



Universitätsverlag Potsdam

Ingmar Thews

Defensives und expansives Lernen: Eine qualitative Inhaltsanalyse zum Projekt „Die persönliche Entwicklung von Studierenden im Praxissemester“

Lern dich glücklich – Arbeiten zum prozessorientierten Lehren und Lernen

Ingmar Thews

Defensives und expansives Lernen

Eine qualitative Inhaltsanalyse zum Projekt
„Die persönliche Entwicklung von Studierenden im Praxissemester“

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Universitätsverlag Potsdam 2018

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: 2292
E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe **Lern dich glücklich – Arbeiten zum prozessorientierten Lehren und Lernen** wird herausgegeben von Dr. rer. pol. Benjamin Apelojg.

ISSN (online) 2568-4515

Kontakt:

Benjamin Apelojg
Universität Potsdam, OT Golm
Lehreinheit für Wirtschaft-Arbeit-Technik
Karl-Liebknecht-Straße 24-25
14476 Potsdam
Tel.: +49 (0) 331 977 - 2181
WWW: <https://www.uni-potsdam.de/de/wat/index/mitarbeiter/apelojg.html>

Zugl.: Masterarbeit, Universität Potsdam, 2016

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:

Namensnennung 4.0 International

Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/>

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam

URL <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/docId/40470>

URN urn:nbn:de:kobv:517-opus4-404703

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-404703>

Vorwort des Herausgebers

„Lern dich glücklich“ ist die Vision, Räume zu kreieren, in denen Lehrende und Lernende gleichermaßen wachsen können. Im Sinne von John Dewey, „[...] bringt dabei [die Erfahrung] Dinge ans Licht, die zunächst verborgen sind – so wie Bergleute aus der Tiefe Schätze zutage fördern“ (Dewey 1995, S. 16). Wie ein Baum zum Wachsen gute Erde, Sonne, Luft und Regen benötigt, so benötigen auch Lehrende und Lernende ganz bestimmte Gegebenheiten, um sich positiv entwickeln zu können. Das Konzept einer prozessorientierten Didaktik, welches eben aus reflexiven Praxiserfahrungen entstanden ist, hat sechs Elemente identifiziert, die für Entwicklungen förderlich sein können. Die sechs Elemente: „Gemeinsam Entwicklungsziele setzen“, „Offen für Fehler sein“, „Lernwiderstände willkommen heißen“, „Fortlaufende Reflexion“, „Üben, Üben, Üben“ und „Gegenseitige Wertschätzung“ sind dabei unmittelbar mit dem Prozess des Lernens verbunden (vgl. Apelojg 2014). Der Prozess des Lernens, als persönliche Entwicklung jedes Einzelnen, bildet den Kern einer prozessorientierten Didaktik. Das Konzept ist mit einer inneren Haltung verbunden, welche jegliche Erfahrung als möglichen Bestandteil persönlicher Entwicklungen wertschätzt und versucht, diese fruchtbar werden zu lassen. In diesem Sinne bilden die Erfahrungen, welche Lehrende und Lernende gemeinsam erleben, die Räume, in denen das Lernen stattfindet.

Die gemeinsamen Erfahrungen kreieren eine bestimmte Form des Lehrens und Lernens, was wiederum zu neuen Erfahrungen führt. Dahinter verbirgt sich die Idee von Maturana und Varela, „Jedes Tun ist Erkennen, und jedes Erkennen ist Tun“ (Maturana/Varela 1984, S. 32). Wenn Schüler ihre Hausaufgaben nicht gemacht haben, kann dies als Faulheit und Ignoranz verstanden werden oder auch ein Nachdenken über die Sinnhaftigkeit der Hausaufgaben seitens der Lehrkraft auslösen. Im ersten Fall wird meist gedroht und das „Fehlverhalten“ mit schlechten Noten sanktioniert. Im zweiten Fall hingegen könnte ein Prozess des Austausches über die unterschiedlichen Erwartungen, Inhalte und Ziele des Unterrichts stattfinden, woraus wiederum neue spannende Projekte entstehen könnten. Hier wird bereits deutlich, wie der Umgang mit widerständigem Lernen (vgl. Holzkamp zum Thema Lernwiderstände 1987) dazu führen kann, entweder einen Raum zu schaffen, in dem Lernen vorwiegend auf Zwang und externen

Druck beruht oder einen Raum zu kreieren, in dem Platz für intrinsisch motivierte Lernerfahrungen ist.

Jeder Lehrende und Lernende verfügt in Bezug auf die sechs Elemente über seine eigenen Erfahrungen, welche sich in seinem jeweiligen Tun und Erkennen widerspiegeln. Eine prozessorientierte Didaktik bietet den Lehrenden und Lernenden einen dynamischen Rahmen, dieses eigene Tun und Erkennen nach den sechs Elementen auszurichten. Sowohl von der Erkenntnistheorie als auch vom didaktischen Ansatz folgt die prozessorientierte Didaktik der Idee des Konstruktivismus (vgl. Glaserfeld 1997; Luhmann 1998), wonach Lehrende und Lernende fortlaufend ihre persönliche Wirklichkeit konstruieren. Diese Wirklichkeit ist eine Welt der persönlichen Bewertungen von Dingen, Inhalten, Aufgaben und Zielsetzungen. Was für jemanden gerade Sinn hat oder ohne Bedeutung ist, entsteht in jedem Einzelnen und ist von außen nicht steuerbar. Jeder Lehrende und Lernende entscheidet fortlaufend bewusst oder unbewusst darüber, was für ihn gerade wichtig ist und was sein Interesse weckt. Ob ein Thema wie beispielsweise „Bakterien und Pilze“ aus der Mikrobiologie das Interesse eines Schülers weckt und zu weiterführenden Gedanken und Verständnisproblemen führt, die gelöst werden wollen oder als lästige Aufgabe verstanden werden, ist von außen weder plan- noch steuerbar.

Die konstruktivistische und dynamische Sicht auf das Lehren und Lernen erfordert eine ebenso vom Konstruktivismus und der Dynamik des Lernens geleitete Didaktik. Also eine Didaktik, welche fortlaufend jeden Lehrenden und Lernenden mit seinen individuellen Konstruktionen schätzt und bestrebt ist, diese durch gegenseitige Verständigung einander zugänglich zu machen (vgl. u. a. Girmes 2004). In diesem Sinne liegt ein Schwerpunkt der prozessorientierten Didaktik auf der Kommunikation. Wir kommunizieren im Grunde permanent nach innen (mit uns selbst) und außen (mit anderen). Ob ich ein Bild betrachte, einen Apfel zerkaue, der Wind mir durch das Haar fährt, ich mit meinem Nachbarn diskutiere oder mein Magen grummelt. Wir kommunizieren und lernen dabei fortlaufend. Um den Prozess des Lernens zu verstehen und begleiten zu können, bedarf es eines Ansatzes, welcher die Entstehung und Veränderung individueller Konstruktionen als kommunikativen Prozess auffasst.

Grundsätzlich wird neben der konstruktivistischen auch eine systemtheoretische Perspektive eingenommen (vgl. u. a. Kersten Reich systemisch-konstruktivistische Pädagogik 2002). Ohne die systemtheoretischen Annahmen, welche sich u. a. auf Niklas Luhmann und Maturana und Verela beziehen, weiter auszuführen, sei hier auf eine wichtige Annahme eingegangen: **Systeme operieren autopoetisch.**

Damit ist gemeint, dass Systeme nur aus sich selbst heraus lernen und sich verändern können. Ob oder ob nicht gelernt wird, ist eine „interne Angelegenheit“ und nicht von außen steuerbar. Dies bedeutet, dass das Erreichen bestimmter Lernergebnisse nicht vom Lehrenden geplant werden kann. Kersten Reich schreibt hierzu, dass Didaktik aus systemischer und konstruktivistischer Sicht insbesondere „nicht mehr eine erhoffte Selbstbestimmung, eine Mitbestimmung, die die Lehrer oder Didaktiker organisieren, planen und mit soziologischer Fantasie und organisatorischem Talent vorgeben können, sondern allenfalls eine Konstruktion, die in Beziehungen ausgehandelt, im Nach- und Nebeneinander verschiedener Beobachter betrachtet und analysiert werden kann, die sich jedoch ad absurdum führt, wenn sie dies mit klarem Auftrag vor jedem Prozess, mit bestimmtem Ziel vor jedem Weg, mit klar vorgeschriebener Hierarchie zwischen Lehrern und Schülern tun soll“ (Reich 1999, S. 71) ist. Demnach sind Lehrende Gestalter und Begleiter von Räumen des Lernens und eben keine Planungsbüros, welche verzweifelt versuchen etwas zu planen, was nun mal nicht planbar ist. Wie aber Lernräume gestaltet werden sollten und können ist wiederum Bestandteil eines eigenen Lernprozesses, den jeder Lehrende für sich durchlebt.

Die hier vorgestellten Arbeiten sind als „Zwischenergebnisse“ eben solch fortlaufender Lernprozesse zu verstehen, welche wiederum neue Lernprozesse anregen dürften. Mit der Reihe „Lern dich glücklich – Arbeiten zum prozessorientierten Lehren und Lernen“ werden Arbeiten von Studierenden, Lehrenden und Wissenschaftlern präsentiert, welche eine aus Sicht der Autoren persönlich wichtige Fragestellung bearbeiten, in der Sie für ihre zukünftige Arbeit als Lehrende eine besondere Relevanz und Entwicklungschance sehen. Die einzige Vorgabe für die jeweilige Arbeit ist, dass sich diese im Rahmen der eigenen Fragestellung einem der sechs Elemente einer prozessorientierten

Didaktik widmet. Ganz im Sinne einer prozessorientierten Didaktik geht es nicht darum, in erster Linie außerordentliche Arbeiten zu präsentieren, sondern aufzuzeigen, welche Fragestellungen beispielsweise Studierende gegen Ende ihres Studiums beschäftigen und wie sie versuchen, auf ihre Fragen selbst Antworten zu finden. Zu jeder veröffentlichten Arbeit finden Sie als Vorwort folgende drei Fragen vorangestellt, welche sowohl der Betreuer (bzw. Herausgeber) als auch die Autoren aus ihrer jeweiligen Sicht beantworten:

- Was war für dich an der Arbeit bemerkenswert?
- Was hat dich an der Arbeit nachdenklich gestimmt?
- Welche Erkenntnis der Arbeit begleitet dich im Moment und wie gehst du damit um?

Die vorgestellten Arbeiten sowie die Beantwortung der drei Fragen können als Momentaufnahme in einem sich ständig wandelnden Prozess gesehen werden. Was heute wichtig erscheint, kann morgen schon nicht mehr von Belang sein. Was heute mit einem Fragezeichen belegt ist, kann in ein paar Jahren zu einer zentralen Idee werden. Im Grunde ist die Idee einer prozessorientierten Didaktik eine Einladung an jeden Einzelnen sich auf Reisen zu begeben und wie ein Entdecker die Welt zu erforschen. Dabei geht jeder Entdecker auf seine ganz persönliche Art und Weise vor. Der eine mag direkt vor der Haustür anfangen, während jemand anderes lieber gleich an die entferntesten Orte reist. Für den einen mag es wichtig sein, jeden einzelnen Schritt zu planen, während jemand anderes alles auf sich zukommen lässt. Unabhängig von unserer Wahrnehmung und der Art und Weise wie man seine Reisen gestaltet, bringt jeder jedoch etwas sehr Kostbares von seinen Reisen mit: Seine Erfahrungen. Die Erfahrungen, egal welcher Art sie seien mögen, ob beispielsweise inspirierend, anregend, schmerzhaft, sinnlich oder berührend, welche auf den Reisen gemacht wurden, können dazu dienen die eigenen Vorstellungen und Ideen vom Lehren und Lernen zu erweitern, zu modifizieren, neu zu sortieren, beizubehalten, zu fokussieren oder gar fallen zu lassen.

Die Idee einer prozessorientierten Didaktik beruht darauf, dass Lehrende ihre ganz individuellen Konzepte des Lehrens und Lernens entwickeln können – weil sie es wollen. Folgt man relativ strikt dem Ansatz einer prozessorientierten

Didaktik so nimmt dieser Entwicklungsprozess kein Ende, da die Erfahrungen immer neue Herausforderungen an die Lehrenden und Lernenden stellen. Gleichzeitig werden sich im Laufe der Jahre gewisse Strukturen, Handlungen und Prinzipien herauskristallisieren, die sich aus der Perspektive der Lehrenden und Lernenden als wirksam und bereichernd erweisen. Eine prozessorientierte Didaktik will dazu einladen, die Welt des Lehrens und Lernens als etwas Dynamisches zu betrachten, in der sich jeder seine eigenen Gestaltungsspielräume erarbeiten kann, um so einen fruchtbaren Raum des Lernens zu kreieren. In diesem Sinne kann das Lehren in dem Moment beginnen in dem wir uns selbst als Lernende betrachten.

Viel Freude beim Lesen wünscht Ihnen/Euch

Benjamin Apelojg

Literatur

Apelojg, Benjamin (2014): Prozessorientierte Didaktik. Persönliche Gedanken zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen. Für den Cowboy, der auf einem guten Weg ist! Universität Potsdam. Potsdam. Online verfügbar unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/meprooek/Kompetenzmodell_der_ökonomischen_Bildung/Prozessorientierte_Didaktik_1512_endfassung.pdf, zuletzt geprüft am 29.03.2017, 12 Uhr.

Dewey, John (1995): Erfahrung und Natur. Frankfurt am Main.

Glaserfeld, Heinz (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main.

Girmes, Renate (2004): {Sich} Aufgaben stellen. Seelze.

Holzcamp, Klaus (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie, 1987 (20), S. 1–36.

Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main.

Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1984): Der Baum der Erkenntnis. Frankfurt am Main.

Reich, Kersten (2002): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Weinheim.

Reich, Kersten (1999): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine Allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, Reinhard (Hg.), Die Schule neu erfinden. Systemisch konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Köln. S. 70–91.

Drei Fragen an den Herausgeber

Was war für dich an der Arbeit bemerkenswert?

Die subjektwissenschaftliche Theorie von Holzkamp ist durchaus schwer zugänglich. Bemerkenswert fand ich, wie Ingmar Thews sowohl sich selbst als auch dem Leser einen fundierten und zugleich verständlichen Zugang zu den Ideen und Ansätzen von Klaus Holzkamp ermöglicht hat. Mit seinem Seminarkonzept zum expansiven und defensiven Lernen hat Ingmar Thews einen Raum geschaffen, in dem Studierende sich praxisnah und zugleich reflektiert über ihre eigenen Erfahrungen austauschen können und so Raum für expansives Lernen entsteht.

Was hat dich an der Arbeit nachdenklich gestimmt?

Schule sollte ein Ort sein, in dem viel Platz für positive Lernerfahrungen ist, welche man mit anderen teilen kann. Außerdem sollte Schule eine offene und fragende Haltung, welche zum eigenen und gemeinsamen Weltverstehen beiträgt, fördern. Dass nach den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit und auch meinen persönlichen Erfahrungen das „widerständige Lernen“ einen so großen Raum einnimmt und für positive Lernerfahrungen deutlich zu wenig Platz vorhanden ist, stimmt mich nachdenklich. Es sollte unsere Aufgabe sein, dieses Verhältnis umzukehren.

