C. Offe, op. cit.

2) P. Bourdieu/J.C. Passeron, Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971

3) H. Fend, Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim 1974

gegenüber dem gesellschaftlichen und ökonomischen System (Lernprozesse sind multifunktional und nicht unmittelbar nach Klassen- oder Gruppeninteressen organisiert). Selbst gemessen am Ziel einer 'störungsfreien Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen' durch die Institutionen des Ausbildungssektors zeigen sich zunehmend dysfunktionale Folgen derart organisierter Bildungs- und Lernprozesse:

Die Übersteigerung individuellen Leistungsdrucks führt zunehmend mehr zu Leistungsabfall und genereller Leistungsverweigerung, spätestens dann, wenn der unmittelbare Druck nachläßt; die Verstärkung sozialer Konkurrenz (vor allem im Zusammenhang mit dem numerus clausus beim Hochschulzugang) führt zur zunehmenden Unfähigkeit, sachbezogen zu kooperieren; die von der Schule erzwungene Konformität begünstigt rezeptives statt kreatives Denken, Abhängigkeit und Passivität statt aktiver Partizipationsbereitschaft. In dem Maße, in dem es gelingt, alternative politische Orientierungen und Sozialisationsprozesse zu befördern, zeigen sich tendenziell umgekehrte Sozialisationsfolgen: selbständige Arbeitsmotivation, sachbezogene Kooperation, Kritikfähigkeit und aktive Bereitschaft zur Mitarbeit.

Damit wachsen auch die Widersprüche zwischen den hier geübten Verhaltensmustern und Handlungsformen und den in 'traditionellen' Seminaren gemachten Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten.

Dazu heißt es in einem Gruppenpapier:

Einerseits lernten wir wenigstens ansatzweise, persönliche und sachliche Probleme integriert zu bearbeiten, ein Arbeitsklima zu schaffen, das möglichst frei war von Angst, Leistungsdruck, Konkurrenzorientierung und Konfliktverschleierung. Wir haben uns erlaubt, Arbeitsunlust zu artikulieren, und ihr nachzugehen, weil uns klar geworden war, daß Arbeit unter Zwang zu keinem langfristig fruchtbaren Arbeitsergebnis führen kann. Wir haben uns erlaubt, persönliche Schwierigkeiten auch in den Arbeitszeiten der Arbeitsgruppen anzusprechen, weil wir zu der Überzeugung gelangt waren, daß die Arbeit blockiert sei, solange unausgesprochene Dinge in der Luft hingen und die Aufmerksamkeit Einzelner davon nahezu vollständig in Anspruch genommen war. Wir haben versucht, unseren Lernprozeß kollektiv zu organisieren, d.h. darauf zu achten, daß alle Gruppenteilnehmer darin Funktionen übernehmen, die ihnen angemessen sind und ihnen Spaß machen. Wir wollten nicht, daß durch die Dominanz einzelner andere in ihrer Arbeitsmotivation und in ihrem Engagement abgeblockt wurden.

Andererseits sollten wir uns wieder dem üblichen Seminarbetrieb unterordnen, mit seiner Konkurrenz- und Leistungsorientierung, seiner Anonymität, mit der Verdrängung der affektiven Komponenten des Lernens, mit der Verschleierung von Konflikten und mit der Unterdrückung der weniger Durchsetzungsfähigen.

Damit ist ein grundlegendes Problem unseres Seminarkonzepts angesprochen, übrigens ein Grundproblem jedes Versuchs, bei unveränderten gesellschaftlichen Bedingungen andere, alternative Formen der Lernorganisation, der Beziehung untereinander etc. zu verwirklichen; denn jede interne Seminargestaltung muß sich damit auseinandersetzen, wie sie den institutionell bedingten Anforderungen wie Studienplan, Prüfungsordnung und anderes gerecht werden will, d.h. daß spätestens mit der Prüfung am Ende des Studiums die vom Seminarmodell negierten Prinzipien wie Leistungsdruck, Konkurrenz um die bessere Note, Lernen fremdbestimmter Inhalte durch Einpauken von Prüfungswissen etc. wieder akzeptiert werden müssen.

Zudem erwartet uns in der späteren Berufspraxis eine Situation, die der kollektiven Arbeit und gegenseitigen Unterstützung, wie sie in Seminaren möglich ist, diametral entgegengesetzt ist: Am Arbeitsplatz sind wir wieder auf uns allein angewiesen. Wird in unserem Seminar geradezu erwartet, daß wir Autoritätsprobleme bearbeiten, so wird später von uns verlangt, daß wir uns möglichst kritiklos der "vorgesetzten" Autorität beugen. Die mit dem Beruf und den damit verbundenen Lebensbedingungen werfen den Einzelnen also noch stärker als im Studium auf sich selbst zurück. Individualisierung, Arbeit an der beruflichen Karriere und damit verstärktes Konkurrenzdenken, sowie Rückzug auf die Privatsphäre in allen persönlichen Angelegenheiten sind die kaum vermeidbare Folge.

4.2 Widersprüche auf der Ebene der allgemeinen Reformmaßnahmen

Die im folgenden knapp vorgestellten Reformstrategien in der Lehrerbildung lassen sich beschreiben als unangemessene Lösungsversuche auf die oben beschriebenen Probleme

- der Entwicklung inhaltlicher, 'stofflicher' Qualifikationen (4.1.1),
- der Entwicklung institutionsbezogener, 'gesellschaftlicher' Qualifikationen (4.1.2) sowie
- der Bearbeitung der allgemeinen Sozialisationsfolgen langjähriger Belehrung in den Institutionen des Bildungssystems (4.1.3)

Sie sind unangemessen, da sie sich auf eine formale Veränderung der vorgeschlagenen Mittel beschränken, ohne eine materiale Veränderung im Blick auf die inhaltliche und organisatorische Selbstbestimmung der Lernenden anzustreben. Statt dessen erzeugen diese Reformstrategien selbst eine Reihe von widersprüchlichen Folgen.

Am Beispiel

- der formalen Ausweitung sozialwissenschaftlicher Curriculum-elemente in der Lehrerbildung (4.2.1),
- des nur organisatorisch und zeitlich ausgedehnten Berufspraxisbezugs (4.2.2),

- der Ausweitung meta-didaktischer, sozialisationsorientierter Interventionsformen (Hochschuldidaktik und Gruppendynamik) (4.2.3),

soll verdeutlicht werden, daß die damit genannten aktuellen Reformtendenzen im Bereich der Lehrerbildung mit den in 4.1.1 - 4.1.3 angedeuteten Tendenzen korrespondieren.

4.2.1 Formale Ausweitung sozialwissenschaftlicher Curriculum-elemente in der Lehrerbildung

In den neueren Dokumenten zur Reform der Lehrerbildung werden eine Reihe von (meist) formalen Zielen formuliert, in denen die angestrebten Berufsqualifikationen des Lehrers vor allem unter dem Aspekt gesehen werden, die funktional-technischen Dimensionen seiner beruflichen Tätigkeit zu verwissenschaftlichen.

Wir beschränken uns in diesem Zusammenhang auf eine knappe Darstellung der wichtigsten Reformtendenzen, ohne die entsprechenden Dokumente zu zitieren oder zu analysieren. ¹⁾

Die formale Ausweitung der fachdidaktischen Anteile gegenüber den fachwissenschaftlichen Anteilen im Studium, wie sie in den Reformdokumenten zur Lehrerbildung gefordert wird, bleibt nach inhaltlichen Kriterien unausgewiesen, und führt damit zu einem instrumentalistischen Verständnis von Didaktik (inhaltsneutrale Methoden des Beibringens).

Auch die Ausweitung der erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Studienanteile zielt vor allem auf 'technisch genaue Kommunikation und experimentell-wissenschaftliche Haltung pädagogischen Problemen gegenüber. ²⁾

1) vgl. dazu:

- Hochschulgesamtplan II für Baden-Württemberg, Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A Nr. 27, Villingen/Schwenningen 1972
- Bund Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan, Stuttgart 1973
- Deutscher Bildungsrat, Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 17, Stuttgart 1971

2) Deutscher Bildungsrat, op. cit. S. 103

Die Einübung in die technische Beherrschung der Machtrolle des Lehrers in einem verschulten Unterricht, des "effektiven" Informationsvermittlers, Sozialisators und Selektors, spiegelt sich auch in den Bedingungen der Lehrerbildung selbst wieder: Abfütterung mit abstrakt bleibendem Wissen in Großveranstaltungen, hohe 'Durchlaufgeschwindigkeiten' und 'Durchlaufquoten' durch rationalen Medieneinsatz, auf die technischen Aspekte des Unterrichtes bezogene Verhaltenstrainings, Überblickartiges Abfragen umfangreicher Spezialkenntnisse in der Prüfung.

Alle diese Reformvorschläge zielen nicht auf eine größere materiale Selbstbestimmung der Lernenden, weder der Lehrerstudenten im Studium noch der Schüler im Unterricht; statt dessen sollen möglichst übergreifende und vielseitig verwertbare, wissenschaftliche wie unterrichtstechnologische Qualifikationen erworben werden, denen ein hoher Transferwert im Blick auf sich verändernde Berufsbilder zukommt. Die meisten dieser Vorschläge korrespondieren mit den in 4.1.1 kurz angedeuteten Veränderungen in der Qualifikationsstruktur: vorrangiges Ziel ist die möglichst kostensparende - Ausbildungskosten sind 'tote' Kosten - Effektivierung der Ausbildung. Die dabei erworbenen wissenschaftlichen Qualifikationen müssen sowohl breit anwendbar als flexibel einsetzbar sein. Diesem Ziel entspricht auch die Forderung nach flexiblen Studiengängen und möglichst später Spezialisierung und die Forderung nach sogenannten extra-funktionalen Qualifikationen wie "kritisches Verständnis von Zusammenhängen", "Kenntnis methodischer Möglichkeiten", "Bereitschaft zu lebenslangem Lernen", "Problemlösungs-Training".