Welche Erkenntnis der Arbeit begleitet dich im Moment und wie gehst du damit um?

Das „widerständige Lernen“ begegnet mir immer wieder – ob in der Schule oder in meinen Seminaren. Seitdem ich aber dem „widerständigen Lernen“ mit mehr Gelassenheit begegne, nimmt es immer weniger Raum in meinen Seminaren ein. Momentan beschäftigt mich mehr, wie man Lehren und Lernen bedürfnisgerechter gestalten kann. Meine aktuellen Untersuchungen zeigen, dass Vorlesungen und Seminare viel zu wenig Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrenden und Lernenden nehmen.

Drei Fragen an den Autor

Was war für dich an der Arbeit bemerkenswert?

Interessant fand ich die Ausführungen Holzkamps zu der damaligen Zeit und dass diese aktuell noch immer relevant sind. In diesem Zusammenhang konnte die Kritik Holzkamps belegt und aufgezeigt werden, dass defensives Lernen im Rahmen der Untersuchung vorherrschte. Allerdings konnte ich auch ebenso Chancen aufzeigen, defensives Lernen abzubauen. So formulierte Holzkamp einige Ansätze und Möglichkeiten, die weiterführend mit dem Konzept der prozessorientierten Didaktik von Apelojg in der Institution Schule umgesetzt werden können, um expansives Lernen zu fördern.

Was hat dich an der Arbeit nachdenklich gestimmt?

In der Arbeit habe ich mich mit den Perspektiven und Gedanken angehender Lehrpersonen auseinandergesetzt. Die Ergebnisse zeigten unter anderem auf, dass die angehenden Lehrer vor allem zwei Aspekte beschäftigten. Zum einen die Vorgaben für Lehrpersonen, die der Lehrberuf mit sich bringt, welche umgesetzt, befolgt und eingehalten werden müssen. Zum anderen wurden durch die Studenten etliche Überlegungen angestellt, wie Machtstrukturen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern hergestellt werden können, um aus ihren Augen einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts zu gewährleisten. Dieser Aspekt stimmt mich dahingehend nachdenklich, als dass die Gefahr besteht, dass die Lehrkraft und die Schülerinnen und Schüler gegeneinander und nicht miteinander arbeiten und zudem die Lehrperson durch Vorgaben, die meines Erachtens ebenso als Zwänge gesehen werden können, in ihrer Arbeit behindert wird.

Welche Erkenntnis der Arbeit begleitet dich im Moment und wie gehst du damit um?

Mit dem Beginn meines Referendariats kann ich im Schulalltag durch Beobachtungen und eigene Erfahrungen Parallelen zu den Ergebnissen meiner Arbeit entdecken. Häufig handelt es sich dabei um defensives Lernen. Ich versuche jedoch so oft wie möglich expansives Lernen zu fördern und Elemente der prozessorientierten Didaktik mit einfließen zu lassen. Letztendlich helfen mir

die Ausarbeitungen und Erkenntnisse dabei, mein Tun und Handeln zu hinterfragen und zu reflektieren, um für die Schülerinnen und Schüler bestmögliche Lern- und für mich Arbeitsbedingungen zu schaffen.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Abbildungsverzeichnis	3
Tabellenverzeichnis	3
1. Einleitung	4
2. Subjektwissenschaftliche Lerntheorie	5
2.1. Entstehung der kritischen Psychologie.....	5
2.1.1. Klaus Holzkamp.....	7
2.2. Holzkamps Kritik an der traditionellen Psychologie	7
2.3. Von der kritischen Psychologie hin zur subjektwissenschaftlichen Lerntheorie	9
2.4. Die Aussagen Holzkamps zu Schule, Lehren und Lernen	12
2.4.1. Lehr-Lern-Verhältnisse	12
2.5. Das Prozessmodell Lernen nach Klaus Holzkamp.....	15
2.6. Defensives Lernen und Lehren	18
2.6.1. Personale Situiertheit.....	21
2.7. Expansives Lernen nach Holzkamp	22
2.7.1. Bedingungen für erfolgreiches Lernen nach Holzkamp	25
2.7.1.1. Sternstunden	25
2.7.1.2. Partizipatives Lernen	27
2.7.1.3. Kooperatives Lernen.....	29
3. Aktualität und Relevanz	31
3.1. Weitere Vertreter der subjektwissenschaftlichen Perspektive	31
3.2. Die prozessorientierte Didaktik.....	34
3.2.1. Didaktische Hintergründe der prozessorientierten Didaktik und Anknüpfungspunkte mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie	39

4.	Zusammenfassende Betrachtung	41
5.	Methodisches Vorgehen	45
5.1.	Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	45
5.2.	Untersuchung	46
5.2.1.	Bestimmung der Analysetechnik	46
5.2.2.	Konkretes Ablaufmodell	46
5.2.3.	Festlegung, Beschreibung und Charakteristika des Materials.....	47
5.2.4.	Richtung der Analyse und Fragestellung.....	48
5.2.5.	Kategorienbildung	48
5.2.6.	Durchführung der Untersuchung	52
5.2.7.	Qualitätssicherung der Untersuchung	52
6.	Ergebnisse	57
6.1.	Interpretation	59
6.1.1.	Defensives Lernen	59
6.1.2.	Expansives Lernen.....	66
6.2.	Kritische Betrachtung der Ergebnisse.....	70
7.	Expansives Lernen fördern durch die prozessorientierte Didaktik	73
7.1.	Umgang mit der Handreichung.....	77
8.	Fazit	82
9.	Anhang	84

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Klaus Holzkamp	7
Abbildung 2: Prozessmodell Lernen nach Klaus Holzkamp/eigene Darstellungen ...	16
Abbildung 3: Elemente der prozessorientierten Didaktik/Apelobj, Benjamin	36
Abbildung 4: Wichtige Aspekte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie/eigene Darstellung	44
Abbildung 5: Kriterien für die Qualität der Inhaltsanalyse nach Krippendorff/eigene Darstellung	54
Abbildung 6: Kreisdiagramm zu der Oberkategorie defensives Lernen/eigene Darstellung	57
Abbildung 7: Kreisdiagramm zu der Oberkategorie expansives Lernen/eigene Darstellung	58
Abbildung 8: Kreisdiagramm Oberkategorien im Vergleich/eigene Darstellungm Vergleich/ eigene Darstellung	58
Abbildung 9: Überschneidungspunkte der Unterkategorien mit der prozessorientierten Didaktik/eigene Darstellung	74
Abbildung 10: Wichtige Aspekte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie und entwickelte Kategorien/eigene Darstellunglung	85

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Oberkategorie „Defensives Lernen“/ eigene Darstellung	53
Tabelle 2: Oberkategorie „Expansives Lernen“/ eigene Darstellung	54
Tabelle 3: Ablaufplanung zur Handreichung/ eigene Darstellung	81
Tabelle 4: Kodierleitfaden der qualitativen Inhaltsanalyse/ eigene Darstellung	85

1. Einleitung

Diese Masterarbeit ist vor dem Hintergrund von Erfahrungen und Schülerberichten aus der eigenen Lehrtätigkeit entstanden, wonach Schülerinnen und Schüler¹ sich von ihren Lehrerinnen und Lehrern sowie durch den Schulalltag häufig dirigiert fühlen und das bei ihnen Lernwiderstände aufbaut und zu Unterrichtsstörungen führt.

Dieser Problematik hat sich der Psychologe Klaus Holzkamp (1927-1995) in seinen lernwissenschaftlichen Schriften gewidmet, wobei er davon ausgeht, dass die autoritäre Vermittlung von Wissen zu einem subjektlosen Lernen führt. In seinem Aufsatz „Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie“ (1993) unterscheidet er im Rahmen seiner Lerntheorie zwischen zwei grundsätzlichen Formen des Lernens, auf denen diese Masterarbeit aufbaut: dem *defensiven Lernen* und dem *expansiven Lernen*. Ersteres zeichnet sich dadurch aus, dass das Lernen ohne Interesse an dem jeweiligen Lerngegenstand erfolgt und dies zu mangelnder Lernmotivation führt. Dem gegenüber steht das expansive Lernen, bei dem durch geringere Fremdbestimmung ermöglicht werden soll, die Handlungsfähigkeit der Lernenden zu erweitern und die Aneignung von Wissen auf individuelle Weise zu gestalten.

In der hier vorliegenden Masterarbeit wird sich mit der Frage auseinandergesetzt, welche Aspekte des defensiven und expansiven Lernens in den ersten Erfahrungen von Lehrkräften vorkommen und inwiefern expansives Lernen in der Institution Schule als dem zentralen, gesellschaftlichen Ort des Lernens und Wissenstransfers überhaupt ermöglicht werden kann.

Im ersten Teil der Arbeit wird zunächst die *subjektwissenschaftliche Lerntheorie* erläutert, welche aus den Grundlagen der *kritischen Psychologie* hervorgeht. In diesem Zusammenhang wird insbesondere Holzkamps Analyse der Institution Schule sowie des Lehrens und Lernens dargelegt.

¹ Aus Gründen des besseren Leseflusses werden im Folgenden unter anderem die maskulinen Formen "Lehrer" und "Schüler" verwendet sowie „Studentinnen und Studenten“ im Maskulin als „Studenten“ bezeichnet, die aber sowohl männliche als auch weibliche Individuen bezeichnen sollen.

Im Anschluss an die theoretischen Grundlagen werden die ausgearbeiteten Kernaussagen Holzkampfs verwendet und Kategorien für eine qualitative Inhaltsanalyse entwickelt. Anhand des Projektes *Die persönliche Entwicklung von Lehrenden im Laufe verschiedener Praxisphasen* können so die subjektiven Erfahrungen von Studentinnen und Studenten überprüft werden. Die daraus resultierenden Ergebnisse der Inhaltsanalyse ermöglichen einen Vergleich mit den Aspekten der Theorie Holzkampfs.

Abschließend wird auf der Grundlage der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse eine Handreichung erarbeitet, die zukünftigen Praxissemesterabsolventen dazu dienen kann, expansives Lernen zu erkennen und zu fördern.

2. Subjektwissenschaftliche Lerntheorie

Die Entstehungsgeschichte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie und deren eingennommener Standpunkt sollen in den folgenden Kapiteln dargestellt werden. In diesem Zusammenhang werden wichtige Hintergründe der Subjektwissenschaft genannt und erläutert.

2.1. Entstehung der kritischen Psychologie

Die *kritische Psychologie* entwickelte sich in Etappen und hing eng mit dem Aufschwung und Abflauen der Studentenproteste in den Jahren 1968 bis 1970, mit dem Einfluss marxistischer Theorien und der Kapitalismuskritik zusammen. Die Proteste hatten soziale und gesellschaftliche kritische Aspekte als Hintergrund (vgl. Rexilius 1988, S. 12). Kritisiert wurde auch die Funktion der Wissenschaft, welche als Anpassungs- und Herrschaftswissenschaft verstanden wurde. Die Kritik richtete sich insbesondere an die Distanziertheit und die lebensferne Gegenstandsbetrachtung der *traditionellen Psychologie*, mit ihrer methodischen Orientierung am naturwissenschaftlichen Paradigma und der Kausalverkürzung in ihren Erklärungsmustern für die Entstehung von Verhalten und für den Ablauf psychischer Prozesse (vgl. Rexilius 1988, S. 12). Darüber hinaus diene die *traditionelle Psychologie*, welche auch *bürgerliche Wissenschaft* genannt wurde, lediglich zur Entwicklung von Befriedigungs- und

Selektionsstrategien, sodass Folter und Kriege optimiert werden konnten und der Mensch innerhalb des kapitalistischen Systems als verwertbares Objekt möglichst nutzbar gemacht wurde. Zudem nehme die bürgerliche Wissenschaft mit ihren Erkenntnissen keinen Bezug zu Gesellschaft und Politik und die Probleme würden nur in einem politischen Vakuum zu erklären versucht (vgl.: Falck 2009, S. 2 f.; e-Teaching - Universität Potsdam 2011a).

Auch heute noch herrscht selbst bei den Vertretern der kritischen Psychologie zum Teil Uneinigkeit darüber, was diese nun eigentlich ist, bzw. wo sie steht. Dazu zitierte Morus Markard² 2014 in einem Vortrag Wolfgang Maiers, welcher selbst ein Vertreter der kritischen Psychologie war und diese 1979 wie folgt beschrieb:

Kritische Psychologie stellt weder ein Konkurrenzunternehmen außerhalb der bestehenden Psychologie noch ein psychologisches Erkenntnisbemühen außer Konkurrenz dar: sie will zur Klärung objektiv gegebener Kernprobleme beitragen, deren Grund und Lösungsrichtung in der traditionellen Psychologie nicht zureichend erkannt sind.

Das bedeutet, die kritische Psychologie hat es sich zur Aufgabe gemacht, das Subjekt, also den Menschen, nicht, wie bei der traditionellen Psychologie, als Außenstandpunkt wahrzunehmen, sondern hat den Anspruch formuliert, eine Psychologie vom Standpunkt der ersten Person (des Subjekts) zu entwickeln.

² Morus Markard (* 3. November 1948 in Brühl (Rheinland)) ist ein deutscher Psychologe und Hochschullehrer an der Freien Universität Berlin. Markard studierte Psychologie an der FU Berlin u. a. bei Klaus Holzkamp und ist ein Vertreter der kritischen Psychologie. Er ist Mitbegründer und Redaktionsmitglied des „Forums Kritische Psychologie“. Er ist Redaktionsbeirat der Zeitschrift „Das Argument“ und sitzt im Beirat des „Bundes deutscher Wissenschaftler“ (Markard 2014).

2.1.1. Klaus Holzkamp

Klaus Holzkamp³, der heute als Begründer der kritischen Psychologie gilt, forschte zu der damaligen Zeit an der Freien Universität Berlin und befasste sich mit den Prozessen sozialer Wahrnehmung (bzw. sozialer Kognition). Er ging auf die Kritik der Studenten ein und beteiligte sich an Diskussionsrunden und bildete Arbeitskreise. Denn auch Holzkamp selbst monierte einige Jahre zuvor in seiner Habilitation *Theorie und Experiment in der Psychologie* (1964) – auf Basis des Konstruktivismus⁴ – die mangelnde Übereinstimmung von psychologischer Theorie und experimenteller Anordnung. Das von ihm publizierte Werk *Grundlegung der Psychologie* (1983) kann als Hauptwerk der kritischen Psychologie betrachtet werden (e-Teaching - Universität Potsdam 2011a).

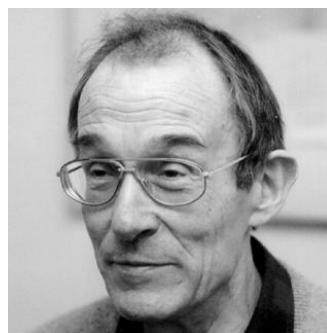


Abbildung 1: Klaus Holzkamp

2.2. Holzkamps Kritik an der traditionellen Psychologie

Ausgangspunkt für Holzkamps Kritik und die Haltung der kritischen Psychologie ist, dass sich die traditionelle Psychologie an der Naturwissenschaft mit dem Experiment als zentraler Methode orientiert (Behaviorismus⁵). Holzkamp vertritt den Standpunkt, dass die Humanpsychologie, welche sich mit dem Menschen als solchem beschäftigt, mit diesem nicht wie mit Tieren oder unbelebter Materie umgehen kann, da Menschen als potenziell ebenbürtige Erkenntnissubjekte betrachtet werden sollten. Das menschliche Verhalten in einem Experiment

³ Klaus Holzkamp (* 30. November 1927 in Berlin; † 1. November 1995 ebenda) war ein deutscher Psychologe am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin. Sein Lebenswerk war die Begründung der *kritischen Psychologie*, die er in Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden und Studierenden ab dem Ende der 1960er-Jahre in West-Berlin entwickelte.

⁴ *Erkenntnistheorie* ist eine Theorie, die sich mit der Frage beschäftigt, wie wir zu unseren Erkenntnissen bzw. zu unserem Wissen kommen. Der Konstruktivismus geht davon aus, dass gewisse Zweifel an dem Glauben angebracht sind, dass Wissen und Wirklichkeit übereinstimmen (Stangl 2016a).

⁵ „Der Behaviorismus verfährt wissenschaftlich und konzentriert sich in seiner Forschung ausschließlich auf das beobachtbare, sichtbare Verhalten von Tieren und Mensch, d. h. auf Reaktionen hervorgerufen durch Reize aus der Umwelt. Innere Prozesse des Menschen hingegen (Emotionen, Motive etc.) werden ausgeklammert; man spricht in diesem Zusammenhang auch von einem Black-Box-Modell“ (Halbach 2004, S. 3).

ergibt sich nicht unmittelbar aus den festgelegten Bedingungen, sondern eher aus den subjektiven Interpretationen der durch die Versuchsleiter verabredeten Situation. Um Fehler zu vermeiden, werden alle Maßnahmen getroffen, um subjektive Interpretationen und andere Störbilder zu vermeiden, was letztendlich jedoch zu einer stärkeren Kontrolle der Versuchsperson führt und im Ergebnis dieser kaum etwas Anderes übrigbleibt, als zu erwartende Verhaltensweisen zu zeigen. Dementsprechend werden Menschen, welche eine Geschichte haben und über Fähigkeiten verfügen, ihre Lebensumstände bewusst zu gestalten, von der naturwissenschaftlichen Psychologie auf den Status von Organismen reduziert und die Handlungsmöglichkeiten gegenüber fremdgesetzten Bedingungen stark eingeschränkt (vgl. Stangl 2016c; Holzkamp 1993, S. 46 f.). Anke Grotlüschen⁶ (2004) schrieb dazu:

Ein Beispiel soll hier deutlich machen, worauf es ankommt: Ein Mensch liest vernünftigerweise die Zeitung, weil er etwas über die Welt wissen möchte. Dieser Zusammenhang ist begründungslogisch rekonstruiert und verallgemeinerbar. Er bezieht sich jedoch auf Lebewesen mit Absichten und Plänen. Wenn wir von Pflanzen und Materie sprechen, funktioniert die Grammatik nicht: Ein Apfel fällt vernünftigerweise zu Boden, wenn man ihn fallen lässt? Dieser Satz ist grammatischer Unsinn. Wir sehen, die Natur funktioniert kausal, in Ursache-Wirkungs-Gefügen, ohne Vernunft, aber mit Gesetzmäßigkeiten. Das geistes- oder sozialwissenschaftliche Gefüge lässt sich jedoch besser erklären, wenn wir die Vernunft und das Gefühl mit einbeziehen (wir verlieren leider die Gesetzmäßigkeiten) (S. 18).

Um das problematische Verhältnis zwischen Theorie und Praxis fachlich und politisch angehen zu können, beschäftigte sich Holzkamp mit der *Relevanz der Psychologie* und unterscheidet – unter Bezug auf Habermas⁷ – zwischen *technischer* und *emanzipatorischer Relevanz*. Technisch relevant sind nach

⁶ Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Juniorprofessorin für Lebenslanges Lernen am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Bremen.

⁷ Jürgen Habermas wurde 1929 in Düsseldorf geboren. Er studierte Philosophie, Psychologie, die Deutsche Literatur sowie Ökonomie und promovierte 1954 in Philosophie. 1961 folgte die Habilitation. Nach Professuren in Heidelberg und Frankfurt a. M. veröffentlichte er während seiner Zeit als Direktor des Max-Planck-Instituts zur Erforschung der Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt 1981 sein Hauptwerk „Theorie kommunikativen Handelns“. Er gilt als einer der einflussreichsten Denker der *Kritischen Theorie* und verfasste zahlreiche Beiträge zu philosophischen, soziologischen und politischen Fragestellungen (vgl. Restorff 1997, S. 7 ff.).

Holzcamp Befunde nur dann, wenn es strukturelle Ähnlichkeiten zwischen dem Experiment und der außerexperimentellen Wirklichkeit bzw. den Lebensverhältnissen der Individuen gibt. Diese gelten insbesondere für stark standardisierte und überschaubare Situationen. So könnten Experimente beispielsweise helfen, Fehlerquellen beim Bedienen von Maschinen zu entdecken. Andere Gegebenheiten in der Praxis seien hingegen so komplex, dass eine Übertragung von im Labor veranschaulichten Theorien kaum möglich ist. Der technischen Relevanz stellt Holzcamp programmatisch eine emanzipatorische Relevanz gegenüber. Damit bezeichnet er das zentrale Kriterium einer neu zu entwickelnden kritischen Psychologie, die gesellschaftliche Unterdrückungsverhältnisse erforscht. Gemeint sind Abhängigkeiten, die auf ökonomischen und sozialen Herrschaftsstrukturen beruhen sowie der Realitätsverlust, mit dem sich der Mensch über die Unterdrückung seiner Interessen und Bedürfnisse hinwegtäuscht (vgl. Zander 2012).

2.3. Von der kritischen Psychologie hin zur subjektwissenschaftlichen Lerntheorie

Daraus ergibt sich, dass Holzcamp die traditionelle Psychologie als nicht ausreichend begründet sieht und ihr einen nicht ausreichenden Gesellschaftsbezug attestiert. So haben Holzcamp und Mitarbeiter *Grundbegriffe*⁸ (Kategorien) geschaffen, um ein historisches Paradigma für die Psychologie zu konzipieren und deren vorparadigmatischen Zustand zu überwinden (vgl. Holzcamp 1983, S. 23 ff). Diese *Grundbegriffe* sollten der sogenannten subjektwissenschaftlichen Forschung dienen, damit subjektive Probleme vom Standpunkt des Betroffenen ausgehend analysiert und der

⁸ „Mit *Kategorien* sind hier diejenigen Grundbegriffe gemeint, mit welchen in einer empirischen Wissenschaft [...] ihr Gegenstand, seine Abgrenzung nach außen, sein Wesen, seine innere Struktur, bestimmt sind (in der Physik sind derartige Kategorien etwa *Masse, Energie, Kraft* etc.). [...] Kategorial-methodologische Bestimmungen, wie sie von der kritischen Psychologie entwickelt worden sind, sind etwa spezielle Fassungen der Begriffe *des Psychischen, der Tätigkeit, der Bedeutung, der Aneignung, der Handlungsfähigkeit*, jeweils in kritischer Absetzung von traditionellen Kategorien wie *Erlebnis, Verhalten, Reiz, Lernen durch Verstärkung* etc., wobei diese kategoriale Begriffsbildung und -kritik immer auch methodologische Implikationen hat“ (Holzcamp in: Zander 2008).

konkrete Zusammenhang psychischer, sozialer und gesellschaftlicher Momente erfasst werden konnte.

Seit den 1980er-Jahren wurde zudem die Subjektwissenschaft die Bezeichnung der kritischen Psychologie (vgl. Holzkamp 1993, S. 14), welche Holzkamp und seine Mitarbeiter versuchten stets weiterzuentwickeln.

Der wesentliche Ausgangspunkt von subjektwissenschaftlichen Begründungszusammenhängen ist die Annahme, dass es keinen forschenden Außenstandpunkt auf das Subjekt geben kann, so wie es bei der traditionellen Psychologie mit ihren Untersuchungsmethoden von Holzkamp kritisiert und hinterfragt wird. Bei der Subjektwissenschaft wird das Subjekt, also der Mensch, in den Mittelpunkt des Denkens und Forschens gestellt, wodurch ein *Subjektstandpunkt* (Forschung vom Standpunkt des Subjekts selbst) eingenommen werden kann. Das Subjekt ist nicht isoliert von der Gesellschaft, sondern wird innerhalb gesellschaftlicher Zusammenhänge verstanden. Die Handlung des Subjekts hat dabei eine zentrale Bedeutung. Die Subjektwissenschaft versucht zu verstehen, für welche Handlung sich die Person aus dem Wissen über ihre Situation begründet entscheidet.

Dafür wurde das Konzept des *Bedeutungs-Begründungszusammenhangs* erarbeitet, welches der Subjektwissenschaft als Analyseinstrument dient.

Analytisch ist das Vorgehen in zwei Hauptteile zu unterscheiden: (1) in die Bedingungs-Bedeutungsanalyse, d. h. die Analyse der Bedingungen und in ihnen enthaltene Handlungs- und Denkverweise in Form von Bedeutungen und (2) die Begründungsanalyse, die im eigentlichen Sinne subjektwissenschaftliche Analyseebene (Schmalstieg 2006, S. 10 f.).

Zu den Bedingungen individuellen Denkens, Handelns und Fühlens gehören nicht nur unbelebte Materie bzw. Dinge und gesellschaftliche Strukturzusammenhänge, sondern auch Bedeutungen der institutionellen Rahmenbedingungen des täglichen Lebens (z. B. der Arbeitsplatz oder die Schule), des eigenen Körpers, der eigenen Biografie sowie der Mitmenschen. Das Bedeutungskonzept dient dabei als Instrument zur Diskussion der Verhältnisse, die beim Handeln einer Person eine Rolle spielen – welche Möglichkeiten oder Hindernisse die Person also hat. Ausgehend von der

Subjektwissenschaft determinieren gesellschaftliche Bedingungen menschliches Handeln nicht, sondern sie sind als Bedeutungen zu erfassen, die für die Person Handlungsmöglichkeiten bzw. -prämissen darstellen, zu denen die Person sich verhalten kann und muss (vgl. Blind et al. 2014; Holzkamp 1996, S. 53).

Zur Analyse der subjektiven Begründung-Bedeutungszusammenhänge gibt es die begriffliche Unterscheidung von zwei grundsätzlichen Handlungsrichtungen. Holzkamp unterscheidet zwischen der

[...] Restriktive[n] Handlungsfähigkeit als individuell-unmittelbare Bedürfnisbefriedigung, also sich einrichten, sich damit abfinden und [der] verallgemeinerte[n] Handlungsfähigkeit als gemeinsame Erweiterung der gesellschaftlichen Lebensmöglichkeiten, dementsprechend Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten auszudehnen (Blind et al. 2014; Bolland 2011, S. 83 f.).

Nach dem Erscheinen seiner Monographie *Grundlegung der Psychologie* (1983) wendet sich Holzkamp fortan der pädagogischen Psychologie zu und lässt dabei die subjektwissenschaftliche Forschung mit einfließen. In dem Werk *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (1993) untersucht Holzkamp den Prozess des Lernens aus der Perspektive des lernenden Subjekts und dessen Motive. Im Fokus steht die Bedeutung des Lernens als Erweiterung subjektiver Erfahrungs- und Lebensmöglichkeiten. Zudem hinterfragt und kritisiert er in seiner *subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens* die gängigen Lerntheorien, welche die Subjekte auf ein Reiz-Reaktionsschema reduzieren. Holzkamp nutzt den subjektwissenschaftlichen Ansatz, um ein Konzept für eine Lerntheorie zu entwickeln. Dabei sollte Lernen nicht mehr als Reaktion auf optimale Bedingungen verstanden werden, sondern als subjektbegründetes Handeln. Dementsprechend stellt sich nicht mehr die Frage, welche Bedingungen vorherrschen müssen, damit Schüler lernen, sondern die, warum der Schüler lernt (vgl. Holzkamp 1983, S.23 ff.). Um das Handeln des Lernenden nachvollziehen zu können, müssen die jeweiligen Lernbegründungen in den Lebensinteressen der Schüler gesucht werden, mit dem Ziel, Lerngründe nachvollziehen zu können und so Möglichkeiten sowie Lernbehinderungen für

die Lernhandlungen von Schülern aufdecken zu können (vgl. e-Teaching - Universität Potsdam 2011a; Holzkamp 1991, S. 7 f.).

Seine Untersuchung der Lerntheorien ergibt, dass die Lernprozesse nur durch Lehrende erforscht werden, was zu einem *Lehr-Lern-Kurzschluss* (siehe 2.4.1.) führe. Er begründet weiterführend, dass es nicht reiche, sich bei der Analyse der Lehr-Lern-Verhältnisse vom Standpunkt des Subjekts in den Lernenden hineinzusetzen. Dies sei kaum möglich, da man letztlich immer auf seinem eigenen Standpunkt bleibe. Lerntheorie vom Standpunkt des Lernsubjekts ist für ihn Lerntheorie im Begründungsdiskurs, was bedeutet, man müsse die Handlungsgründe, die immer erster Person sind, *je meine Gründe* (Holzkamp 1991, S. 7) – also die Prämissen für die Lerngründe des Schülers – aufdecken bzw. aufschlüsseln und dabei Lebensinteressen und Lebensverhältnisse berücksichtigen. Nur so sei nachvollziehbar, unter welchen Prämissen Schüler interessenfundierte Gründe haben, den schulischen Anforderungen durch angemessene Lernhandlungen nachzukommen (vgl. ebd.).

2.4. Die Aussagen Holzkamps zu Schule, Lehren und Lernen

In den folgenden Kapiteln werden die Aussagen und Auffassungen Holzkamps zu dem Lernen und Lehren in der Institution Schule näher betrachtet und dargestellt.

2.4.1. Lehr-Lern-Verhältnisse

Nach gängigen Vorstellungen kommt es zum "Lernen" dann, wenn die Lernprozesse – etwa durch "Verstärkung", "Instruktion", "Lernziel – Vorgaben", "Lehren" – von dritter Seite initiiert werden (Arnold 1996, S. 29),

so Holzkamp. Er argumentiert jedoch, dass die bloße Auseinandersetzung mit einem Thema oder einer Aufgabe durch den Schüler nicht zur Folge haben muss, dass dieser am Schluss tatsächlich etwas gelernt hat. Die Bedingung des *Lehrens* habe nicht die Wirkung des *Lernens* zur Folge (vgl. Holzkamp 1991, S. 7). In diesem Zusammenhang kritisiert Holzkamp den Lehr-Lern-Kurzschluss und meint: die Vorstellung, man könne etwa durch Lehrpläne, Lehrstrategien und didaktische Zurüstungen die Lernprozesse eindeutig vorausplanen und so

letztendlich Bedingungen herstellen, in denen dem Schüler nichts Anderes übrigbliebe, als auf die gewünschte Weise zu lernen, sei eine Fiktion. Er begründet weiter, dass solche Arrangements eher einen Widerstand, eine Verweigerung und ein Ausweichen hervorrufen würden und man sich über die Köpfe der Betroffenen, also der Schüler, hinwegsetze.