Auf der Ebene des Seminarkonzepts stellen sich die hier angesprochenen Widersprüche nicht als unbearbeitbar, aber doch als nur schwer aufhebbar heraus. Mindestens in der Eingangsphase jedes Seminars, aber auch der sogenannten autonomen Phase, zeigte sich die Schwierigkeit, wissenschaftliche Texte zu finden, die sowohl relevant für die derzeitige Lern- und spätere Berufspraxis der Studenten sind, als auch transferierbare Schlüsselprobleme enthalten.

Mindestens einmal wurde eine formale Verwissenschaftlichung in überzeugender Weise betrieben: In der ersten Sitzung wurde ein Kanon von 20 wissenschaftlich differenzierten, theoretisch breit gefächerten Texten ausgegeben, der arbeitsteilig von 10 Gruppen erarbeitet, bis zum Workshop jedoch von allen gelesen werden

sollten. Dabei waren abstrakte wissenschaftliche Standards leitend, die es den Studenten nicht mehr erlaubten, relevante Handlungsorientierungen zu entwickeln. So sehr die Präsentation so vieler, schon abgezogener Texte durch den Seminarleiter (statt nur eine Literaturliste auszugeben wie in traditionellen Seminaren!) zunächst durch die Teilnehmer begrüßt wurde, so deutlich zeigte sich später, wie wenig die verschiedenen Spezialaspekte für Studenten wirklich miteinander integrierbar waren, wie schwierig es nach diesem Einstieg wurde, seminar- und berufsrelevante Themen für die autonome Phase zu formulieren. In keinem Seminar wurde die Möglichkeit der Studenten, selbstbestimmt relevante Inhalte zu bearbeiten, durch ein (gut gemeintes) Strukturierungsangebot stärker blockiert - ein offensichtlich unangemessener Lösungsversuch, der gegenteilige Wirkungen erzeugte. 1)

4.2.2 Organisatorische Ausdeutung des Berufspraxisbezugs

Analysiert man die neueren Dokumente zur Hochschul- und Studienreform, so gewinnt man auf den ersten Blick den Eindruck, als würde dem Dilemma der mangelnden Berufspraxisorientierung der gegenwärtigen Hochschulausbildung nun umfassend begegnet. In § 8 des Hochschulrahmengesetzes²⁾ wird als Ziel des Studiums formuliert:

"Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher und künstlerischer Arbeit, zu wissenschaftlich kritischem Denken und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird."

Insbesondere die Reorganisation des Berufs-Praxis-Bezugs hat in der Diskussion um die Reform der Lehrerausbildung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen.

Ein grundsätzliches Problem stellt sich auch hier: Die einhellig beklagte Kluft zwischen wissenschaftlicher Theorie und praktischen Handlungsqualifikationen ist vermutlich nicht nur durch eine berufsbezogene Theorie zu überwinden, sondern ebenso sehr anzugehen von der Seite einer in einem sehr viel höheren Maße innovatorischen, d.h. auch verwissenschaftlichten Berufspraxis selbst. Oder so herum gesagt: Rigide, hierarchisch organisierte Arbeitsbedingungen, die Lernprozesse am Arbeitsplatz verhindern,

1) vgl. Eingangsphase des WS 72/73, S. 34 ff.

2) Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Regierungsentwurf eines Hochschulrahmengesetzes, Bonn 1973

werden nicht abgeschafft durch eine frühzeitigere Vorbereitung auf diese Bedingungen im Studium, durch praxisnähere Curricula, durch die Organisation von mehr und längeren Praktika. Die schlichte institutionelle Ausweitung von Ausbildungsangeboten unter dem Schlagwort "mehr Berufspraxis im Studium" führt auch zu einer frühzeitigeren und besseren Abrichtung für gegebene Arbeitsbedingungen, solange nicht ergänzend oder sogar vorrangig, eine innovationsorientierte Berufsforschung betrieben wird, etwa unter dem Stichwort "mehr Studium" d.h. Reflexion in die Berufspraxis.

Alle derzeit vorgeschlagenen und teilweise erprobten Modelle einer stärkeren Verzahnung von Studium und Beruf sind mit erheblichen Mängeln belastet:

- Zweiphasige Ausbildungsmodelle können nicht verhindern, daß wissenschaftliche Analysen und Forderungen zum falschen Gegensatz von praktischen Realisierungsmöglichkeiten gerinnen und sich damit des eigenen kritischen Potentials berauben, letztlich eine antiinnovatorische Haltung gegenüber der Praxis erzwingen: Auf eine langfristig folgenlose Belehrung folgt der unausweichliche "Berufsschock";
- einphasige Modelle sind mit einer Fülle organisatorischer Probleme behaftet und stellen keineswegs sicher, daß sie mehr erzielen als eine vorgezogene Berufssozialisation;
- die im internationalen Rahmen jetzt vorgeschlagene Strategie von Recurrent Education, einem nach dem Sandwich-Prinzip aufgebauten ständigen Wechsel zwischen Ausbildung und Beruf führt tendenziell auch nur zu einer Verlängerung und Ausdehnung schulischer Belehrung, nicht jedoch zu einer strukturellen Integration von Studium und Berufspraxis.

Eine rein organisatorische Ausweitung berufsbezogener Studienanteile steht damit in der Gefahr, sowohl die institutionellen Bedingungen der Ausbildung wie die der Berufspraxis zu verhärten und festzuschreiben.

Dies kann an drei, fast allen diesen Versuchen zugrundeliegenden Kriterien, dem Kriterium der Problembezogenheit, dem der Interdisziplinarität, und dem der Berufsbezogenheit kurz verdeutlicht werden:

Wird der Berufs-Praxis-Bezug einseitig von der Hochschule her definiert, besteht die Gefahr,

- daß Problembezogenheit verkürzt wird auf eine theoretische Einweisung in die spätere Praxis als Anwendungsfeld der in der Ausbildung angeeigneten Theorie;
statt Theorie und Praxis, Einsicht und Handeln stärker miteinander zu verschränken, wird ihre Segmentierung verstärkt;
- daß Interdisziplinarität pervertiert wird zum 'curricularen Verteilungskampf' zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen; an die Stelle von Integration tritt konkurrierende Arbeitsteilung;
- daß Berufsbezogenheit vereinnahmt wird als zeitlich vorgezogene Anpassung an die institutionellen Bedingungen und Strukturen der Praxis.

Um diese Gefahren und immanenten Widersprüche zwischen den Reformzielen eines stärkeren Berufspraxis-Bezuges in der Lehrerbildung und den Mitteln ihrer Realisierung zu vermeiden, müssen - und hier liegen auch die Ansatzpunkte des Seminarmodells -

- ein nicht einseitig von der Hochschule organisierter Berufspraxisbezug, sondern eine stärkere Rückkoppelung und Integration theoretischer Arbeit (im Seminar) und praktischer Arbeit (in Projekten) angestrebt werden, d.h. zum Beispiel mehr Praxismöglichkeiten neben und in Verbindung mit Seminaren bereitgestellt werden;
- die Bedingungen der Ausbildungssituation selbst verändert werden, d.h. zum Beispiel mehr in sich selbst interdisziplinär organisierte Seminare abgehalten werden;
- eine stärkere Verbindung von Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung angestrebt werden, d.h. zum Beispiel Ausbildungsseminare für Lehrer geöffnet oder auch gemeinsame Tagungen von Lehrern und Studenten durchgeführt werden.

4.2.3 Ausweitung sozialwissenschaftlich orientierter Interventionen auf einer gruppendynamischen oder hochschuldidaktischen Meta-Ebene

In diesem Abschnitt soll kurz auf die dritte Richtung von Reformbemühungen eingegangen werden, die neben einer wissenschafts-didaktisch orientierten Revision der Inhalte (4.2.1) und einer organi-

sationsbezogenen Neubestimmung des Berufs-Praxis-Bezugs (4.2.2) mehr und mehr Hoffnungen auf sich zieht: die Ausweitung sozialwissenschaftlich orientierter Interventionen auf einer gruppendynamischen und hochschuldidaktischen Meta-ebene. Ähnlich wie zu zeigen versucht wurde,

- daß die formale Ausweitung wissenschaftlicher Kenntnisse nur zu einer abstrakten Verbesserung der Qualifikation künftiger Lehrer führt, solange damit nicht mehr materiale Selbstbestimmung verbunden ist, und
- daß die nur organisatorische Ausweitung von Berufs-Praxis-Kontakten in der Gefahr steht, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu verfestigen statt zu überwinden und damit zu einer stärkeren Unterwerfung unter die gegebenen institutionellen Strukturen von Ausbildung und Berufspraxis führt, solange den Lernenden nicht mehr Verfügung über die institutionellen Bedingungen ihrer Lernpraxis gegeben wird,

wird im folgenden zu fragen sein, ob die Ausweitung sozialisationsorientierter Interventionsmodelle in der Kompensation der oben beschriebenen 'dysfunktionalen' Folgen verschulter Sozialisationsprozesse steckenbleibt, solange es nicht gelingt, alternative (entschulte') Verkehrsformen in der Lernsituation selbst zu verankern.