Theoretisch stelle die Institution Schule für Schüler einen Lernraum dar, der in seinem unmittelbaren vitalen Interesse stehe. Sie können durch die Schule lebensstüchtige, verantwortungsbewusste, kreative, glückliche Erwachsene werden. Praktisch, ohne pauschalisieren zu wollen, zeige der Schüler jedoch häufig ein widersetzendes Verhalten, dass sich beispielsweise durch Lustlosigkeit und/oder Undiszipliniertheiten äußere, bis hin zu einer sogenannten "Null-Bock-Einstellung". Lernerfolge blieben bei solch einem Verhalten meist aus. Die Schuld für unzulängliches Lernen werde dabei auf die Betroffenen, die Schüler, abgewälzt und diesen mangelnde Motivation, Begabung und fehlendes Interesse unterstellt. Die Kritik an der Lehrinstitution werde dadurch immunisiert, da es ja das Verhalten der Schüler sei, dass die eigene Behinderung beim Lernen hervorrufe (vgl. Holzkamp 1991, S. 5 f.).

Darüber hinaus werden die aus dem widerständigen Verhalten resultierenden Störeffekte versucht, durch ein umfassendes Kontrollsystem⁹, das die Institution Schule und die Lehrkraft, die letztendlich das Bildungssystem repräsentiert, möglichst kleinzuhalten. Letztendlich sei Androhung schlechter Noten durch den Lehrer meist auch die letzte Möglichkeit, um für Disziplin zu sorgen. Dies stelle zudem ein Machtgefüge dar, bei dem die Schüler sich dem Lehrer unterordnen sollen bzw. müssen.

Aus Schülersicht stelle die Institution Schule den Schüler vor eine Reihe von Problemen, durch die für ihn (Handlungs-) Gründe entstehen und er in seinem Interesse tätig werden muss. So müsse er angemessene Zensuren bekommen, um versetzt zu werden und somit dem Ärger mit seinen Eltern und dem Lehrer oder der Blamage ihnen gegenüber und den Mitschülern im Falle schlechter Noten zu entgehen. Das bedeutet, dass der Schüler durchaus handele bzw. lerne, da er besondere Gründe habe, die oben genannten Konsequenzen zu vermeiden. Jedoch seien die Gründe für diese Handlung nicht immer positiv

⁹ Anwesenheitskontrolle, Verbot den Platz oder Raum zu verlassen, Versetzungssystem, Zensurengebung und von der Lehrperson selbst eingeführte Kontrollmaßnahmen.

belegt, sondern die Lernanforderungen würden auf eine bloße Bewältigungsproblematik reduziert. Das heißt, es werde wenig Aufwand seitens des Schülers betrieben, um bestimmte Nachteile oder Bedrohungen abzuwenden. Holzkamp bezeichnet diese Handlung bzw. dieses Lernen, als defensives Lernen (vgl. ebd. S. 8 ff.).

Das Lernen ist unter diesem Aspekt bewältigungszentriert. Lernen wird auf eine gewisse Art und Weise vorgetäuscht, daraus ergibt sich das sogenannte *verdeckte Verhältnis* zwischen Lernenden und Lehrenden. Holzkamp geht hier soweit zu behaupten, dass das verdeckte Verhältnis gewissermaßen institutionalisiert ist, da die Organisation der Lehre, also das Bildungssystem, gerade jene Lernbehinderung (defensives Lernen) verkörpert bzw. verursacht.

Anknüpfend daran kritisiert Holzkamp die gängige Lehre hinsichtlich der Interaktion von Lehrenden und Lernenden. Gemeint ist hier beispielsweise das *Frage-Antwort-Spiel*. Anhand dessen soll kurz dargestellt werden, welches Verhältnis zwischen der Lehrkraft und dem Schüler vorherrscht. Durch vorauswissende Fragen (*known-information questions*), die zu Kontroll- und Bewertungszwecken dienen, werde der Schüler laut Holzkamp lediglich in die Enge getrieben. Zudem habe solche Art der Fragestellung die Funktion der sozialen Verteilung des Wissens zwischen Lehrern und Schülern, denn Lehrer wissen im Regelfall Dinge, die die Schüler (noch) nicht wissen. Es sei ebenso eine Funktion der Rolle des Lehrers, da diese für die Beurteilung der Qualität von Schüleräußerungen verantwortlich sei. Und wenn nun der Lehrer die Antwort auf die Frage schon weiß, warum muss dann der Schüler überhaupt noch die Frage des Lehrers beantworten? Umgekehrt könne der Lehrer die Antwort nur mit falsch oder richtig bewerten. Durch pädagogisch geschicktes Weiterfragen könne er den Schüler zur korrekten Antwort führen, in jedem Falle wolle der Lehrer aber die richtige Antwort hören (vgl. ebd., S. 12 ff.).

Da gerade in der Schule mit *abgeschlossenen Problemen* (Holzkamp 1991, S. 13) gearbeitet wird – also dem Lehrplan entsprechende Themen und Inhalte vermittelt werden, die sich die Lehrperson durch ein Studium bzw. eigenständig angeeignet hat – kann der Schüler der Lehrperson keine neuen Erkenntnisse oder Ergebnisse mitteilen oder ihre Frage nicht anzweifeln, indem er zur Klärung des Problems beiträgt. Somit ist eine *widersprechende Antwort* (ebd.) seitens der Schüler ebenso nicht möglich. So hat der Schüler letztendlich keinen

vernünftigen Grund sich unabhängig vom Problem der Sache dem Lerngegenstand zuzuwenden, den der Lehrer angesprochen hat. Für den Schüler ist es eher vernünftiger, sich in dieser Situation dem Lehrer zuzuwenden und herauszufinden, was dieser jeweils für eine Antwort *hören will* bzw. erwartet. Wenn der Schüler auf eine Frage die für den Lehrer richtige Antwort gibt, dann ist für den Schüler das Problem erledigt. Dementsprechend hält Holzkamp fest: „Der Lehrer ist nicht dazu da, Fragen zu beantworten, sondern Fragen zu stellen“ (Holzkamp 1991, S. 14) (gesamt 2.4.1.: Holzkamp 1991., S. 7 ff.; Arnold 1996, S. 31 ff.; Holzkamp 1993, S. 462 ff.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass defensives Lernen durch Lehr-Lern-Verhältnisse beeinflusst und begünstigt werden kann. Zudem kann das dominierende Bewältigungslernen durch den Schüler und das verdeckte Verhältnis, bei welchem der Schüler dem Lehrer Wissen und Meinungen vorspielt, zu einer Lernbehinderung, die in der Regel von allen Beteiligten stillschweigend akzeptiert wird, führen. Darüber hinaus wird das verdeckte Verhältnis durch die Organisation der Lehre ebenso beeinträchtigt.

2.5. Das Prozessmodell Lernen nach Klaus Holzkamp

Holzkamp äußert sich in einem Interview mit Rolf Arnold¹⁰ (1996) wie folgt:

Nach gängigen Vorstellungen kommt es zum "Lernen" dann, wenn die Lernprozesse – etwa durch "Verstärkung", "Instruktion", "Lernziel-Vorgaben", "Lehren" – von dritter Seite initiiert werden. Ich bin demgegenüber der Auffassung, dass intentionales, d.h. absichtliches und geplantes Lernen nur dann zustande kommt, wenn das Lernsubjekt selbst entsprechende Gründe dafür hat, wobei es von diesem Begründungszusammenhang abhängt, ob und wieweit außengesetzte Lernbedingungen tatsächlich in Lernen umgesetzt werden oder dieses sogar behindern (S. 29).

¹⁰ Rolf Arnold (* 15. November 1952) ist Professor für Pädagogik an der TU Kaiserslautern. Rolf Arnold gilt als der Begründer der *Ermöglichungsdidaktik* und des *Emotionalen Konstruktivismus*.

Anhand des Prozessmodells sollen im Folgenden wichtige Schlüsselbegriffe für das Lernen nach Holzkamp anschaulich dargestellt und erklärt werden (siehe Abb. 2 unten).

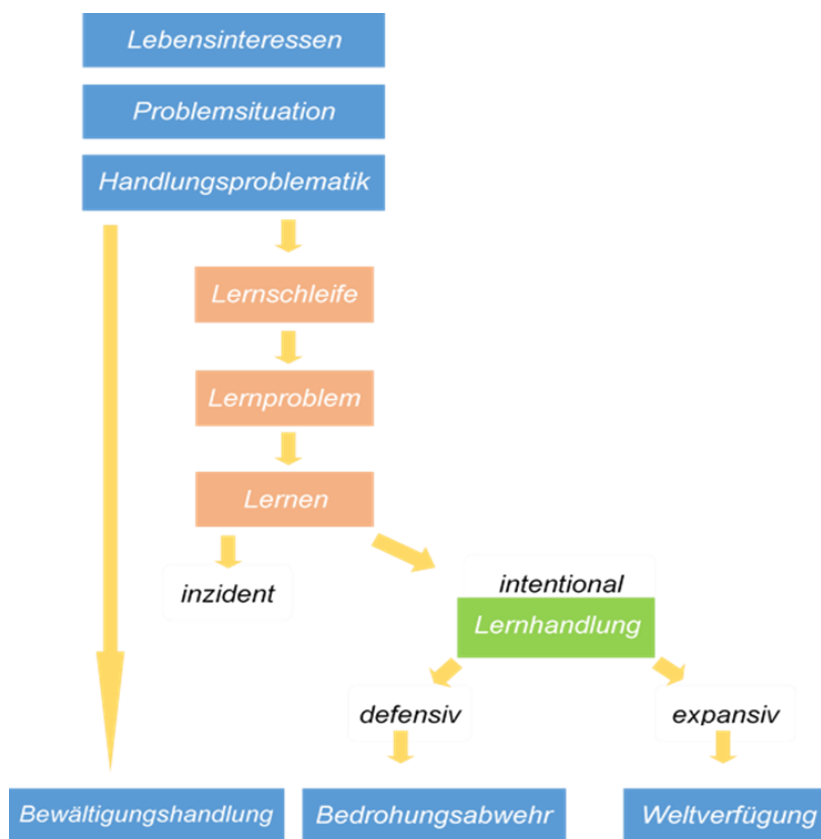


Abbildung 2: Prozessmodell Lernen nach Klaus Holzkamp/eigene Darstellung

Als Einleitung sollen hier zwei Beispiele dienen: Christian kauft sich eine Schwalbe, allerdings eine gebrauchte, nicht fahrbereite, da eine bereits fahrtüchtige viel zu teuer gewesen wäre. An seiner Neuerwerbung muss noch sehr viel gemacht werden. Jedoch besitzt Christian gar nicht die entsprechenden Kenntnisse, die einen erfolgreichen Austausch auszuwechselnder Teile ermöglichen. Dennoch ist er optimistisch die Schwalbe reparieren zu können, da es ein Traum für ihn ist, eine Schwalbe zu fahren.

Ein anderes Beispiel ist, dass Karin, die kürzlich von einer China-Reise wiedergekommen ist, nun die Sprache Chinesisch lernen will. Sie ist von dem Land und den Menschen so fasziniert, dass sie sogar überlegt dorthin auszuwandern. Sie muss, um sich die Sprache anzueignen, sehr viel Zeit investieren und diszipliniert sein, damit sie ihr Ziel erreicht.

In beiden Fällen besteht eine Problemsituation, bei der für Christian und Karin eine *Handlungsproblematik* vorliegt. Während Christian tatsächlich über Wochen hinweg im Internet recherchierte, in Gesprächen mit Mechanikern Kenntnisse über seine Schwalbe einholte und sich mit dem Austauschen von Teilen und mit der Reparatur der Schwalbe beschäftigte, beschloss Karin hingegen, es mit dem Erlernen der Sprache Chinesisch sein zu lassen. Als sie erfuhr, was sie alles hätte lernen müssen und wie oft sie zum Sprachkurs gemusst hätte, verließ sie die Euphorie. Außerdem kam sie zu dem Schluss, dass eh alle mittlerweile Englisch sprechen würden und sie Englisch schon gut beherrsche, also dementsprechend auch nicht Chinesisch lernen müsse.

In Karins Fall spricht man von *Bewältigungshandeln*, was bedeutet, dass die Handlungsproblematik nicht durch Handlungserweiterung, sondern durch das Umgehen des Problems gelöst wird. In Christians Fall hingegen, welches ein Beispiel für echtes Lebensinteresse ist, wurde nach Holzkamp eine *Lernschleife* eingelegt. Zum Lernen komme es immer nur dann, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände stoße und sich dabei vor einer Handlungsproblematik sehe, die es nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten, sondern nur durch den Zwischenschritt oder über den (produktiven) Umweg des Einschaltens einer Lernschleife überwinden könne. Unter diesen Prämissen sei es im Interesse des Subjekts, die Handlungsproblematik (vorübergehend) bewusst als Lernproblematik zu übernehmen, von der aus es seine weiteren Handlungen als spezifische Lernhandlungen strukturieren könne (vgl. Arnold 1996, S. 29).

Holzkamp unterscheidet das eigentliche Lernen weiterhin in *inzidentes* und *intentionales Lernen*. Inzidentes Lernen soll hier so viel heißen wie zufälliges, beiläufiges Mitlernen, ohne sich besonders mit der Materie zu beschäftigen.¹¹

Intentionales Lernen hingegen, das Holzkamp wiederum in defensives und expansives Lernen unterteilt (in Analogie zu restriktiver und verallgemeinerter Handlungsfähigkeit, siehe Abschnitt 2.3.), hänge von der unmittelbaren Prämissenlage (den Handlungsgründen) des Subjekts bzw. des Schülers ab. Expansive Lernbegründungen zielen auf die *lernende Erweiterung/Erhöhung und*

¹¹ Ein Beispiel hierfür wäre, dass Christians Bruder ihm während der Reparaturen beiläufig und zufällig zuschaut, aber eigentlich selbst mit anderen Dingen beschäftigt ist. In diesem Fall liegt inzidentes Lernen vor.

die Weltverfügung ab, defensive Lernbegründungen lediglich auf die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung. Dementsprechend ist hier die Rede von einer *Bedrohungsabwehr*. Der Schüler werde bzw. fühle sich gezwungen, zu lernen, obwohl keinerlei Motivation für die Lernhandlung vorliege (vgl. Holzkamp 1993, S. 190 f.).

2.6. Defensives Lernen und Lehren

Das *defensive Lernen* ist für Holzkamp somit „*widersprüchlich, in sich gebrochen, halbherzig* und *ineffektiv*“ (Holzkamp 1991, S. 8), da die gestellten Lernanforderungen an den Schüler von diesem sowohl übernommen als auch zurückgewiesen werden können, weswegen in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie defensives Lernen auch als *widerständiges Lernen* bezeichnet wird. Der Schüler lasse sich beim defensiven Lernen von außen herangetragenen Anforderungen und der damit verbundenen Abwehr von Bedrohungspotenzialen leiten. Das heißt, es ginge nicht um die Bewältigung einer Lernproblematik, sondern um die Bewältigung einer Handlungsproblematik. In der Regel lernen Schüler nicht, weil sie die Themen und Inhalte als eine Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten erachten, sondern vielmehr um die Situation, in der sie sich befinden, mittels Lernen zu überwinden. Dabei seien Ausmaß und Art des Lernens nicht primär am Lerngegenstand orientiert, sondern werden letztendlich daran bemessen, inwieweit sie für die Vermeidung der antizipierten Nachteile und Bedrohungen taugen (vgl. Holzkamp 1991, S. 8).

Aus subjektwissenschaftlicher Betrachtungsweise werden subjektive Lerngründe nur unzureichend zur Kenntnis genommen. Durchaus gibt es nach Holzkamp eine Vielzahl von Nützlichem und Wissenswertem, jedoch werden in der Schule gegebene Lernmöglichkeiten in spezifischer Weise eingeschränkt. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint es so als sei Lernen nichts, was im Lebensinteresse des Schülers liege und bei dem er gegebenenfalls Unterstützung benötige, sondern etwas, zu dem er von der Schulorganisation gezwungen werden müsse.

Man geht hier offenbar davon aus, daß ich aus freien Stücken – also ohne die [...] konzentrisch ... angeordneten schulischen ‚Maßnahmen‘ (Schulpflicht, Ordnungsmaßnahmen, Aufsicht, Anwesenheits- und Aufmerksamkeitspflicht,

Bewertung/Abwertung etc.) – mich dem ‚Unterricht‘ als schulischer Lernbedingung nicht aussetzen würde (Holzkamp 1993, S. 446).

Die Schule müsse also vorgeben, aufgeben, abmahnen, abfragen, zensieren, um den Unterricht mit seinen Lerninhalten bzw. -gegenständen zu ermöglichen oder zu gewährleisten. Zwangsläufig entstehe für den Schüler ein *Lernzwang*. Dieser werde mit dem bereits genannten Bewältigungshandeln durchbrochen, wodurch defensives Lernen auftrete (vgl. ebd., S. 190 f.).

Holzkamp erwähnt in diesem Zusammenhang Techniken und Strategien, die der Schüler entwickelt und anwendet und die eng mit dem Lernen verbunden sind. Jene Techniken und Strategien sind in der Schule weit verbreitet und bekannt, wie das Abschreiben von Hausaufgaben oder in einer Leistungskontrolle das Auswendig-Lernen mit anschließendem Vergessen, das Sich-Vorsagen-Lassen, das Schreiben von Spickern und das Benutzen dieser in einem Test etc. Paradoxaerweise investiert der Schüler beispielsweise beim Schreiben des Spickers meist genauso viel Zeit, wie wenn er sich mit dem Lerngegenstand direkt auseinandersetzen würde. Der innere Widerstand jedoch, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen, welches den Schüler nicht interessiert (er hat keinerlei inhaltlichen oder operativen Grund), wird hier sichtbar und verdeutlicht das bereits beschriebene Bewältigungshandeln. In anderen Formen widerständigen Lernens handelt der Schüler nur, um „die Lehrenden zur Abwendung von Sanktionen zufrieden zu stellen, d. h. Lernerfolge zu demonstrieren bis vorzutäuschen“ (Grotluschen 2004, S. 18). In diesen Fällen lernt der Schüler nicht für sich, sondern für andere, wie beispielsweise für die Eltern, den Lehrer oder sogar für Mitschüler, um negative Konsequenzen, Ärger und Blamage zu verhindern (siehe 2.4.1.). Selbst wenn der Schüler die Aufgabenstellung befolge und richtige Ergebnisse erziele und nenne, kann widerständiges Lernen nicht ausgeschlossen werden, da nicht vollends nachvollzogen werden könne, warum er sich mit dem Lerngegenstand auseinandergesetzt und ob er in defensiver oder expansiver Weise gelernt hat (vgl. Grotluschen 2004, S. 18 ff). Eine weitere sehr bekannte und immer wieder diskutierte Form defensiven Lernens sind Unterrichtsstörungen, die in Art und Weise sowie Häufigkeit ein breites Spektrum aufweisen. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Unterrichtsstörung soll an dieser Stelle

ausbleiben, da sie zu umfangreich wäre. So soll an dieser Stelle eine Definition von Lohmann (2003) als Erklärung dienen:

Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lernprozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen (S. 13).

Ja, und die Lehrperson? Die Aufgaben der Lehrkräfte sind bekannt und wurden in Ansätzen kurz skizziert. Der Lehrkörper hat die Aufgabe, die vorgeschriebenen Themen und Inhalte, die im Rahmenlehrplan^{12: 13} aufgeführt sind, zu vermitteln. Dementsprechend hat er einen Bildungsauftrag und somit die Verantwortung, dem Schüler vorgeschriebene Themen und Inhalte, also Wissen, in einer bestimmten Zeit zu vermitteln. Neben der Wissensvermittlung hat die Lehrkraft eine Selektions- und Qualitätsfunktion¹⁴ gegenüber der Schule – nicht zu vergessen, den Erziehungsauftrag, den die Lehrkräfte ebenso befolgen müssen.

Exkurs:

Um die Funktion der Lehrkraft ausüben zu können, bekommen angehende Lehrkräfte während des Studiums eine Vielzahl von didaktischen und pädagogischen Werkzeugen an die Hand, damit sie ihren späteren Beruf ausüben können. So wird den Studierenden beispielsweise vermittelt, wie man Unterricht gestalten kann, wie man mit Unterrichtsstörungen umgeht oder richtig bewertet und zensiert. Später im Referendariat erstellen Referendare Unterrichtsentwürfe¹⁵, an denen sich der Referendar, die Mentoren und die Prüfer orientieren können, was im Unterricht geschehen soll. Der Referendar hat die Unterrichtsstunde zuvor – im Idealfall sehr aufwendig – geplant und strukturiert. Bei der Verlaufsplanung soll dabei minutiös festgehalten werden, was zu welcher Minute in der Stunde passieren soll, welche Schüleraktivitäten es gibt, welche Fragen der

¹² Die Festlegung dieser Themen und Inhalte erfolgt auf Empfehlungen der Kultusministerkonferenz.

¹³ Üblicherweise fertigen die Schulen selbst – am Rahmenlehrplan orientiert – eine schulinterne Curricula an.

¹⁴ Qualitätsfunktion, Wissen vermitteln, Integration und Legitimation – Normen und Werte vermitteln, in die Gesellschaft integrieren.

¹⁵ Unterrichtsentwurf: Hilfsmittel zur Klärung von Bedingungen, Inhalten, Zielen, und Methoden.

Lehrende wie stellt, wie Schüler antworten könnten bzw. sollten, welche Probleme auftreten könnten und wie die Sicherung eines Themas realisiert wird, um somit den Lernerfolg des Schülers festzustellen.

Der Umstand, dass der Lehrende im Vorhinein Fragen formuliert, auf welche der Schüler die richtige Antwort geben soll und diese Schüler-Lehrer-Aktivität gleichbedeutend mit einem Lernerfolg für den Schüler ist, moniert Holzkamp (siehe 2.4.1.). Er argumentiert, dass bei solch einem geführten Unterricht letztendlich ein Machtgefüge hergestellt werde, das die Lehrperson in den Mittelpunkt des Geschehens stellt und sie im laufenden Unterrichtsprozess als Signalgeber dient und die Schüleraktivitäten steuert. Der Schüler werde dabei nur wohlwollend zum alleinigen Ausgangspunkt gemacht. Jedoch werde die Lehrperson in erster Linie zufriedengestellt, wenn die Schüler die richtige Antwort geben und erwartungsgemäß handeln. Holzkamp geht davon aus, dass der Lehrer gar nicht so genau wissen wolle, was in den Köpfen der Schüler vor sich geht, sondern eher, dass er seiner Funktion nachkommen wolle und müsse, aber somit eben defensives Lernen selbst erzeuge. Für Holzkamp ist schulisches Lernen strukturell defensiv gestaltet, um aus Sicht des Schülers nicht mit der Schuldisziplin (Kontrollsystem bzw. -maßnahmen) in Berührung zu kommen. Schule unterdrückt seines Erachtens auf administrativer Ebene und unbewusst auf Lehrerebene expansives Lernen. Holzkamp behauptet, dass die Schule sogar als Ort der "Verwahrlosung der Lernkultur" (Holzkamp 1997, S. 234) anzusehen sei, da es unter solchen Bedingungen fast nur möglich sei, *defensiv* zu lernen. Es gehe eben nur darum, Nachteile oder Bedrohungen abzuwenden und die unmittelbaren Anforderungen zu bewältigen (Holzkamp 1991, S. 12) (gesamt 2.6.: vgl. Holzkamp 1987, S. 7 f., 1991, S. 9 f.; Falck 2009, S. 4 f.; Holzkamp 1992, S. 2 f.).

2.6.1. Personale Situiertheit

An dieser Stelle soll ebenso kurz erwähnt werden, dass Holzkamp Unterschiede zwischen biographischen Zusammenhängen als wichtig erachtet. Das heißt, die Fähigkeit zu lernen ist von einer zeitlichen und geschichtlichen „Befindlichkeit“ abhängig. Die biographischen Erfahrungen führen dazu, dass sich der Lernende

die Fähigkeit, bestimmte Dinge (noch) lernen zu können, zu- oder absprechen kann.

Ob der Lernende sich dieses oder jenes aneignet, hänge immer mit seinen biographischen erfahrenen Möglichkeiten und Beschränkungen zusammen. Was dazu führe, dass sich der Lernende dem (Lern-) Gegenstand nur dann nähern kann, wenn dieser innerhalb seiner personalen Grenzen liege. Diese Grenzen, die aufzeigen, ob man tatsächlich nicht fähig ist, gewisse Dinge lernen zu können, können nur durch Ausprobieren und Scheitern gefunden werden, wobei hier immer die Frage offen bleiben wird, ob man an seinen eigenen Fähigkeiten oder an der Sache gescheitert ist. Wenn das Scheitern Sanktionen nach sich zieht, wie es zum Beispiel in der Schule der Fall ist, dann entstehe ein *typisches Begründungsdilemmata*, welches begünstigt, dass der Schüler an seinem ihm zugewiesenen Platz verharrt (vgl. Holzkamp 1993, S. 265 ff.). Als Beispiel könnte folgende Aussage dienen¹⁶:

„Den erweiterten Hauptschulabschluss und vielleicht mal schauen, wenn ich den schaffe, dann mach ich vielleicht noch den Realschulabschluss, aber ich glaube da nicht so ganz dran. Eher wahrscheinlich, dass ich eine Ausbildung mache oder so.“

Nach Holzkamp verkompliziere sich damit auch das Verhältnis zwischen expansiven und defensiven Lernbegründungen, denn die reduzierte Lernbereitschaft resultiere nicht nur aus der Abwehr bedrohlicher Konsequenzen, die mit dem Lernen verbunden sein könnten, also dem widerständigen Lernen, sondern auch aus der realistischen Einschätzung personaler Grenzen der Lernmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 268).

2.7. Expansives Lernen nach Holzkamp

Expansives Lernen kann nach Holzkamp in der Schule nur in seltenen Fällen ausgelöst werden, da es durch jene Charakteristika von der Institution Schule verhindert würde. Um expansives Lernen ermöglichen zu können, sollte nach Holzkamp dem Schüler die Möglichkeit dargeboten werden, seine subjektiven Lernbedürfnisse benennen zu können, welche wiederum berücksichtigt werden

¹⁶ Eigenes Beispiel.

müssten. In diesem Kontext sollten Unterrichtsinhalte nicht verpflichtend sein, sondern dem Schüler als Angebot dienen. Sollte sich der Schüler gegen ein Angebot bzw. einen Lerngegenstand aussprechen, so dürfe dies nicht sanktioniert werden. Holzkamp vertritt zudem die Ansicht, dass die Erarbeitung, also die Zusammenstellung des Angebots, transparent sein müsse und die Lehrperson die Bedeutung des Angebots ebenso zu begründen habe, denn beim expansiven Lernen stehe die Handlung im Vordergrund, dass bedeutet, der Schüler hat für sich positive Gründe, der Lernanforderung nachzukommen. Die Lernanforderungen ziehen dabei erst Lernhandlungen nach sich, wenn der Schüler für sich erkenne, dass Lernen für seine Lebensqualität wichtig sei und er feststelle, dass eine Diskrepanz zwischen dem, was er kann (Vorgelerntes) und dem, was er will, besteht. Aus dieser Diskrepanz heraus können Gefühle des Ungenügens (Frustration, Beunruhigung und Angst) entstehen, sodass er seine Fähigkeiten erweitern muss bzw. will, um die Weltverfügung zu erleben. Expansives Lernen erfolge dementsprechend dann, wenn der Lernende, so Holzkamp, aus einer schwierigen und unmittelbar nicht lösbar empfundenen alltäglichen Handlung heraus die Lernproblematik für sich ausgliedert. Dabei dürfe der Schüler aber nicht von außen gezwungen werden; er agiere in diesem Fall interessengeleitet und möchte wissen, welche Bedeutungszusammenhänge die für ihn neue zugrundeliegende Sache hat und was ihm der neue Lerngegenstand nützt. In diesem Zusammenhang sei von Bedeutung, inwieweit der neue potenzielle Lerngegenstand überhaupt die Möglichkeit für einen intensiven und tiefgründigen Lernprozess biete. Dabei unterscheidet Holzkamp (1993) zwischen *Flachheit* und *Tiefe*¹⁷ eines Lerngegenstandes.

Von der „Tiefe“ des Lerngegenstands ist es abhängig, wie weit ich bei seiner lernenden Aufschlüsselung in verallgemeinerte Bedeutungszusammenhänge eindringen kann: je mehr Tiefenstruktur der Lerngegenstand besitzt, je allgemeiner sind seine Verweisungen auf umfassendere Bedeutungszusammenhänge (S. 222).

¹⁷ Umso tiefer ein Lerngegenstand erschlossen wurde, desto größer ist die Permanenz des Gelernten (Langzeitgedächtnis) (vgl. ebd., S. 312).

Wenn die Bedeutungsstrukturen des Lerngegenstandes „in sich mehrere Vermittlungsebenen“ (ebd., S. 239) besitzen, dann hat dies zur Folge, so Holzkamp, dass qualitative Lernsprünge unabwendbar seien (vgl. ebd.). Der Lernende werde an dieser Stelle, an der jene Widerstände auftauchen, gezwungen, sein bisheriges Lernprinzip zu reflektieren und in dessen Verlauf ein neues Prinzip zum Weiterlernen zu entwickeln. Dieser Lernsprung ist nach Holzkamp der entscheidende Wendepunkt von einem defensiven zu einem expansiven Lernen (ebd. S. 240 ff.). Der Schüler legt dabei eine Lernschleife (siehe 2.5.) ein, da er durch ein von ihm empfundenenes Handlungsproblem jene Diskrepanz bzw. Irritation erfährt und er sich durch das Lernen eine erweiterte Handlungsfähigkeit sowie Aneignung neuen Wissens verspricht.

Der Lernende übernimmt dementsprechend die Problemsituation als Lernproblematik, wodurch sich für ihn neue Perspektiven erschließen:

Es gilt [...], der Handlungsproblematik bei der Überführung in eine Lernproblematik durch Dezentrierung, Standpunktwechsel, gedankliche Variation o. ä. neue Aspekte zur Überwindung meiner Festgefahrenheit abzugewinnen (ebd., S. 184).