Ohne Funktion und Stellenwert der Ausweitung gruppendynamischer und hochschuldidaktischer Aktivitäten in der Hochschule hier auch nur annähernd umreißen zu können, soll doch auf vier kritische Anfragen und mögliche Kriterien hingewiesen werden.

Dies scheint uns vor allem deshalb wichtig zu sein, weil gruppendynamische und hochschuldidaktische Überlegungen großen Einfluß auf die Entwicklung des Seminarmodells hatten. Im Zusammenhang mit der Diskussion der politischen Relevanz des Seminarmodells standen wir einem unkritischen Einsatz gruppendynamischer Interventionstechniken sowie einer Funktionalisierung von Hochschuldidaktik im Sinne von Effektivierung der Ausbildung und Kanalisierung von Konflikten zunehmend kritischer gegenüber. Diese Kritik kann in den folgenden vier Einwänden zusammengefaßt werden:

Zum ersten besteht die Gefahr, daß hochschuldidaktische, insbesondere gruppendynamische Verfahren selbst wieder als allgemeine, wert-neutrale und unbeschränkt einsetzbare Methoden verstanden werden. Wo dieser Anspruch erhoben wird, handelt es sich nicht um eine Aufhebung, sondern um eine Ausweitung der

Bedingungen verschulten Lernens. Die Funktion gruppodynamischer und hochschuldidaktischer Intervention besteht dann darin, die fremdbestimmte Kontrolle über die Inhalte und über die institutionellen und organisatorischen Bedingungen auch in die sozialen und emotionalen Dimensionen des Lernens hinein zu verlängern.

Die Entwicklung kooperativer Methoden des Lernens verkehrt sich dann in eine subtile Konfliktunterdrückungsstrategie.

Daraus ergibt sich als erstes Kriterium die Situationspezifität gruppodynamischer und hochschuldidaktischer Verfahren. Darunter soll das Ausmaß verstanden werden, in dem die konkreten Interessen der Betroffenen aufgeklärt und befördert oder uminterpretiert und unterdrückt werden.

Mindestens in einem der hier dokumentierten Seminare zeigt sich der Widerspruch zwischen diesem Ziel sozialisationsorientierter Interventionen, die allgemeine Kooperationsfähigkeit zu verbessern, und den angewandten Mitteln sehr deutlich: In einer Phase allgemeiner Desintegration auf einem Workshop wurden vom Seminarleiter allgemeine Kooperationsübungen angeboten, denen sich ein Teil der Gruppe verärgert verweigerte und mit denen ein anderer Teil, ohne daß dies beabsichtigt gewesen wäre, erfolgreich vom eigenen Problem abgelenkt wurde.

Zum zweiten entsteht sehr leicht die Tendenz, durch den verstärkten Einsatz gruppodynamischer und hochschuldidaktischer Angebote, wesentliche Dimensionen des Lernprozesses institutionell oder zeitlich auszulagern. Entsprechende Interventionen und Spezialangebote führen dann nicht zu einer 'Bereicherung' sondern zu einer 'Verarmung' komplexer Lernprozesse. Dies gilt insbesondere für den Bereich der didaktischen Planung, die durch hochschuldidaktische Intervention leicht von den konkret ablaufenden Lernprozessen isoliert wird und den Bereich der Auslagerung der emotionalen Komponenten des Lernens in spezielle gruppodynamische Phasen, Übungen oder Spezialveranstaltungen.

Gruppodynamische oder hochschuldidaktische Interventionen stellen dann keinen Beitrag zur Klärung der Lernziele und zur Integration von Affektivität und Rationalität dar, sondern erhöhen allenfalls fremdbestimmte Planungspotenzen und curricular-organisatorische Zuweisungsmöglichkeiten.

Daraus ergibt sich als zweites Kriterium das Ausmaß an Integration oder Auslagerung (Desintegration) gruppodynamischer oder hochschuldidaktischer Interventionen.

Beide angesprochenen Aspekte zeigten sich in einer Reihe von Widersprüchen, die durch die Ausweitung hochschuldidaktischer und gruppenspezifischer Verfahren im Seminar hervorgerufen wurden: Insbesondere der parallel zum Seminar tagende hochschuldidaktische Arbeitskreis, aber auch kurzfristige hochschuldidaktische Gruppen mit elitärem Anspruch, erhöhten die selbständige Planungsfähigkeit der Teilnehmer nur bedingt und riefen eher Verplanungsängste und Abwehr hervor. (Als vom Seminar relativ losgelöste Spezialveranstaltung hatte der HSDAK für die - späteren - Verfasser dieser Dokumentation allerdings hohen Wert).

Das Problem der Integration oder Auslagerung emotionaler Komponenten des Lernens hat sich in den meisten Gruppen der autonomen Phase als sehr schwierig herausgestellt.

Zum dritten bringt die Ausweitung hochschuldidaktischer und gruppenspezifischer Angebote leicht die Gefahr mit sich, eine Art Suchtverhalten nach noch mehr Meta-reflexion und gruppenspezifischer Bedürfnisbefriedigung zu produzieren.

An die Stelle wirklicher Veränderung tritt dann die abstrakte Reflexion der Bedingungen der Möglichkeit der Veränderung, an die Stelle langfristig veränderter sozialer Beziehungen, der periodische Rückzug in Phasen gruppenspezifisch erzeugter Euphorien. Als Kriterium ergibt sich hier das Ausmaß der Rückübersetzbarkeit gruppenspezifischer Erfahrungen und hochschuldidaktischer Reflexion in die 'normalen' alltäglichen Lernsituationen.

Mindestens diese letzte Gefahr wurde auf allen Workshops sehr deutlich, auf denen gruppenspezifische Prozesse streckenweise einen Sog entwickelten, der die nachfolgenden Arbeitsphasen eher erschwerte als erleichterte.

Zum vierten begünstigt die Ausweitung hochschuldidaktischer und gruppenspezifischer Aktivitäten die Entstehung neuer Autoritäten, deren professioneller Anspruch auf einer Meta-Ebene angesiedelt und dadurch leichter gegen Kritik immunisierbar ist. An die Stelle einer Veränderung der institutionellen Strukturen der Hochschule tritt dann die Entstehung neuer Informations- und Interpretationsmonopole. Die Folge ist keine Veränderung, sondern eine Stabilisierung institutioneller Strukturen, deren Legitimität gewachsen zu sein scheint.

Im Seminarmodell zeigte sich dieser Widerspruch zwischen dem Ziel, institutionelle Strukturen durchschaubarer und veränderbarer zu machen und den oben beschriebenen gegenteiligen Folgen einer ausgeweiteten, 'professionalisierten' Planungspraxis regelmäßig dann, wenn, sich tendenziell abkapselnde, Vorbereitungs- oder Planungsgruppen versuchten, ihre Situationsdeutungen und Organisationsvorschläge für alle Teilnehmer verbindlich zu erklären.

Damit wurden vier verschiedene Bereiche gruppensdynamischer und hochschuldidaktischer Interventionen angesprochen und - veranschaulicht an Erfahrungen des Seminarmodells - auf Folgen aufmerksam gemacht, die sich kontra-intuitiv gegen die ursprünglichen Reformziele wenden und u.U. zu Widersprüchen auf einer neuen Ebene führen. Diese hier angedeuteten Widersprüche deuten auf die Gefahr hin, die mit einer generellen und unkritischen Ausbreitung gruppensdynamischer und hochschuldidaktischer Interventionstechniken an der Hochschule verbunden ist.

Durch den Hinweis auf diese Gefahr soll aber gruppensdynamische und hochschuldidaktische Reflexion nicht grundsätzlich verächtigt werden. Dient einerseits der unkritische Einsatz metadidaktischer Interventionstechniken unter dem Gesichtspunkt politischer Sozialisation eher der Konfliktregulierung und Loyalisierung von Lehrenden und Lernenden, so kann andererseits auf metadidaktische Reflexion gerade dort kaum verzichtet werden, wo Gruppen mit dem Ziel kritischer Veränderung der institutionell-gesellschaftlichen Strukturen zusammenarbeiten, wenn nicht erneut ungewollte Abhängigkeiten produziert werden sollen.

Diese Ambivalenz metadidaktischer Interventionen zu erkennen, gewinnt im Hinblick auf die gegenwärtig zunehmende Einschränkung freier politischer Betätigung besondere Bedeutung. Die teils geplanten, teils schon verwirklichten staatlichen Maßnahmen im Hochschulbereich ¹⁾, wie die Infragestellung des politischen Mandats, der basisnahen Organe (Vollversammlung, Urabstimmung) und der verfaßten Studentenschaft überhaupt sowie die Einführung des Ordnungsrechts, haben dasselbe Ziel wie die noch gravierenderen Berufsverbote im Bereich des öffentlichen Dienstes: die Loyalisierung der Studenten und Anwärter des öffentlichen Dienstes im Sinne der Erhaltung des bestehenden Systems und die politische Disziplinierung all derer, die sich mit diesem System nicht identifizieren können oder wollen.