In diesem Zusammenhang ist für Holzkamp die emotional-motivationale Befindlichkeit für das Lernen ebenso von Bedeutung. Die Befindlichkeiten beinhalten emotionale Aspekte subjektiver Befindlichkeiten und Dimensionen der motivationalen Qualität subjektiver Handlungsgründe. Dabei sei der emotionale Aspekt „als Erfahrung der jeweiligen Bedeutungen als *Bedeutung für mich* im Spannungsfeld zwischen emotionalen Handlungsarrangement und emotionaler ‚Innerlichkeit‘ gekennzeichnet“ (Holzkamp 1993, S. 189). Die motivationale Qualität subjektiver Handlungsgründe wird in der Subjektwissenschaft „als Verhältnis zwischen den mit einem Handlungsergebnis antizipierten Verfügungsmöglichkeiten (in ihrer emotionalen Wertigkeit) und den zu seiner Realisierung aufzubringenden Anstrengungen bzw. in Kauf zu nehmenden Risiken im Spannungsfeld echter Motivation und (verinnerlicht-motivationsförmigen) Zwang“ bezeichnet (ebd. 189 f.). Das bedeutet, der Lernende muss die Problematik mit seinen Lebensinteressen für sich in Einklang bringen.

Expansiv begründetes Lernen erweitert aus dieser Sicht die individuelle Verfügung an der gesellschaftlichen Lebenspraxis. Der Schüler nimmt die zu erwartenden Anstrengungen und Risiken des Lernens auf sich, um Aufschluss über gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen und Handlungsmöglichkeiten und Handlungslernen zu erreichen, die ihm aktuell nicht gegeben sind und durch welche er gleichzeitig eine Entfaltung seiner Lebensqualität antizipiert. Ziel der expansiven Lernhandlung ist zum einen, das Problem zu lösen, und zum anderen die Herstellung verallgemeinerter Handlungsfähigkeit als Antizipation einer Erhöhung der Weltverfügung und damit gesteigerter Lebensqualität. Beim expansiven Lernen führt die Problemlösung zwangsläufig zu neuen Problemlagen bzw. Problemaufrissen und somit werden Lösungsmöglichkeiten eines Problems Teil der Erkenntnis für darauffolgende Problematiken (gesamt 2.7.: Faulstich und Ludwig 2008a, S. 51 f; Faulstich und Ludwig 2008b, S. 20 f.; Holzkamp 1993, S. 190 f.; Falck 2009, S. 4 f.).

2.7.1. Bedingungen für erfolgreiches Lernen nach Holzkamp

Im folgenden Kapitel sollen Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, die nach Holzkamp defensives Lernen möglichst auflösen bzw. mindern sollen. Hierzu finden sich in der Literatur einige Ansätze, die expansives Lernen ermöglichen sollen.

2.7.1.1. Sternstunden

Dass defensives Lernen in der Schule anzutreffen und weit verbreitet ist, liegt für Holzkamp klar auf der Hand, aber wie kann für ihn expansives Lernen stattfinden? Hierfür beschreibt er unter anderem eine sogenannte *Sternstunde*, bei der plötzliche und spontane Lern- und Einsichtsprozesse manchmal im höheren Grade bestimmend für das weitere Leben der Schüler sind, als der gesamte sonstige Schulbetrieb (vgl. Holzkamp 1991, S. 15). Holzkamp beschreibt in diesem Zusammenhang eine Sternstunde aus seiner Schulzeit:

In unserer Internatsschule im Harz hatten wir bis zu einem bestimmten Tag (als 11. Klasse) den üblichen Musikunterricht mit der üblichen Mischung aus Langeweile und Renitenz gehabt, wobei unsere Haltung zum Musiklehrer

durch die Variante mitleidiger Belustigung geprägt war. An diesem Tage nun hörten wir, als wir die Aula, in der der Unterricht stattfand, schon verlassen hatten, vom Flur her Klavierspiel, das offensichtlich von unserem Lehrer stammte. Wir gingen in die (im Nachkriegswinter 1946) eiskalte Aula zurück, setzten uns leise in die letzte Reihe und hörten zu. Der Musiklehrer spielte im Wintermantel in überzeugender Weise alle vier Balladen von Chopin. Als er geendet hatte, und wir – diesmal nicht höhnisch, sondern eher zaghaft-verlegen – Beifall klatschten, blickte er erstaunt hoch: Ach, Ihr seid ja noch da. – In der nächsten Musikstunde sagten wir zu ihm, wir hätten ja keine Ahnung gehabt, daß er so Klavier spielen könne, das sei schön gewesen, und er solle doch wieder was spielen. Er spielte, und wir kamen darüber ins Gespräch. Von da an hatten wir keinen Musikunterricht mehr, erfuhren dafür aber viel Wichtiges und Eindrucksvolles über Musik. Für mich kann ich sagen, daß dadurch mein Verhältnis zur Musik bis heute wesentlich mitbestimmt wurde (ebd. S. 15-16).

Holzcamp begründet, dass mit solch einer Sternstunde das defensive Bewältigungslernen überwunden und sachinteressiertes-expansives Lernen ermöglicht werden kann. Die Schule müsse so organisiert werden, dass der Normalfall jene Sternstunden sind. Denn in solchen Stunden fallen Schüler und Lehrer aus ihren Rollen heraus, der Lehrer widmet sich nicht wie üblich professionell restringiert der Beeinflussung und Kontrolle des Schülers, sondern wendet sich primär der Sache zu. Der Lehrer äußert seine eigene Meinung und seine Ansichten und was er als problematisch erachtet. Dabei soll der Schüler den Lehrer als jemanden erfahren, der sich wirklich für etwas engagiert und sich dem Schüler gegenüber öffnet, sodass dieser beginnt sich damit auseinanderzusetzen. Zum Beispiel kommen Fragen auf, warum der Lehrer bestimmter Auffassung ist, warum der Lehrer wie handelt und warum er dieser Überzeugung ist.

Der Lehrer seinerseits sieht sich auf einmal mit Schülerfragen konfrontiert, aus denen Interesse spricht und deren Klärung dem Lehrer ein Bedürfnis ist. Der Lehrer soll sich von der Rolle des Paukers befreien. So kommt es nach Holzcamp zwischen Lehrer und Schüler zu einem wirklichen Gespräch. Zudem sieht Holzcamp hier die Gelegenheit in der Aufschlüsselung des Lehrer-Engagements,

dass sich Schüler und Lehrer gemeinsam einer Sache annähern und dabei kritisch und nachvollziehend sind.

Neben der Sternstunde verweist Holzkamp zudem auf die Möglichkeiten des partizipativen und kooperativen Lernens und analysiert diese hinsichtlich der Überwindung des (schuldisziplinären) Lehr-Lern-Kurzschlusses und die Ermöglichung expansiven Lernens.

2.7.1.2. Partizipatives Lernen

Zusätzlich greift Holzkamp das *partizipative Lernen (apprenticeship)* von der US-amerikanischen Ethnologin Jean Lave¹⁸ auf und untersucht dieses hinsichtlich interpersonaler Lernverhältnisse¹⁹, also inwieweit die Beziehungsstrukturen beim Lernen vorherrschen. Im Gegensatz zum traditionellen schulischen Lernen, bei dem eine hierarchische Lehrer-Schüler-Beziehung besteht, wird beim partizipativen Lernen die Beziehung zwischen *Neuling* (Novize) und *Meister* (Master) neu formuliert. Neulinge erlernen das spezielle Wissen und Können des Meisters und nähern sich in einem kontinuierlichen Lernprozess jenem Wissen und Können an, um die volle Partizipation der Praxis der Gemeinschaft zu erlangen. Bei diesem Lernkonzept gestaltet der Neuling bzw. der Lernende den Lernprozess aktiv, denn er selbst wendet sich mit wissenssuchenden Fragen an den Meister – nicht wie im typischen Lehr-Lern-Verhältnis, bei dem der Lehrende wissensüberprüfende Fragen an den Lernenden formuliert. Die Planung der eigenen Lernaktivität dieses Konzepts liegt vorübergehend beim Neuling, da die Fragen und Antworten von ihm ausgehen. Die Verantwortung gegenüber dem Neuling ist dabei anfangs gering: er darf Fehler machen, Unwissen eingestehen und es werden ihm Lernzeit und Erfahrungsaustausch mit anderen Neulingen zugestanden. Laut Holzkamp ist das Ziel, dass der Neuling sukzessiv durch

¹⁸ Jean Lave ist eine US-amerikanische Professorin für Ethnographie, Soziologie und Anthropologie an der University of California, Berkeley, am *Department of Geography*. Sie ist eine Vertreterin des Konzepts des *partizipativen Lernens*, das eine Neuordnung der Unterrichtssituation enthält. Dabei wird die Lehrer-Schüler-Konstellation zugunsten einer in Handwerksberufen üblichen Meister-Novizen-Konstellation aufgelöst. Der Novize soll vom Meister lernen und seine Fähigkeiten im Laufe der Zeit an die des Meisters anpassen, diese sogar übertreffen.

¹⁹ *Interpersonale Lernverhältnisse* sind ein Prozess der Selbst- und Fremdverständigung von Subjekten mit sich und den gesellschaftlichen Verhältnissen. Diese *interpersonalen Lernverhältnisse* müssen dabei nicht immer per se als institutionalisierte Form von Unterricht oder Lerngruppen konzipiert sein, sondern ergeben sich zu einem Großteil im informellen Kontext spontan auftretender und konkreter Handlungsproblematiken jenseits institutionalisierter Lehr-Lernverhältnisse (vgl. Rehfeldt 2012, S. 71).

Vormachen, Nachmachen, Üben und Anwenden selbst zum Meister wird. Allerdings wird der Schüler aus schulischer Sicht nicht zum Lehrer. Defensives Lernen wird im partizipativen Lernverhältnis überwunden und dadurch Lernen ermöglicht, da die Handlung mit den jeweiligen Prämissen vom Novizen bzw. dem Schüler selbst ausgehe und dieser dadurch eine Erweiterung der eigenen Lebensqualität erfahre (vgl. Holzkamp 1993, S. 502 f.).

Holzkamp fügt in diesem Kontext ein Beispiel an, wie partizipatives Lernen in der Schule umgesetzt werden könnte. Im Deutschunterricht könnte der Lehrer beispielsweise zu einem Aufsatzthema „Mein schönstes Ferienerlebnis“ selbst auch einen eigenen Aufsatz schreiben, sodass er neben den Schüleraufsätzen ebenfalls als Diskussionsgrundlage dient. So könnte der Lehrer begründen, nach welchen Kriterien er sein Sujet²⁰ ausgewählt hat, welche Sprachebene er bei der Realisierung für angemessen hielt und u. a. auch, wie sich daraus die Gliederungspunkte seines Aufsatzes ergeben haben. Die Schüler könnten daraufhin ihre Version mit der Lehrerversion vergleichen, ihre Vorgehensweise verteidigen, die des Lehrers kritisieren, gegebenenfalls aber auch erkennen, welche Passagen sie ändern müssen. Es könnte natürlich auch sein, dass der Lehrer selbst seinen eigenen Aufsatz ebenfalls überarbeiten muss. Der Lehrer soll dabei seine eigene Meinung, Denkweise und eigenes Können in den schulischen Lernprozess mit einbringen. Dadurch mache er sich selbst angreifbar und kritisierbar, aber gleichzeitig für die Schüler auch nahbar. Er müsse unter Umständen sein eigenes Tun infrage stellen lassen. Die Schüler, die mit Aufgaben nicht mehr unter Druck gesetzt werden, bekommen dabei die Gelegenheit einer produktiven Teilhabe am Unterricht und können zugleich berechnete Kooperationspartner werden. Dies bedeute ebenso, dass der Lehrer Teil des gemeinsamen Lernprozesses ist bzw. miteinbezogen wird. So müsse er gegebenenfalls seine eigene Auffassung revidieren. So lerne der Lehrer dementsprechend wie die Schüler selbst mit (vgl. Holzkamp 1991, S. 19).

Allerdings gibt es auch hier eine asymmetrische Hierarchie zwischen dem Meister und dem Neuling bzw. dem Lehrer und dem Schüler, die bestehen bleibt und Holzkamp weiterhin kritisiert. Der Schüler könne nur das Lernen, was der Lehrer vorführt bzw. an Wissen innehat. Dementsprechend bleiben Traditionen

²⁰ Gegenstand einer (künstlerischen) Gestaltung.

und Autorität unangetastet und die längerfristige sachliche Überlegenheit durch den Meister immer bestehen (vgl. Holzkamp 1993, S. 501 ff.).

2.7.1.3. Kooperatives Lernen

Um die Asymmetrie weitestgehend zu vermeiden, verweist Holzkamp auf das *kooperative Lernen*, bei welchem sich expansives Lernen in symmetrischen Beziehungen entfalten könne. Das Konzept *kooperativen Lernens* ist bereits durch eine Vielzahl von Ansätzen²¹ begründet worden und wurde durch Holzkamp neu akzentuiert (vgl. Rehfeldt 2012, S. 72).

Unser Konzept des kooperativen Lernens ergibt sich vielmehr aus dem Versuch, die in interpersonalen Lernepisoden gegebenen Möglichkeiten expansiven Lernens jenseits des schuldisziplinären Lehrlernkurzschlusses [...] nunmehr schrittweise begründungstheoretisch zu konzeptualisieren (Holzkamp 1993, S. 509 f).

Auch beim kooperativen Lernen ist der Ausgangspunkt die Handlungsproblematik und der daraus zu entwickelnde Lerngegenstand. Die Lernhandlung gehe jedoch nicht nur von einem Schüler aus, sondern von mehreren Mit-Lernenden. Die Schüler verständigen sich auf ein gemeinsames Lernziel. Das heißt, kooperatives Lernen beruht auf einer Vereinbarung darüber, was in der Gruppe als gemeinsame Lernproblematik gelten soll (vgl. ebd., S. 110). Die Lernproblematik werde sodann von den Schülern ausgegliedert. Dadurch stehen sich die einzelnen Schüler

einem offenen Feld von Handlungs- und Lernmöglichkeiten gegenüber, wodurch [...] wir zur Überwindung unserer gemeinsamen (als gemeinsam definierten) Lernproblematik unsere Anstrengungen zusammentun und damit potenzieren (ebd., S. 511).

Bei der Überwindung der Lernproblematik stehen die Lernenden nebeneinander, ohne eine vermittelnde, interpretierende, bewertende, wissende Person

²¹ Wygotski 1971, Miller 1986 sowie Engeström 1987.

zwischen sich und dem Lerngegenstand. So bestehe eine reziproke Beziehung. Holzkamp betont zudem,

daß kooperatives Lernen nur dann als eigenständiges, ungehindertes expansives Lernen ermöglichende Lernform gegenüber „apprenticeship“ (partizipatives Lernen) und „Lehrlernverhältnissen“ erhalten werden kann, wenn man lernende Kooperation als eine offene Beziehung versteht und praktiziert, in der niemand, der in Frage gestellt wissen will, wieweit er sich der als gemeinsam definierten Lernproblematik/Gegenstandsausgliederung noch subsumieren kann, ausgegrenzt wird (ebd., S. 515).