Berücksichtigt man die gleichzeitige Verschärfung des Leistungs- und Konkurrenzdrucks der durch umfangreiche Pflichtstundenzahlen und Regelstudienzeit einerseits, durch die Unsicherheit

1) vgl. den Entwurf des Hochschulrahmengesetzes und die Länderhochschulgesetze, besonders von Bayern und Baden-Württemberg

der Berufschancen andererseits (vgl. z.B. das Gerede von der "Lehrerschwemme"), so erfüllen gruppendynamische und hochschuldidaktische Interventionen schlicht notwendige kompensatorische Funktionen, solange sie nur dazu dienen, Freiräume "illusorischen Glücks" zu schaffen, in die der Leistungs- und Konkurrenzdruck nicht durchschlägt. Erst wenn metadidaktische Reflexion verknüpft wird mit der Analyse der Bedingungen, die solche Kompensation notwendig machen, und mit der Entwicklung von Handlungsstrategien, die auf Veränderung dieser Bedingungen zielen, wird ihr sonst affirmativ bleibender Charakter aufgebrochen und kann sich zum Gegenteil verkehren.

Damit kann dieser Abschnitt zusammengefaßt werden: Der oberflächliche Durchgang durch 3 Bereiche der Ausweitung sozialwissenschaftlicher Curriculumelemente in der Lehrerbildung (4.2.1), der organisatorischen Ausweitung des Berufs-Praxis-Bezugs (4.2.2) und der Ausweitung metadidaktischer, sozialisationsorientierter Interventionsformen (4.2.3) zeigt, daß diese Strategien nur bedingt, wenn überhaupt, geeignet sind, mehr materiale Selbstbestimmung der Lernenden über die Inhalte ihres Lernens, mehr materiale Selbstverfügung über die institutionellen und organisatorischen Bedingungen ihrer Lernsituation und späteren Berufssituation zu ermöglichen und alternative Sozialisationsprozesse zu befördern.

Im folgenden, abschließenden Punkt dieses Kapitels 'Widersprüche des Seminarmodells' soll nun auf die Widersprüche eingegangen werden, die im Seminar selbst entstanden und als unmittelbarer und konkreter Ausdruck der Diskrepanz zwischen den im Seminar gemachten alternativen Erfahrungen und der theoretischen Aufarbeitung der im Ausbildungssektor generell wirksamen Widersprüche (4.1) und ihrer nur scheinbaren Überwindung in den Reformstrategien der Lehrerbildung (4.2) beschrieben werden können.

4.3 Durch das Seminar selbst erzeugte Widersprüche

Unterschieden wir bisher die nur langfristig aufhebbar und wesentlich außerhalb des unmittelbaren Handlungsbereichs des Seminarmodells liegenden Widersprüche (4.1) und die Widersprüche, die im Gefolge bestimmter Strategien der Lehrerbildungsreform auftreten (4.2), so geht es nun um Widersprüche, die vom

Seminarmodell selbst erzeugt werden, auch und gerade dann, wenn die unter 4.1. und 4.2 genannten Probleme auf dem Hintergrund, einer durch Selbstorganisation bestimmten Lernkultur im Mittelpunkt kritischer Analysen stehen.

Die Bewußtwerdung der Widersprüche zwischen inhaltlicher Selbstbestimmung über den eigenen Lernprozeß auf der einen Seite, abstrakten wissenschaftlichen Leistungsansprüchen oder theoretischen sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen und technisch-funktionalen Qualifikationen andererseits, zwischen organisatorischer Selbstverfügung über die institutionellen Bedingungen des eigenen Lernens einerseits und unkritischer Identifikationsbereitschaft mit und Anpassungsfähigkeit an vorgegebene institutionelle Strukturen oder fremdbestimmte Ausbildungsprogramme auf der anderen Seite, zwischen der Entwicklung angstfreier, kooperativer und kreativer Verkehrsformen auf der einen Seite und der Individualisierung von Erfolg und Versagen, selektiver Konkurrenz und normativer Konformität oder gruppendynamischer Befriedigung auf der anderen Seite, bringt das Seminarmodell selbst streckenweise unter einen spezifischen Druck, der immer wieder in falsche Alternativen aufgelöst wurde. Diese falschen Alternativen erscheinen als vom Seminar selbst 'erzeugte' Widersprüche. Ihr spezifischer Charakter liegt darin, daß ihre Bearbeitung im Mittelpunkt des Seminars steht, sie jedoch nicht alternativ nach der einen oder anderen Seite aufgelöst werden können, ohne entweder in 'traditionelle' Seminarformen zurückzufallen oder das Seminarmodell als losgelösten und isolierten Freiraum mißzuverstehen.

Dabei geht es insbesondere um drei Komplexe:

4.3.1 den Widerspruch zwischen emotionaler Bedürfnisorientierung einerseits und kritischer Wissenschaftsaneignung andererseits,

4.3.2 den Widerspruch zwischen Spontaneität einerseits und kollektiver Selbstorganisation andererseits;

4.3.3 den Widerspruch zwischen Selbsterfahrung einerseits und einer Kritik und Veränderung der eigenen Ausbildungsbedingungen andererseits.

4.3.1 Emotionale Bedürfnisorientierung versus kritische Wissenschaftsaneignung

Die im Seminarkonzept gegebene Möglichkeit, über den eigenen Lernprozeß inhaltlich selbst zu bestimmen, verführt immer wieder dazu, gleichsam im Gegenzug zu den Erfahrungen traditioneller Seminare, sich mehr an den eigenen emotionalen Bedürfnisse zu orientieren, als sich kritisch mit wissenschaftlichen Ansätzen und Ergebnissen herumschlagen.

In verschiedenen Seminaren (besonders der 'autonomen Phase') wirkte sich das dann so aus, daß in Gruppen sehr extensiv über die eigene Studien- und Berufsperspektive gearbeitet wurde, ohne sich jedoch mit einschlägigen Forschungsergebnissen auseinanderzusetzen.¹⁾ In einem Arbeitspapier heißt es dazu:

Wo sich Probleme aus dem Gruppenprozeß ergaben, entstand auch die Verpflichtung zu ihrer kollektiven Bearbeitung. Wollte man dem eigenen Anspruch gerecht bleiben, so konnte man sich nun nicht auf die Vorstellung einer Gruppe als reiner Arbeitsgruppe zurückziehen. Dies hatte die Konfrontation widersprüchlicher Interessen in den Arbeitsgruppen zur Folge: Klärung der Beziehungsprobleme (auch innerhalb der Gruppe) versus inhaltliche Weiterarbeit. Auf Grund der geringen Erfahrungen, die wir im Umgang mit derartigen Problemen und deren Behandlung in Gruppen hatten, fiel uns eine Integration von Sach- und Beziehungsaspekt ziemlich schwer und mußte zum Teil völlig scheitern. Bei dem Versuch der Klärung außerhalb der Sachproblematik liegender Schwierigkeiten stießen wir gelegentlich auch auf Probleme, die uns als Laien auf dem Gebiet psychotherapeutischer Beratung einfach überforderten. Wo wir dies ahnten, mußten wir versuchen, zwar ein emotional akzeptierendes Klima in der Gruppe zu schaffen, uns aber dennoch nicht von einem überhöhten Problemlösungsanspruch überfordern zu lassen.

4.3.2 Spontaneität versus kollektive Selbstorganisation

Die im Seminarkonzept geforderte und ermöglichte Spontaneität, sich selbst zu organisieren, bedeutete häufig zunächst einen Verzicht auf institutionell-organisatorische Vorgaben. In bestimmten Phasen, vor allem auf dem workshop, ergab sich daraus das Problem, das Verhältnis von Spontaneität und selbstbestimmtem organisatorischen Rahmen als Widerspruch und Aufgabe des Seminars zu begreifen und anzugehen.

1) Im Seminar wurde dieser Widerspruch auch als Verhältnis von 'Beziehungsebene' und 'Inhaltsebene' des Lernens thematisiert, - eine Kategorisierung, die eher auf Ausgewogenheit abzielt und den faktisch widersprüchlichen Charakter der Situation hochschulischen Lernens etwas verdunkelt.

In dem oben zitierten Arbeitspapier heißt es dazu:

Neben dem Problem der Integration des Beziehungs- und Sachaspektes in der Gruppenarbeit machte uns auch die Integration der widersprüchlichen Lerninteressen in der Gruppe Schwierigkeiten. Unser Ziel war ja ein kollektiver Arbeitsprozeß mit potentiell gleichen Lernmöglichkeiten, und nicht die Verfolgung individualistischer und egoistischer Einzelinteressen, die nur durch die Unterdrückung der Interessen derjenigen verfolgt werden können, die Schwierigkeiten haben, sich durchzusetzen. Natürlich schien uns die individuelle Interessenklärung wichtig, weil wir zu der Überzeugung kamen, daß nur das wirklich gelernt werden kann, was von Relevanz für den Einzelnen ist. Zugleich aber sollte sichergestellt werden, daß sich die Einzelinteressen in einen kollektiven Lernprozeß integrieren lassen.

Die Organisation eines kollektiven Arbeitsprozesses erforderte jedoch ein Maß an Solidarität, das aufzubringen uns nicht immer leicht fiel, denn wir waren ja gewohnt, konkurrenzorientiert, mit dem Ziel individueller Profilierung zu arbeiten. Konkurrenzorientierung hat immer auch den Aufbau und Ausbau von Machtpositionen zur Folge, führt zu dem Wunsch, eine Führungsfunktion in der Gruppe zu übernehmen und zu behalten, während es unser Ziel war, die Führungsfunktionen flexibel zu handhaben.