Der Prozess des kooperativen Lernens ist dabei durch unterschiedliche Grade von Arbeitsteilung gekennzeichnet:

Du liest dies, ich lese jenes, und wir machen uns dann wechselseitig kundig; Du machst Dich zum Experten auf diesem Gebiet, ich mache mich zum Experten auf jenem Gebiet, und wir tun dann unser Expertentum zusammen (Holzkamp 1993, S. 511).

Der anschließende Austausch von Wissen, also die kooperative Wissensdistribution, dient zur Herstellung überlappender Zonen des Wissens und Könnens, welche zu einem optimalen Mittelweg zwischen den Alternativen „alle wissen alles“ und „jeder kennt nur seinen Sektor“ führt und worin die spezifische Produktivität des kooperativen Lernens liegt (vgl. ebd.).

Beim kooperativen Lernen jedoch bleiben die divergenten Perspektiven der einzelnen Schüler erhalten (verschiedene Ansichten, Seiten, Lesarten des Lerngegenstands). In dieser Perspektivenvielfalt liegt einerseits eine besondere Qualität des kooperativen Lernens, andererseits auch der Ansatzpunkt zur Auflösung der kooperativen Lernform. Wenn die Divergenzen so substantiell sind bzw. die tiefere Auseinandersetzung mit dem Gegenstand nicht auf ein anderes Niveau angehoben werden kann, da auf diesem Niveau immer wieder neue Divergenzen auftauchen, dann besteht vielleicht die Grundlage bzw. Vereinbarung der Kooperation nicht mehr. Dann ist es für den Beteiligten besser und sinnvoller, die kooperative Lernform zugunsten *personal-autonomen* Lernens zu verlassen (vgl. ebd.). Genau diese Option – die Option des

Aussteigen-Könnens – ist für Holzkamp ein Bestimmungsmoment des kooperativen Lernens, die Freiwilligkeit ist daher unverzichtbar. Deutlich werde, welche engen Grenzen und welche Voraussetzung kooperatives Lernen aufweist, denn es müsse jene offene Beziehung vorherrschen, in der niemand ausgegrenzt wird, der die vorab definierten Lernproblematiken in Frage stellt und in der kein Gruppendruck ausgeübt wird, wenn Einzelne die Lerngruppe verlassen wollen (vgl. ebd., S. 511 f.). Zudem können sich Hierarchien in der Gruppe schnell bilden, wenn zum Beispiel ein Gruppensprecher oder ein bestimmtes Mitglied besonderes Ansehen genießt. In diesem Fall könne derjenige die Rolle des informellen Meisters bekommen und somit würde eine Verschiebung in Richtung des partizipativen Lernens stattfinden. Wenn sich in der Gruppe umgekehrt eine gemeinsam deklarierte Perspektive herausbilde, die von einigen Mitgliedern entweder so akzeptiert wird oder zum Ausschluss von Mitgliedern führt, dann habe sich eher ein verdecktes Lehr-Lern-Verhältnis entwickelt.

Dementsprechend könne auch bei dieser Lernform expansives Lernen nicht garantiert werden, verhindere aber nach Holzkamp eher das defensive Lernen (vgl. Arnold 2003, S. 75; Holzkamp 1993, S. 513 f.; Hocke 2012, S. 124).

3. Aktualität und Relevanz

Im folgenden Kapitel soll auf die Aktualität und Relevanz der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie eingegangen werden. Hierbei werden einige Vertreter und ihre Arbeiten vorgestellt, die die Holzkamp'sche Perspektive auffassen, weiterentwickeln und in die Erwachsenenbildung implementieren. Im Anschluss daran wird das Konzept der prozessorientierten Didaktik vorgestellt, welches ebenfalls Aspekte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie aufgegriffen und weiterentwickelt hat.

3.1. Weitere Vertreter der subjektwissenschaftlichen Perspektive

Gerade in der Erwachsenenbildung wird von dem Ansatz der Subjektwissenschaft Gebrauch gemacht, bzw. das Konzept aufgegriffen. Prof. Dr. Anke Grotluschen betont, dass es seit 2000 eine neue zweite Generation von Wissenschaftlern aus der Erwachsenen- und Berufsbildung gibt, die sich mit der

subjektwissenschaftlichen Lerntheorie und Möglichkeiten auseinandersetzen, um diese für die Praxis zu nutzen. Zentral dabei sei nach Grotlüschen (2004):

[...] der Anspruch, Gesellschaft und Individuum in einer wechselseitigen Austauschrelation zu fassen, sodass Lernende beispielsweise beim virtuellen Lernen auf ihre Lerninhalte Einfluss nehmen können und Lehrende auf organisationale und gesellschaftliche Anforderungen, beispielsweise Beschäftigungsfähigkeit, verweisen können (S. 21).

Prof. Dr. Grotlüschen ist eine Vertreterin der subjektwissenschaftlichen Perspektive und doziert und forscht als Juniorprofessorin für Lebenslanges Lernen am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Bremen. Einer ihrer Forschungsschwerpunkte ist widerständiges Lernen und E-Learning. Sie führte unter anderem die Studie „Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt?“ durch, um Möglichkeiten und Probleme virtuellen Lernens aus der Subjektperspektive aufzudecken. Unter anderem fand sie dort heraus, dass der Grund für die passiv-defensive und flüchtige Beschäftigung der Lernenden mit dem Lernthema bei der institutionellen Einengung liegt. Zudem weist sie darauf hin, dass auch die ausgefeilteste Technologie erst dann zu expansivem Lernen führen könne, wenn die Lernenden selbst gute Gründe haben, sich mit dem angebotenen Lerngegenstand zu befassen (vgl. Stang 2004, S. 80).

Ein weiterer Vertreter der Subjektwissenschaft ist Prof. Dr. Joachim Ludwig, der eine Professur an der Universität Potsdam innehat und deren Forschungsschwerpunkte die Erwachsenen-/Weiterbildung und Medienpädagogik sind. Nach Ludwig ist in Bezug auf E-Learning und E-Teaching der Lehr-Lern-Kurzschluss ein weit verbreitetes Phänomen. So sind E-Learning-Angebote in der Regel virtuelle Lehrangebote und keine Angebote, die Lernprozesse der Lernenden unmittelbar aufgreifen und unterstützen. So scheint die klassische Leitidee der Lehre zu dominieren und nicht die Lernbegleitung. Seines Erachtens würde es aus subjektwissenschaftlicher Sicht nicht genügen, Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen und die klassischen Lehraktivitäten in den virtuellen Raum zu verlagern. Sein Ziel ist es, aus subjekttheoretischer Betrachtung heraus echte Lernangebote via E-Learning in medialen Räumen zu entwickeln. Mediale Räume gelten hierbei als Schnittstelle zwischen Lehren und

Handeln, welche die Unterstützung von Transferleistungen zum Ziel haben (e-Teaching - Universität Potsdam 2011b, 2011a). Weitere zentrale Aussagen sind, dass ein virtueller Bildungsraum folgende Aspekte des Lernens ermöglichen bzw. unterstützen und begleiten müsse: Zum einen solle die Begegnung und der Austausch in kooperativen Lernverhältnissen erkennbar gemacht werden, sodass sich das „gesellschaftliche Möglichkeitsfeld an Bedeutungen“ – also die Perspektiven vieler – herauskristallisieren kann, wobei gleichzeitig die individuellen, geschützten Freiräume (Aspekt der Begrenzung von außen) erhalten werden sollen, in denen sich dann der subjektive Eigensinn entfalten könne. Zum anderen müssen folglich die Handlungsproblematiken und (multiperspektivische) Handlungsoptionen im virtuellen Raum dokumentiert, transparent und dauerhaft nachvollziehbar gemacht werden, die in einem durch Verstehen und Beraten gekennzeichneten Lehr-Lernverhältnis den Austausch, die Interpretation und die mögliche Übernahme für das Individuum eine erweiterte Handlungsfähigkeit zur Folge haben (e-Teaching - Universität Potsdam 2011b).

Ebenso beschäftigen sich Petra Grell und Prof. Dr. Peter Faulstich mit dem Aufdecken von Lernwiderständen, um selbstbestimmtes Lernen zu stärken und beziehen sich dabei auch auf die subjektwissenschaftliche Sichtweise Holzkamps. Sie konzipierten den Ansatz der *Forschenden Lernwerkstatt*, bei der individuelle Lernstrategien identifiziert und Lernwiderstände aufgedeckt werden sollen. Zur Auflösung von Lernwiderständen erarbeiteten Faulstich und Grell darüber hinaus Lösungsvorschläge, die expansives Lernen ermöglichen bzw. fördern sollen. Einerseits soll eine Verbindung von Anwenden und Lernen hergestellt werden, sodass der Erfahrungsbezug des Lernens verdeutlicht wird – beispielsweise durch Projektarbeit. Andererseits sollen Teilnehmende als Erwachsene behandelt werden, also dementsprechend respektiert und ernst genommen werden. Durch die Beteiligung am Lernprozess erfahren sie ein Gefühl von Gleichberechtigung. Ein weiterer Vorschlag ist, die Zeitzwänge zu lockern und die Zeitstrukturen des Unterrichts (45- oder 90-min-Takt) aufzulösen. Zusätzlich sollte die Dokumentation von Lernleistungen weniger als Zeugnis fungieren, sondern eher als Beleg für Lernfortschritte. Zudem sollten Schülerinnen und Schüler (SuS) an der Planung und Auswertung des Unterrichts möglichst beteiligt werden. In diesem Kontext weisen Grell und Faulstich darauf

hin, dass die Überforderung von Lernenden vermieden werden sollte, da nicht alle Teilnehmer mit Freiheiten dieser Art umgehen können (vgl. Anslinger und Quante-Brandt 2013, S. 47).

All die beschriebenen Vertreter (in 3.1), die die Ansätze der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie aufgreifen, entwickelten zudem jeweils unterschiedliche eigene Konzepte, die für die Erwachsenenbildung konzipiert sind. Auf deren jeweilige Vorstellung wird hier verzichtet, da eine Ausführung über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen würde.

Im Folgenden soll jedoch das Konzept der *prozessorientierten Didaktik* vorgestellt werden, welches ebenfalls in der Erwachsenenbildung angewendet werden kann, aber vordergründig für die Schulpraxis konzipiert wurde.

3.2. Die prozessorientierte Didaktik

Das Lehr-Lern-Konzept der *prozessorientierten Didaktik* wurde von Dr. Benjamin Apelojg entwickelt^{22; 23}, um eine Verbesserung der Schulpraxis zu bewirken und innerhalb der bestehenden Strukturen den Prozess des Lernens in den Mittelpunkt zu rücken – sowohl für die Schüler als auch für den Lehrer (Apelojg 2014b). Die drei grundsätzlichen Formen des Lernens sind nach Apelojg die *Erfahrung*, die beim Lernen über allem steht und welche er in bewusste und unbewusste Erfahrungen unterteilt (ebd., S. 5 f.), die *Nachahmung* und das *Ausprobieren*. Apelojg geht davon aus, dass diese drei Grundformen des Lernens gewissermaßen miteinander verbunden sind und den Lernprozess bilden. Das Nachahmen bedeutet hier, dass eine Handlung nach einem Vorbild vollzogen wird (ebd., S. 4). Beim Ausprobieren hingegen wird eine Handlung vollzogen, ohne ein klares Vorbild zu haben. Durch das Nachahmen und Ausprobieren entsteht nach Apelojg Erfahrung als solche, wobei diese seiner Meinung nach „mehr oder weniger stark emotional gefärbt, positiv oder negativ“ ist (vgl. ebd., S. 5). Die emotionale Erfahrung bezeichnet er als Gefühlsanker, welcher dabei helfen soll, Entscheidungen zu treffen, die wiederum durch gemachte Erfahrungen beeinflusst werden, da der Gefühlsanker mit jeder

²² Dr. Benjamin Apelojg ist Dozent an der Universität Potsdam und Begründer der *prozessorientierten Didaktik*.

²³ Die *prozessorientierte Didaktik* wurde von Apelojg in dem Arbeitspapier *Prozessorientierte Didaktik. Persönliche Gedanken zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen – Für den Cowboy, der auf einem guten Weg ist!* vorgestellt.

Erfahrung verbunden ist. Zudem müssen Erfahrungen, ob gute oder schlechte, wiederholt werden, damit diese im Gedächtnis verinnerlicht werden. Negative Erfahrungen seien dabei meist häufiger verankert, da der eigene Organismus vor negativen Erlebnissen und Gefahren schützen wolle. Bei guten Erfahrungen äußere sich das Wiederholen eher darin, dass die Sache, die man erlernen möchte, durch ständiges Nachahmen, Wiederholen, Ausprobieren, Verfeinern und Differenzieren erreicht werden könne (vgl. ebd., S. 5 f, Borgert 2012, S.46 ff.).

Die drei Grundformen des Lernens geben nach Apelojg wichtige Hinweise darüber, wie Lernen vonstattengeht. Es sollte dabei berücksichtigt werden, dass Lernende und Lehrende neben bewussten, auch eine Vielzahl von unbewussten Lernerfahrungen sammeln. Dies geschieht bspw. dadurch, wie Menschen miteinander umgehen und mit anderen in Kontakt stehen. Die Bedeutung negativer Lernerfahrungen ist sehr ernst zu nehmen, da sie Lernen behindern oder gar verhindern kann. In diesem Kontext sind positive Lernerfahrungen sehr wichtig, da sie als Katalysator für das Lernen dienen und der Schüler beispielsweise in schwierigen Situationen nicht sofort aufgibt. Allerdings ist der Weg des Erfolges ein langer, welcher durch harte Arbeit und Übung geprägt ist (vgl. ebd., S. 6).

Apelojg unterscheidet Lernen in zwei wesentliche Arten: Das *oberflächliche* sowie das *tiefe Lernen*. Das oberflächliche Lernen ist dabei eher eindimensional. Ein Beispiel wäre nach Apelojg hier das Auswendig-Lernen und spätere Anwenden von Mathematikformeln und -regeln, ohne jedoch die mathematischen Hintergründe zu kennen oder zu wissen, warum jene Formel genutzt wird oder warum jene Regel besteht. Allerdings kann oberflächliches Lernen das tiefe Lernen unterstützen, da auch unterbewusst Fähigkeiten erworben werden, die wiederum helfen, tiefer zu lernen.