Was praktisch nie vorher eingeübt wurde, konnte nun nicht als Kompetenz einfach vorhanden sein. Vielmehr mußte die Selbstorganisation erst langsam eingeübt werden. Weil uns das wichtig war, fanden wir selbst langwierige Klärungsdiskussionen über Themeneingrenzung und Arbeitsorganisation in der Gruppe nützlicher, als das bloße Durcharbeiten von vorgegebener Literatur. Dabei aber führte unser Anspruch auf Selbstorganisation dazu, daß kaum eine Gruppe auf den Seminarleiter als Ressource für den Lernprozeß zurückgriff. Auch in schwierigen Phasen versuchten die Gruppen eher mit sich selbst zurecht zu kommen, als den Seminarleiter um Hilfe zu bitten. Dies, obwohl der Seminarleiter immer wieder seine Bereitschaft bekundet hatte, bei der Klärung von Schwierigkeiten mitzuhelfen. Daß diese Hilfe faktisch nicht in Anspruch genommen wurde, sehen wir heute als Fehler an.

4.3.3 Selbsterfahrung als Kompensation versus kritische Veränderung der Ausbildungsbedingungen

Bezogen auf die Dimension politisch relevanter Sozialisations- und Lernprozesse zeigte sich schließlich ein vom Seminarmodell selbst hervorgebrachter Widerspruch zwischen einem starken (gruppendynamisch orientierten) Bedürfnis nach Selbsterfahrung einerseits und der Überwindung individualisierender, konkurrenz- und konformitätsorientierter Verkehrsformen durch eine Kritik der Ausbildungsbedingungen andererseits. Dies trat immer dann auf, wenn die im Seminar möglichen alternativen Verkehrsformen umkippten in (langfristig folgenlose) Phasen sozialer Euphorie: Vorallem der workshop hatte hier teilweise widersprüchliche Folgen. Entweder wurde der workshop als 'Insel' verstanden und

erlebnismäßig und im Verhalten vom übrigen Seminar abgetrennt oder wurde er durch einzelne Gruppen in die 'autonome' Phase in einer Weise hineinverlängert, daß zwar tiefe Freundschaften entstanden, aber gleichzeitig der Kontakt zum Seminar tendenziell verloren ging. In beiden Fällen hatten sich die Gruppen außerstande gesehen, diesen Widerspruch auszuhalten und konstruktiv zu bearbeiten und sich in ein Entweder-Oder geflüchtet.

Kennzeichnend für alle drei ^{im} Seminar~~s~~ selbst entstehenden Widersprüche ist der Rückzug auf den im Seminar angebotenen Freiraum. Darum steht und fällt das Seminarmodell mit der kritischen Verbindung, die es nach außen entwickelt, mit dem Grad, in dem die Teilnehmer sich dieser Widersprüche bewußt werden und mit dem Ausmaß, in dem es zu einem Ort der Auseinandersetzung darüber wird.

5. Übertragbarkeit des Seminarmodells

Ganz zu Beginn dieses Berichtes (vgl. Einleitung S. 8) haben wir als zentrales Anliegen des Autorenkollektivs die Verbreitung des Modells zur Selbstorganisation politisch relevanter Lernprozesse formuliert. Deshalb soll nun im letzten Kapitel explizit auf Formen und Möglichkeiten der Übertragbarkeit des Seminarmodells eingegangen werden. Damit möchten wir, trotz aller Widersprüche, in die das Seminarmodell durch die Auswirkungen der gegenwärtigen restriktiven staatlichen Bildungspolitik gerät, und der Widersprüche, die es selbst hervorruft, zu Versuchen selbstorganisierten Hochschulunterrichts ermutigen und mögliche Hilfestellungen anbieten.

Erfahrungsorientiertes Lernen besitzt unmittelbare Relevanz für die Betroffenen, kann jedoch nur sehr schwer an Außenstehende so vermittelt werden, daß die abgelaufenen Prozesse verständlich und durchsichtig werden, ohne an Anschaulichkeit und Spontaneität zu verlieren. Wenn wir mit dieser Dokumentation zunächst unsere Erfahrungen dargestellt haben, so geschah dies aus dem Grund, den Lesern deutlich zu machen, welchen Weg wir im Laufe der letzten 3 Jahre zurückgelegt haben. Wir halten es darum auch nicht für möglich, diese Dokumentation im Ganzen als Rezeptbuch einfach zu übernehmen.

Zum einen sind wir der Meinung, daß sich das dokumentierte Konzept weiter verändern muß und wir genau dazu der kritischen Solidarität des Lesers bedürfen; zum anderen können Erfahrungen nicht in Container verpackt und beliebig umgeladen werden.

In diesem Sinn können unsere Erfahrungen bestenfalls Anstöße sein, die eigene Situation zu reflektieren und Strategien zu ihrer Veränderung zu entwickeln. Voraussetzung dafür aber ist die Frage, "ob man aus politischen Gründen nur noch verstummen kann,"¹⁾ nicht mit eindeutigem Ja!, mit Resignation zu beantworten, sondern irgendwo Hoffnung zu haben, Mut und Geduld. Der Kampf darf nicht als beendet angesehen werden noch bevor er begonnen hat. Wir sehen auch im Widerstand selbst (unabhängig vom Erfolg) schon einen Sinn.

1) Kritische Anfrage eines Lehrenden im Zusammenhang einer Diskussion um das dargestellte Seminarmodell.

Welche Möglichkeiten es gibt, Widerstand zu leisten, sich als Student oder Seminarleiter nicht nur passiv allen gegebenen Bedingungen anzupassen, wollen wir versuchen an Hand einiger unserer Meinung nach übertragbarer Momente des Seminarmodells zusammenzufassen.

Allerdings soll daraus eben keine Anweisung werden, sondern eine Zusammenstellung der Hinweise und Fragen, die uns geeignet erscheinen, dem nicht nur theoretisch interessierten Leser, sondern denjenigen, die ihre Situation an der Universität selbst als veränderungsbedürftig erkannt haben, einen eigenen Einstieg in die Analyse und Strategieentwicklung zu erleichtern.

Wir meinen, daß es sehr verschiedene übertragbare Momente gibt. Die Autorengruppe wollte nicht nur eine Anregung geben, ein von Struktur und Grundvoraussetzungen ähnliches Seminar durchzuführen. Nach Einschätzung der hochschulpolitischen Lage ist eine generelle Einführung von Formen selbstbestimmten Lernens im Augenblick kaum denkbar.

Noch eine wichtige Voraussetzung dafür, mit der Dokumentation etwas anfangen zu können, sie als Lernressource auszunützen, ist das Ziel, als einzelne Studenten, als Gruppe oder Seminarleiter, die Lernsituationen in bestehenden oder neu zu gründenden Gruppen und Seminaren verändern zu wollen, sich nicht abzufinden mit fremdbestimmtem, entfremdetem Lernen mit einer Ausbildung, in der jeglicher Berufspraxisbezug fehlt. Dann können aus der Dokumentation heraus Argumente gefunden werden für anderes Lernen, für Gruppenarbeit, dafür warum Lernen unter Zwang Lernen verhindern kann, warum Lernen etwas mit Politisierung zu tun haben muß Oder können einzelne Momente des Modells herausgenommen werden. Z.B. kann im Zusammenhang eines Seminars ein workshop selbst organisiert werden. Hier gibts viele kreative Möglichkeiten, je nach Situation, in der man sich befindet, je nach Ziel das man hat.

Wir werden in unseren Hinweisen unterscheiden zwischen Innovationen, die von vorneherein geplant werden (5.1), in Gruppen oder Seminaren vom Seminarleiter, evtl. mit Studenten gemeinsam organisiert, und solchen, die von Studenten in schon bestehende (5.2) anders strukturierte Situationen heringebracht werden, die wir Seminarkritik nennen. Ebenso kann der eigene Lernprozeß (5.3) neu begriffen werden, in dem man sich seiner eigenen Verantwortlichkeit dafür bewußt wird und diese ernst nimmt.

Für alle diese Möglichkeiten gemeinsam ist es sinnvoll, zuerst mit der Analyse der eigenen Situation zu beginnen.

Wenn Lernen verstanden wird als aktive Auseinandersetzung mit neuen Erfahrungen (i.w.S. also auch als ^{Verarbeitung} ~~Verbereitung~~ neuer Informationen), wird jede Form des "Eintrichterens" von Informationen dazu führen, daß solange offene und unterschwellige Widerstände gegen das Lernen entwickelt werden, als die mitgebrachten Erfahrungen, Einstellungen, Kenntnisse und Überzeugungen nicht integriert werden können mit den neuen Angeboten. Deshalb umfaßt die Analyse der eigenen Situation ganz wesentlich das bewußte Bearbeiten der eigenen Vorerfahrungen. Unserer Erfahrung nach gibt es kein Thema, das es wert wäre, "wissenschaftlich" bearbeitet zu werden, obwohl es keinerlei Relevanz für den Lernenden besitzt. Der Ausgang von den realen Erfahrungen der Betroffenen knüpft zunächst an subjektive Interessen und Bedürfnisse an. Ihre Widersprüchlichkeiten müssen erhellte und deren gesellschaftliche Vermitteltheit begreifbar gemacht werden. Dies geschieht meist am besten über kognitive Orientierungen. In dieser Phase kann, wegen der Ähnlichkeit vieler Probleme und Interessen, die zum Vorschein kommen, ein Ansatzpunkt für gemeinsames, solidarisches Lernen und Handeln gefunden werden.

Wie in Kapitel 1 dargestellt, entwickelte sich unser eigenes Seminarmodell über verschiedene Vorläufer in stets neuen Realisierungsformen. Die unsere Konzeption tragenden didaktischen Prinzipien, die Lernbereiche und unsere Ziele sind eng aufeinander bezogen und - zumindest nach unseren Intentionen - nicht beliebig austauschbar. Die in Kapitel 3 als Analyseraster entwickelte Matrix kann in anderem Zusammenhang auch als Planungsraster verwendet werden.

5.1 Von Anfang an geplante Innovationen

Analyse der Situation:

Um sich Klarheit über die Situation zu verschaffen, ist es sinnvoll, sich folgende Fragen zu stellen:

- Welche Zielsetzungen und Aufgaben verfolgt die Gruppe als Ganze oder einzelne Teilnehmer?
- Welches Thema ist für die Veranstaltung geeignet? Welchen Spielraum läßt es zu?

- Wie groß sollte die Zahl der Teilnehmer höchstens sein?
- Welche Erfahrungen, Kompetenzen bringen sie mit? Welche Erwartungen haben sie?
- Wieviel Zeit steht zur Verfügung? (Ermöglicht der Zeitplan z.B. informelle Kontaktaufnahme, gemeinsames Essen usw.?)
- Erlauben die Räume variable Gruppenbildung?
- Welche anderen Hilfsmittel werden benötigt?

Die entscheidende Frage für den Beginn eines Seminars oder einer Gruppe (wenn nicht alle Teilnehmer an der Planung mitgemacht haben), lautet: Wie kann verhindert werden, daß die Teilnehmer in der ersten Sitzung zu passiven Konsumenten eines vorgegebenen Planes gemacht werden? Wie können die in dieser Situation vorhandenen Informationen,

- die thematischen Vorüberlegungen
 - die organisatorischen Rahmenbedingungen
 - die Ziele des Seminarleiters/der Vorbereitungsgruppe
 - die Vorerfahrungen der Teilnehmer
- so veröffentlicht werden, daß sie als (teilweise) veränderbar erkannt werden und allen Teilnehmern deutlich wird, daß Lernen aktive Auseinandersetzung bedeutet und nicht Übermittlung und Lehre.
- Welche Organisationsformen sind geeignet, diese Aufgaben zu verdeutlichen und gemeinsam anzugehen?

Bewußtes Bearbeiten der eigenen Vorerfahrungen

- Wie können die Vorerfahrungen der Teilnehmer in einer angstfreien Atmosphäre veröffentlicht werden?
- Welche Organisationsformen und Medien sind geeignet, die Brücke zu schlagen zwischen den Bedingungen und Aufgaben der aktuellen Situation und den in dieser Situation wirksamen Vorerfahrungen?

Aufdeckung und Bearbeitung widersprüchlicher Interessen

- Welche widersprüchlichen Interessen und Erfahrungen bringt der Seminarleiter in die Situation mit ein?
- Wie ist es möglich, daß er seine fachliche Kompetenz (instrumentelle Leitungsfunktion) dem Seminar als Ressource

verfügbar macht, ohne die Entwicklung selbständiger Kompetenz bei den Teilnehmern zu behindern?

- Und: Wie ist es möglich, daß er sowohl als fachlich kompetent anerkannt und gleichzeitig persönlich akzeptiert wird?

(Eine einigermaßen befriedigende Lösung dieser Widersprüche ist unserer Erfahrung nach nicht primär abhängig vom 'guten Willen' des Seminarleiters, sondern von der sich entwickelnden gegenseitigen Unterstützung von Seminarleiter und Studenten.)

- Welche widersprüchlichen Interessen und Erfahrungen bestimmen das Verhalten der Studenten?
- Wie kann die soziale und emotionale Vereinzelung im Studium aufgehoben werden, ohne die sachorientierte Arbeitsperspektive dabei aus den Augen zu verlieren? ('Absacken' in perspektivlose Gefühle der Wohligkeit).
- Wie kann man von abwartender, passiver Haltung zu selbständigem aktivem Lernen kommen?

Im Blick auf diese Widersprüche lautet die nächste Aufgabe: Wie ist es möglich, einen gemeinsamen Verständigungsprozeß in Gang zu bringen über

- die gesellschaftliche Bedingtheit dieser und anderer Widersprüche
- ihre individuelle und kollektive Bearbeitbarkeit im gemeinsamen Lernprozeß?

Gebrauch der Matrix als Planungsraster

Um den Gebrauch der Matrix als Planungsraster zu verdeutlichen, sollen im folgenden drei Felder der Matrix in Fragen aufgeschlüsselt werden: die Felder 1.1, 2.1 und 1.2 (vgl. dazu die Matrix (3.1), S. 93). In ähnlicher Weise kann das mit der gesamten Matrix gemacht werden.

- (1.1) In welchen Situationen können die Teilnehmer persönliche Kontakte untereinander und zum Seminarleiter aufnehmen? Wie können die (individuellen und kollektiven) biographischen Erfahrungen ausgetauscht und in die gemeinsame Arbeitsperspektive einbezogen werden? Welche Einstiegsmaterialien und Hinweise, welche räumlichen Bedingungen sind geeignet, diese Prozesse zu unterstützen?

(2.1) Welche kognitiven Orientierungen:

thematische Strukturierungsvorschläge, Texte, Filme o.a. Medien sind geeignet, die individuellen und kollektiven Erfahrungen zu ordnen, durchschaubar zu machen, 'theoretisch' aufzuklären?

Welche theoretischen Perspektiven sind geeignet, die aus der Aufarbeitung individueller und kollektiver Erfahrung hervorgegangenen Fragestellungen zu vertiefen und in längerfristige Arbeitsperspektiven zu überführen?

(1.2) Welche Arbeitsorganisation verdeutlicht von vornherein die Aufgabe, den eigenen Lernprozeß kollektiv zu organisieren und ermöglicht erste Erfahrungen realer Selbstbestimmung?

- Welche Rollen/Funktionen hat der Seminarleiter?
- Welche können von vornherein abgegeben werden?
- Welche Rollen/Funktionen haben einzelne Teilnehmer?
- Wie reagiert man auf andere?
- Wie werden Interessenkonflikte bearbeitet?
- Wie die Informationsunterschiede ausgeglichen?
- Welchen Verbindlichkeitsgrad hat die Gruppe?
- Wie ist sie zusammengesetzt?

5.2 Interventionen in 'traditionellen' Seminarsituationen

Welche Möglichkeiten bestehen unter nicht so guten Bedingungen, eventuell sogar gegen den Seminarleiter und teilweise gegen andere Studenten, alternative Lernmöglichkeiten durchzusetzen? Was muß dabei alles bedacht werden?

- Ist der Seminarleiter eher reaktionär oder liberal? Wäre er unter Umständen für die Seminarkritik zu gewinnen?
- Welche Seminarteilnehmer könnten als Bündnispartner für die Seminarkritik gefunden werden?
- Wie können Studenten andere Seminarteilnehmer zu eigener aktiver Mitarbeit anregen? (Hindernis: Loyalität gegenüber dem Seminarleiter; Scheinzwang; Angst davor, überhaupt zu sprechen; Gewöhnung an fremdbestimmtes Lernen).
- Welche inhaltlichen Aspekte können eingebracht werden? (Z.B. Wissenschaftskritik, Darstellung anderer wissenschaftlicher Ansätze).

- Wie kann die Arbeit im Seminar stärker auf die künftige Berufspraxis ausgerichtet werden?
- Wie kann und muß die inhaltliche Intervention vorbereitet werden?
- Welche lernorganisatorischen Vorschläge sind sinnvoll und möglich? (Z.B. Gruppenarbeit, Kompaktphase, etc.)
- In welcher Weise kann über die Problematik von verschultem Lernen aufgeklärt, wie der gesellschaftliche Hintergrund dieser Form des Lernens vermittelt werden?
- Die Gefahr, daß Seminarkritikleute als arrogant angesehen werden, da sie angeblich "alles besser wissen", muß vermieden werden. Die Situation und die Erfahrungen der Studenten dürfen nicht einfach übergangen werden, sondern sollten allen bewußt werden.
- Es gibt auch Situationen, in denen alle froh sind, daß einer es wagt, die schwierige Situation anzusprechen.
- Wenn möglich sollte außerhalb des Seminars für an Seminarkritik interessierte Teilnehmer ein Termin festgelegt werden, an dem gemeinsam über die Erfahrungen im Seminar, über die Lerninteressen der Teilnehmer, über Handlungsstrategien diskutiert werden kann. (Innerhalb des Seminars gibt es leider oft keinerlei Möglichkeit, überhaupt in Kontakt zueinander zu kommen.)

Viele Bereiche der Matrix lassen sich innerhalb eines traditionellen Seminars nicht ansprechen, da wichtige Voraussetzungen fehlen; zumindest aber sollte eine Seminarkritikgruppe die Matrix im Hinterkopf haben, als Ansatzpunkt dafür, in welchen Bereichen gelernt werden sollte, gleichsam als Zielvorstellung.

5.3 Änderungsmöglichkeiten für den eigenen Lernprozeß

Bestehen Änderungsmöglichkeiten für den eigenen Lernprozeß? Was geschieht, wenn ich die Wichtigkeit begriffen habe, meinen eigenen Lernprozeß selbst in die Hand zu nehmen, mich dafür verantwortlich zu fühlen?

Grundsätzlich von den bestehenden Lernsituationen an der Uni abzusuchen und zu versuchen, ein eigenes, individuelles Lernkonzept aufzustellen, wird schon wegen der Doppelbelastung (Studium für Scheine und Studium für's Leben) kaum möglich sein, wäre

aber auch wegen der starken Isolierung nicht gut zu heißen. Nur allein zu lernen geht nicht.

Sinnvoller wird es sein, Leute mit ähnlichen Lerninteressen zusammenzusuchen und entweder gemeinsam mit ihnen Seminare zu besuchen, sich gemeinsam darauf vorzubereiten und dann auch Vorschläge und Interessen einzubringen, oder zusammen, neben dem Studium, Gruppen aufzubauen, die gemeinsam lernen wollen (z.B. Berufsperspektive-AK, Prüfungsvorbereitung).

Man könnte aus diesem Bericht heraus (aus dem Lernkonzept und den beschriebenen konkreten Realisierungen) auch Kriterien dafür finden, wie man das eigene Studium planen oder die bestehenden Studiengänge hinterfragen kann. Man kann sich auch immer wieder z.B. die Matrix vor Augen halten, um sich zu überlegen, in welchen Bereichen man gerade lernt, wo man gerne etwas lernen möchte und welche Relevanz das hat, was man gerade lernt, um so sein eigenes Lernen unter Kontrolle zu halten (Evaluationsfunktion der Matrix).

Wir haben versucht, die 'Verwendungsmöglichkeiten' des entfalteten Seminarkonzepts für drei verschiedene Situationen anzudeuten und dazu Fragen und Überlegungen formuliert.

Wir möchten nun zum Schluß dieses Kapitels noch vier Hinweise geben, die uns für jede Form der Übertragung des Seminarmodells und seines Lernkonzeptes wichtig erscheinen:

1. Bearbeitbare Aufgaben auswählen!

Allzuleicht wird 'offene Lernsituation' mißverstanden als völlige Unklarheit über die gemeinsame Aufgabe, über den Umfang und die Bearbeitbarkeit einer Fragestellung, als Verzicht auf klare Arbeitsperspektiven und -absprachen.

Gerade auch wenn am Anfang ein offener Einstieg in ein größeres Problemfeld gewählt wird, gewinnt die verbindliche Abklärung von bearbeitbaren Themen an Bedeutung. Gerade breites Problembewußtsein bedarf der detaillierten Auseinandersetzung mit Einzelfragen.

2. Gegenseitige Unterstützung aufbauen!

Die Entwicklung alternativer Zielvorstellungen, die Realisierung neuer Formen des Lernens ist nur in einem Klima möglich, in dem keine Machtstrategien verfolgt werden. Die verschiedenen Ressourcen von Seminarleiter und Studenten können nur dann für den gemeinsamen Lernprozeß genutzt werden, wenn es gelingt, von konkurrierenden Interessen zu kooperativen Kontrakten zu kommen.

3. Gemeinsame Situation auch gemeinsam analysieren!

Dazu gehört wesentlich, daß es keine von vornherein festliegenden, geschlossenen Konzeptionen geben kann. Geschlossene Konzeption meint ebenso die Aufstellung nicht hinterfragbarer Wissenskataloge wie die rigide Vertretung einer bestimmten Lernorganisation. In diesem Sinn ist auch die rezeptologische Anwendung der von uns entwickelten Seminarkonzeption nicht vertretbar.

4. Unterschiedliche Interessen, Gefühle und Einstellungen nicht als Bedrohung zurückweisen, sondern als Potential für den gemeinsamen Lernprozeß fruchtbar machen!

In keiner Phase eines Lernprozesses, am wenigsten an dessen Beginn, werden die Interessen, Gefühle und Einstellungen aller Teilnehmer völlig identisch sein. Eine Gruppe wird darum auch nicht umso besser zusammenarbeiten, je homogener sie ist, sondern je besser sie gelernt hat, die unterschiedlichen Interessen, Gefühle und Einstellungen ihrer Mitglieder konstruktiv wechselseitig auszunutzen. Zur Entstehung wechselseitiger Vertrauensverhältnisse, in denen Unterschiede akzeptiert werden können, bedarf es einiger Zeit und der geduldigen Anstrengung aller Mitglieder.

Anhang

Im Anhang soll noch ein Interview abgedruckt werden, das die langsame Umorientierung eines Seminarleiters widerspiegelt, seine zunehmende Überzeugung in Bezug auf Sinn und Wert von studentenzentrierten Seminaren. Darüber hinaus kommen in dem Dokument noch einmal eine Reihe struktureller Probleme des Modells zur Sprache.

Interview:

Frage (F): Wir haben im letzten Semester ein gemeinsames Seminar über die 'Politische Rolle des Lehrers' gemacht, - das Semester ist ja noch nicht zu Ende, - und ich möchte Dich gerne nach Deinen Erfahrungen mit diesem Seminarmodell fragen. War es eigentlich einfach für Dich, diese Grobkonzeption zu übernehmen und Dich auf dieses Seminarmodell einzulassen? Ich denke jetzt an unsere Vorbesprechungen im letzten Winter.

Antwort (A): Ja, ohne größere Schwierigkeiten und zwar aus zwei Gründen: einmal weil meine eigenen Lehr- und Lernerfahrungen stark davon geprägt waren, wie wenig befriedigend traditionelle Seminare ablaufen. Das gilt vor allem für die Befriedigung sozialer und affektiver Bedürfnisse als wichtige Grundlage für Lernvorgänge, aber auch im Blick darauf, Lerngruppen konstanter und vor allem autonomer zu machen. Ein dritter Punkt ist, daß die Vorplanung selber und die dabei leitenden Gesichtspunkte in allen Einzelheiten den Studenten transparent gemacht wurden. Von daher also sowohl in der Zielsetzung, wie in der Art, wie geplant wurde, Übereinstimmung, zumal ich auch in der Kooperation mit Dir ausgesprochen das Gefühl hatte, daß es keine Konkurrenz gab.

F : Kannst Du einmal versuchen, die drei Grobphasen des Seminars kurz zu charakterisieren und zu sagen, was dabei für Dich besonders wichtig war?

A : Die Situation in der ersten Sitzung, in einem sehr ungünstigen Hörsaal: sehr groß, der Zwang für die Leiter, den Studenten frontal gegenüberzustehen, die Sitze der Studenten gestuft, hat sich eigentlich - diese Negative haben sich eigentlich überraschend wenig ausgewirkt. Ich würde das darauf zurückführen, daß die beiden Leiter wenig das übliche Dozentengehabe, gerade in den ersten Sitzungen, an den Tag gelegt haben, daß aber auch die Studenten offensichtlich relativ wenig erwartet haben, geführt und gegängelt zu werden. Wichtig schien mir zu sein, daß gerade in der ersten Sitzung relativ früh Aktivität in kleinen Gruppen, auch Möglichkeit zur ersten Kontaktaufnahme da war.

F: Wie würdest Du den workshop beurteilen? Dort hast Du Dich doch auch besonders wohl gefühlt.

A: Wenn ich seine wohl vorrangige Zielsetzung, den persönlichen Kontakt, die Möglichkeit, sich spontan näher zu kommen, den Aufbau von Gruppenbeziehungen, den Beginn, sich gegenseitig zu akzeptieren und zu kooperieren, wenn ich all dies nehme, so ist dies doch für die Mehrheit gut gelungen. Meine Haupterfahrung, weshalb ich mich auch besonders wohl gefühlt habe, war die Möglichkeit, daß ich, sehr spontan und sehr egalitär, Beziehungen aufnehmen konnte und ich mich deshalb auch wohl gefühlt habe, weil ich das Gefühl hatte, akzeptiert zu sein und daß gerade dieser Konflikt aufgehoben war, in dem der Seminarleiter steht, einerseits akzeptiert zu werden und doch nun nicht verschleiern zu können, daß er tatsächlich einen anderen Status hat. Im Ganzen ist wohl entscheidend, daß man für einige Tage zusammenlebt.

F: Und welche Erfahrungen hast Du in der 'autonomen Phase' gemacht, die ja in diesem Semester noch nicht abgeschlossen ist und bisher in kleinen Gruppen läuft?

A: Eigentlich etwas ambivalente Erfahrungen. Das, was aus dem workshop an Potential da war, ist - soweit ich es übersehen kann - eigentlich nicht in dem erhofften Maße realisiert worden. Was mir vor allem auffällt, ist zwar einerseits, daß diese Gruppen tatsächlich relativ autonom zu ihren Themen kamen, ihre Interessen artikulieren konnten, dies auch dann bei der Arbeit im Einzelnen realisieren können, - ich glaube, was notwendig wäre, ist ein stärkeres Training auch für die Gruppenarbeit. Es genügt nicht, eine sozial-emotionale Basis zu legen, die dann doch, wenn es um konkrete Arbeitsvorgänge geht, zu diffus ist, um konkrete Kompetenzen ersetzen zu können. Also dies nicht etwa alternativ gesagt oder gegen die workshop-Phase, sondern als notwendige Ergänzung. Mir ist auch nicht ganz klar, wie die notwendige Erarbeitung von Kenntnissen, Informationen und Fertigkeiten erreicht werden kann, - zumal unter den Bedingungen eines Sommersemester, dann, wenn die Eingangsphase, also bis zur Konstituierung der Arbeitsgruppen nach dem workshop, relativ lange dauert.

F: Würdest Du jetzt sagen, daß in diesem Seminar anders gelernt wurde als in traditionellen Seminaren, andere Schwerpunkte gelegt wurden, oder: soherum. - könntest Du kurz die Hauptchance und die Hauptprobleme dieses Seminarmodells benennen?

A: Ich sehe die Hauptchance des Seminarmodells darin, daß Studenten und Lehrende gemeinsam zunächst ein halbwegs befriedigendes Potential an sozialen und emotionalen Beziehungen aufbauen, daß dies gekoppelt wird, und nicht etwa isoliert bleibt, mit der thematischen Einarbeitung und zwar auf der Basis der Autonomie der Lernenden und der Lehrenden. Das Hauptproblem würde ich darin sehen, daß noch gezielter auf den Erwerb von Kompetenzen in der Gruppenarbeit hinzuwirken wäre, daß weiter die Beraterrolle des Lehrenden noch stärker bedacht und definiert werden müßte und weiter nicht ganz klar ist, wie ein wünschenswertes Niveau der Seminar-papiere und -diskussionen zu vermitteln ist mit der Forderung

nach Autonomie, die ja auch dazu führen kann, den Weg des geringsten Widerstandes zu gehen, doch relativ orientierungslos in der wissenschaftlichen Diskussion zu sein und nicht ganz klar ist, wie die Leistungen der Gruppe insgesamt auf ein solches Niveau hin zu integrieren sind.

F: Darf ich Dich nach der ganz persönlich für Dich wichtigsten Erfahrung fragen?

A: Ich würde gern zwei wichtige Erfahrungen nennen. Einmal die Erfahrung, daß es für einen Seminarleiter möglich ist, auf egalitärer Basis mit Studenten zusammenzuarbeiten und sozial akzeptiert zu werden, ohne daß man plumpe Anbiederungsversuche macht oder daß man verschleiert bzw. so tut, man sei eigentlich nur ein Student des höheren Semesters. Das Zweite, das ich als Seminarleiter gelernt habe, daß ich als Leiter keineswegs so oft, wie ich das früher gemeint habe, in den Gruppenprozeß eingreifen muß, mehr oder weniger direktiv, gar nicht autoritär, aber doch mehr oder weniger verdeckt direktiv, sondern daß tatsächlich - und dies scheint mir entscheidend - das Vertrauen in die Handlungsfähigkeit, in die Lernfähigkeit und auch in die Kritikfähigkeit und Reflexionsfähigkeit der Gruppe ungeheuer wichtig ist. Wenn man dies nicht hat, bricht man relativ viele Prozesse ab, und es entwickeln sich die weitgehend verschüttet vorhandenen Fähigkeiten der Studenten nicht in dem Maß, wie sie sich eigentlich in einem solchen Seminar entwickeln können. Die Bedingungen auch eines solchen Seminars sind wegen der allgemeinen Studienbedingungen noch so restriktiv, daß man hier nicht, weil man zuwenig Vertrauen in die Autonomie der Gruppe hat, noch zusätzlich restriktiv werden muß, obwohl man vielleicht in gutem Willen meint, hier ein Stückchen besser machen zu können, wenn man verstärkt eingreift, strukturiert und so.

F: Ich glaube, das ist schon teilweise die Antwort auf meine nächste Frage: Was würdest Du einem Seminarleiter raten, der vor hat, ein ähnliches Konzept auszuprobieren?

A: Ich würde raten: Vor allen Dingen die erste Sitzung so gestalten, daß ein Maximum an Eigenaktivität der Studenten zustandekommt und ein Minimum von Rollenhandlungen, durch die sich sofort eine Autoritätsorientierung, wenn nicht gar -fixierung etabliert; umgekehrt: nicht so zu tun, als sei man nicht da; nicht so zu tun, als habe man keine Vorschläge, als sei alles offen; sondern Angebote als Angebote machen, aber deutlich sagen, daß dies Angebote sind, die darauf hinauslaufen, daß am Ende ein bestimmter Kontrakt hergestellt werden muß, auf den sich beide Seiten berufen können. Weiter scheint mir wichtig zu sein, daß man das, was man sich selber wünscht und erhofft von diesem Seminar, nicht als Norm, als feste Erwartung - z.B. wir müssen jetzt gute soziale Beziehungen aufbauen -, daß man dies nicht als Norm ansetzt, weil dann in der Tat bestimmte Prozesse gleich blockiert sind.

Wichtig scheint mir auch zu sein, daß man seine eigene Rolle, vielleicht nicht gleich in der ersten Sitzung, aber doch ziemlich bald, klar definiert, daß man sagt, wo und wie weit man beraten will, was man selber für Ressourcen hat, durchaus auch eigene Probleme anspricht.

F: Könntest Du Dir denken, daß Studenten von sich aus ein solches Seminar-konzept vorschlagen, und wie müßten sie Deiner Meinung nach dabei vorgehen, um nicht von vornherein Widerstand zu erzeugen?

A: Wenn man einmal die normale Ausgangssituation in einem Seminar nimmt - normal jetzt im Sinne von traditionell -, in dem der Seminarleiter ein Konzept hat, mit dem die Studenten mehr oder weniger unvorbereitet konfrontiert werden und nun etwas dazu sagen sollen, dann würde ich es aus der Sicht der Studenten für sehr sinnvoll halten, zunächst einmal zurückzufragen nach den Absichten des Leiters, so daß er zunächst eine Möglichkeit zur Selbstdarstellung hat, in aller Kürze, dann könnten die Studenten diese Absichten einmal aufnehmen und fragen: Ist dies denn der rechte Weg dazu? und weiter sagen: Wir haben diese und jene Erfahrung, wir fühlen uns an diesem und jenem Punkt unbefriedigt,

F: - oder auch kompetent ...

A: ja, oder auch kompetent. Wie gedenken Sie diese Kompetenzen oder diese Frustrationen in diesem Seminar aufzunehmen und zu bearbeiten? Und: Wie können wir dies als Gruppe leisten? Also, die Studenten müssen von vornherein deutlich machen, daß es sich hier um einen Prozeß der Einigung handelt und nicht darum gehen kann, etwas zu schlucken. Damit ist keine Machtstrategie gemeint, sondern die Entwicklung von Vorschlägen und Gegenvorschlägen, die gerade in kleineren Gruppen in der ersten Sitzung zu erarbeiten wären. Sehr wichtig scheint mir zu sein, daß Studenten sich nicht in einer ersten Sitzung auf ein Gesamtseminar-Konzept festlegen lassen, sondern sich einigen über eine Eingangsphase: also wie man dazu kommt, daß man miteinander arbeiten kann.

L I T E R A T U R L I S T E

- Altvater, E., Huisken, F., (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971
- Baethge, M.: Abschied von Reformillusionen, in: betrifft: Erziehung, Heft 11/1972
- Bennis, Benne, Chin: The Planning of Change, New York 1969²
- Bourdieu, P., Passeron, J.C.: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971
- Bradford, L.P., Gibb, J.R., Bonne, K.D.: Gruppentraining, Stuttgart 1972
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Regierungsentwurf eines Hochschulrahmengesetzes, Bonn 1973
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Stuttgart 1973
- Deutscher Bildungsrat: Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 17, Stuttgart 1971
- Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim 1974
- Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971
ders. : Erziehung als Praxis der Freiheit, Stuttgart 1974
ders. : Pädagogik der Solidarität, Wuppertal 1974
- Gintis, H.: Activism and Counter-Culture: The Dialectics of Consciousness in die Corporate State. Telos Jg. 1972
- Havelock, R.G.: The Change agent's guide to innovation in education, New Jersey 1973

Hochschulgesamtplan II für Baden-Württemberg: Schriftenreihe
des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung,
Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A, Nr. 27, Villingen-Schwenningen 1972

Hochschulgesetz von Baden-Württemberg

Hochschulgesetz von Bayern

Illich, I.: Schulen helfen nicht, Reinbek b. Hamburg 1972

ders. : Entschulung der Gesellschaft, München 1972

ders. : Die sog. Energiekrise oder die Lähmung der Gesellschaft,
Reinbek b. Hamburg 1974

Kern, H., Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein,
Frankfurt 1970

Lersch, R.: Theoretische Praxis oder praktische Theorie, in:
Zeitschrift für Pädagogik, 1/1975

Mao Tee-tung: Über die Praxis, Peking 1970

ders. : Über den Widerspruch, Peking 1970

Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik -
Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung
des Bildungswesens, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und
Studien der Bildungskommission 50, Stuttgart 1975

Rogers, C.R.: Die nicht-direktive Beratung, München 1972

ders. : Die klient-bezogene Gesprächstherapie, München 1973

ders. : Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1973

ders. : Encounter-Gruppen, München 1974

ders. : Lernen in Freiheit, München 1974

Schmidt, M.: Der 'mündige' Gesamtschüler - Ein Münderl des Kapitals?
in: betrifft: Erziehung Heft 8/1972

Schneider, P.: Gegen den linken Dogmatismus, eine 'Alterskrankheit'
des Sozialismus, in: Kursbuch 25, Berlin 1971

Stubenrauch, H.: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems,
München 1971