Tiefes Lernen kann unbewusst und bewusst stattfinden, wobei unbewusstes tiefes Lernen immer häufiger anzufinden ist, da wir im Alltag mannigfache Erfahrungen sammeln. Dabei werden die jeweiligen Erfahrungen bestätigt oder durch neue erweitert. Tiefes Lernen jedoch bewusst zu bewirken, ist nach Apelojg sehr viel schwieriger. Denn der Schüler muss wissen, woran er arbeiten oder welche Fähigkeiten er erweitern möchte. In diesem Zusammenhang wirft Apelojg aus Sicht der Lehrkraft die Frage „Was kann ich tun, damit meine Lernenden in

tiefe Lernprozesse eintauchen können?“ auf (ebd., S. 8). Grundsätzlich soll bei der prozessorientierten Didaktik das tiefe Lernen gefördert werden, welches in der Schule schon unbewusst stattfindet, aber eher beim sozialen Lernen anzufinden ist; also im Umgang und in der Kommunikation untereinander. Oberflächliches Lernen hingegen ist im Unterricht sehr häufig anzufinden, da



Abbildung 3: Elemente der prozessorientierten Didaktik/Apelobj, Benjamin

viele Daten und Fakten gelernt werden müssen, die im Rahmenlehrplan aufgeführt sind. In diesem Kontext gibt Apelojg zu verstehen, dass er die Vorgehensweise des Lernens und Lehrens, die sich durch einen kontinuierlichen Wissensaufbau auszeichnet, als höchst problematisch erachtet. Dieser Wissensaufbau kann durch eine Art Treppe verbildlicht werden, wobei jede Stufe einen Lerngegenstand darstellt; die unterste Ebene das Kennen und Nennen, die oberste das Analysieren und Evaluieren (vgl. ebd., S. 9 f.). Das Fundament der prozessorientierten Didaktik wird nach Apelojg aus sieben Elementen gebildet (siehe Abb. 3 unten), welche für den Erfolg des Konzepts von Bedeutung sind. Über allem steht dabei die Entwicklung des Lernenden im Fokus. Um diese Entwicklung zu ermöglichen, sieht das Konzept vor, dass Lernende und Lehrende gemeinsame Entwicklungsziele formulieren und abstecken, wodurch Lernprozesse in Gang gesetzt werden können (vgl. ebd., S. 20).

Wichtig sei zudem, dass die Beteiligten *Wertschätzung* erfahren, sich dementsprechend ernst genommen fühlen, den Prozess als solchen ebenso mitbestimmen und für diesen verantwortlich sind. Zudem sollte die Lehrperson zu den Lernenden eine Beziehung aufbauen, die durch jene Wertschätzung und Anerkennung geprägt ist. Dabei müssen sich die Lernenden sowie der Lehrende an zuvor festgelegte Regeln halten. Dies bewirke unter anderem, dass das Fehler machen nicht als negativ erachtet wird, da dies nach Apelojg bei der prozessorientierten Didaktik wichtig sei und der Umgang mit Fehlern jenes tiefe Lernen bewirken könne. Grundsätzlich, so Apelojg, gelten Fehler in der Schule als etwas Schlechtes („Das hast du aber falsch gemacht!“) (ebd., S. 15). Fehler führen in der Schule in der Regel zu Punktabzügen, welche wiederum eine schlechtere Note bedeuten, es wird ermahnt oder zurechtgewiesen. Dieser Umgang mit Fehlern führe häufig dazu, dass der Schüler Ängste aufbaut. Damit er dann nicht Gefahr laufe, beim nächsten Mal wieder in solch eine negative Situation zu kommen, behalte er seine Ideen und Gedanken lieber für sich. Allerdings werde hier jene Entwicklung verbaut, da Entwicklungen nur durch das Machen von Fehlern erfolgen. Fehler machen bedeutet hier gleichzeitig, dass Schüler üben und sich ausprobieren müssen, um jeweilige Entwicklungsziele zu erreichen. Das Üben ist dementsprechend ebenso ein wichtiges Element der prozessorientierten Didaktik, welches den Lernprozess vorantreibt und unterstützt. Ein weiteres Element ist Lernwiderstände willkommen zu heißen, da diese grundsätzlich nichts Schlechtes sein müssen. Ohne den Widerstand gegen einen Lerngegenstand wird Lernen langweilig, deshalb muss er an jenen Entwicklungszielen orientiert angenommen werden. Lernende und Lehrende sollten deshalb in einen Dialog über ihre eigenen Widerstände treten.

Nach Apelojg sind in der Schule häufig Widerstände anzutreffen (vgl. ebd., S. 18 f.). Er orientiert sich dabei an Holzkamps Aussagen, der ebenfalls das überwiegend widerständige Lernen in der Institution Schule kritisiert. Apelojg geht davon aus, dass viele Lerngegenstände seitens der Schüler nicht als wichtig erachtet werden bzw. der Sinn nicht verstanden wird, warum jeweiliges gelernt werden soll (vgl. ebd., S. 19). So kann Langeweile entstehen, was in der Konsequenz bedeutet, dass Widerstände und Lernen eng mit Motivation verbunden sind. Es stellt sich immer die Frage, warum wir etwas tun sollen bzw. ich etwas tun soll. Je größer die Bereitschaft und Einsicht gegenüber dem

Lerngegenstand ist, sich mit dem Widerstand auseinanderzusetzen, desto größer ist die *intrinsische Motivation*²⁴ (vgl. ebd., S. 17 ff.).

Die laufende Reflexion komplettiert das Konzept der prozessorientierten Didaktik. Lernende wie Lehrende sollten an diesem Prozess teilhaben, der zum einen ein Eingeständnis der persönlichen Verantwortung für das Tun und zum anderen die persönliche Autonomie des Handelns bedeutet (vgl. ebd., S. 17). Die Fähigkeit des Reflektierens biete die Möglichkeit, den Verlauf des Lehrens und Lernens aus einer persönlichen Sicht nachvollziehen zu können. Hier bestehe die Möglichkeit bzw. die Chance, eigene Schwierigkeiten zu formulieren, bei denen Hilfe benötigt werde und eigene Stärken aufzuführen, die beim Erreichen der (Entwicklungs-)Ziele helfen. Die alleinige Arbeit reflektierend betrachten zu können, stelle einen großen Entwicklungsschritt dar. Aus Sicht des Lehrenden können durch die Reflexion Stimmungen und Gefühlszustände der Lernenden verstanden und bewertet werden und das Reflektierte wiederum mit dem eigenen Lehrhandeln und der Analyse des eigenen Unterrichtsgeschehens eingeordnet werden. Durch die Reflexion können Konsequenzen für den zukünftigen Unterricht gezogen und gegebenenfalls Aufschlüsse erfahren werden, die dabei helfen, zukünftige Veränderungen vorzunehmen. Apelojg unterscheidet hierfür verschiedene Ebenen der Reflexion aus Sicht der Lehrkraft, nämlich die Reflexionen über „sich selbst, die eigenen Zielsetzungen, das Schülerverhalten und das Unterrichtsgeschehen als System verschiedener Faktoren, welche als Unterstützung angesehen werden“ (vgl. ebd., S. 16 f.).

Bei der prozessorientierten Didaktik bestehe zudem das Vorhaben, die gängige Lehrer-Schüler-Beziehung aufzuheben, sodass der Lehrende eher als Berater fungiert und durch jene Reflexionen seine eigene Arbeit fortlaufend hinterfragt, reflektiert und bei Aufschlüssen jeweilige Veränderungen vornimmt, um dem

²⁴ „Die intrinsische Motivation ist ein Konstrukt aus der Motivationspsychologie und kognitiven Lerntheorie, welches besagt, dass man sich mit etwas (z. B. Tätigkeit, Lernstoff) inhaltlich auf Grund eines inhärenten Motivs auseinandersetzt. Das bedeutet, dass die Beziehung zum Lernstoff den Lernenden motiviert. Das Verhalten wird demnach auch dann begonnen und aufrechterhalten, wenn mit ihm keine zum Motivationsobjekt externen Belohnungen (wie z. B. monetäre, materielle Anreize) oder Bestrafungen einhergehen. Die Belohnung erfolgt vielmehr durch (körperinterne) kognitive und affektive Prozesse. Die intrinsische Motivation bezieht sich daher auf einen Zustand, bei dem wegen eines inneren Anreizes, der in der Aktivität selbst liegt, vergleichbar dem Empfinden des Flow-Erlebens. Eine hohe intrinsische Motivation bildet oft eine Voraussetzung für schöpferische Leistungen“ (Stangl 2016b).

Schüler bestmögliche Rahmenbedingungen zu liefern seine Entwicklungsziele zu erreichen. Wenn dies gelinge, dann erreiche die Lehrkraft ebenso seine Ziele (vgl. ebd., 8 ff.).

3.2.1. Didaktische Hintergründe der prozessorientierten Didaktik und Anknüpfungspunkte mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie

Didaktische Hintergründe des Konzepts der prozessorientierten Didaktik sind unter anderem subjektwissenschaftliche Einflüsse, die einen erfahrungsbasierten Lernprozess ermöglichen und begründen. Wie in dem zweiten Kapitel der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie beschrieben, muss nach Holzkamp das Subjekt im Mittelpunkt stehen. Dementsprechend müssen die jeweiligen Lernbegründungen in den Lebensinteressen der Schüler gesucht werden und dürfen nicht von außen auferlegt werden. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass, wie schon erwähnt, expansives Lernen zustande kommt, wenn der Schüler aus eigenem Interesse lernen will. Die daraus resultierende Weltverfügung greift Apelojg letztendlich auf und bringt den Begriff der Entwicklungsziele mit ein. Diese Entwicklungsziele kennzeichnen bei der prozessorientierten Didaktik, dass der Erfolg beim Schüler selbst liegt, in dem er einen Lernprozess bzw. eine Entwicklung durchläuft, die er selbst für richtig hält und sich dementsprechend von innen heraus mit dem Lerngegenstand beschäftigt (vgl. ebd., S. 10 f.).

Die intrinsische Motivation spielt dabei ebenso eine wichtige Rolle: je größer diese ist, desto eher können die Widerstände überwunden werden. Bei Holzkamp wiederum bedeutet dies, dass die Handlungsproblematik ausgegliedert und eine Lernschleife eingelegt wird, welche für ihn letztendlich einen entscheidenden Wendepunkt darstellt, da dadurch nicht defensiv, sondern expansiv gelernt wird. Defensives Lernen dient nach Holzkamp lediglich zu einer Bedrohungsabwehr. Der Schüler lernt nicht, um eine Verbesserung seiner Lebensqualität herzustellen oder um, wie nach Apelojg, eine Entwicklung zu durchschreiten.

In diesem Zusammenhang fügt Apelojg an, dass gerade jene (Lern-) *Widerstände willkommen geheißen* werden müssen, da diese erst Lernen bewirken (vgl. ebd., S.17 ff.). Ohne den Widerstand gegen einen Lerngegenstand werde Lernen langweilig. Deshalb müsse der Widerstand vom Lernenden, aber auch Lehrenden, an jenen Entwicklungszielen orientiert angenommen werden

(Apelojg 2014b). Das bedeute im Umkehrschluss, dass defensives Lernen verhindert werden kann, wenn seitens der Lehrperson auf jeweilige Widerstände eingegangen und diese besprochen werden, also ein Raum geschaffen wird, um jeweilige Probleme zu klären.

Die Umsetzung expansiven Lernens beschreibt Holzkamp mit Varianten des partizipativen und kooperativen Lernens und fügt zudem das Beispiel der Sternstunde an, in dem Lehrer und Schüler an einem gemeinsamen Problem arbeiten könnten, sodass expansives Lernen ermöglicht werde. Apelojg beschreibt in diesem Kontext, dass die Wertschätzung, die dem Schüler entgegengebracht werden muss, von großer Bedeutung sei. Hier werde das von Holzkamp beschriebene Machtgefüge aufgehoben, sodass Lernende wie Lehrende in einer symmetrischen Beziehung stehen, wobei die Lehrperson eher als Berater fungiere und der Lernende stets die Möglichkeit hat, bei Fragen, Problemen und Ängsten im Lehrenden einen Ansprechpartner zu finden. Hinzu kommt bei Apelojg das Element, Fehler machen zu dürfen. Dieser Aspekt sei wichtig, da Lernende so weiterhin motiviert seien und ergiebiger lernen würden, was letztendlich auch Holzkamps Anspruch und Kerngedanke ist, um defensives Lernen zu verhindern.

Holzkamp nennt hinsichtlich des expansiven Lernens Möglichkeiten, die ein echtes Lernen für den Schüler bewirken, über allem stehe dabei, dass der Schüler im Mittelpunkt stehe. Bei Apelojg hingegen soll der Prozess des Lernens, sowohl für Schüler als auch für Lehrer, im Mittelpunkt stehen. So ist das Lernen eine ständige Anwendung und Erweiterung von Kontexten, Aufgaben oder Problemstellungen. Ziel ist es, eine Verbesserung der Schulpraxis zu bewirken (vgl. S. 1 f.).

Apelojg greift ebenso die von Holzkamp formulierten flachen und tiefen Bedeutungsstrukturen auf, wobei Lerngegenstände mit einer tieferen Bedeutungsstruktur eine permanentere Speicherung im Gedächtnis aufweisen. Apelojg unterscheidet ebenfalls in tiefes und oberflächliches Lernen, verweist in diesem Zusammenhang jedoch noch auf die Erfahrung, welche gemacht werden müsse und nur durch Nachahmung, Üben und Ausprobieren zu einem tiefen Lernen führen.

Ein entscheidender Aspekt, welcher so in der Subjektwissenschaft nicht eindeutig zu finden ist und welcher es ermöglicht, Vorgänge aus einer anderen

Perspektive zu betrachten, ist die Reflexion. Die Reflexion hilft dem Lernenden dabei, ein an Lebensinteressen bzw. Entwicklungszielen orientiertes, expansives Lernen zu ermöglichen.

Apelojg bezieht sich hier auf den amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey. Für Dewey zielt eine Reflexion nicht auf Wissen ab, sondern auf Glaube oder Meinung über Dinge oder Zusammenhänge. Zudem geht Dewey davon aus, dass der Reflexion eine Handlungsblockade vorausgehen muss. Der Lernende, der durch sinnerfülltes und vorausschauendes Handeln motiviert ist, versuche dabei die Handlungsblockade durch jene Reflexionen im Prozess zu lösen. Am Anfang stehe die primäre Lernhandlung, die von verschiedenen Dimensionen beeinflusst werde. Wenn es während der primären Lernhandlung zu Blockaden kommt, dann muss nach Dewey eine Reflexion über die Ursachen der Blockade erfolgen. Dementsprechend erfolge durch die Reflexion zeitgleich ein zweiter Lernprozess auf einer Metaebene. Die Lernaktivität werde durch den Lernenden reflektiert. Die daraus resultierenden Aufschlüsse unterstützen dann die (Lern-)Handlung positiv (vgl. Hilzensauer 2008, S. 2).

Was bei Holzkamp die Handlungsproblematik ist, ist bei Apelojg das Entwicklungsziel, welches sich am jeweiligen Lerngegenstand orientiert. Die Reflexion hilft in der Prozessorientierung die Lern- bzw. Handlungsproblematik aufzudecken und aufzulösen und diese im Anschluss im Rahmen der Reflexion mit weiteren neuen gemeinsam gesetzten Zielen zu versehen. Entscheidend ist für die prozessorientierte Didaktik, dass eben nicht nur die Lernenden, sondern auch der Lehrende seine Handlungen reflektiert. Dadurch kann der Lernprozess gemeinsam (symmetrisch) vollzogen werden.

4. Zusammenfassende Betrachtung

Im ersten Teil dieser Arbeit wurde die Entstehung der kritischen Psychologie und die daraus entstandene subjektwissenschaftliche Lerntheorie beschrieben und nachvollzogen. Dabei wurde die Kritik Holzkamps an der traditionellen Psychologie deutlich. In diesem Kontext wurde das Konzept der subjektwissenschaftlichen Forschung vorgestellt, welche eine veränderte Perspektive, nämlich die des Subjekts, also des Schülers, einnimmt und darüber hinaus die Handlung des Subjekts in den Mittelpunkt stellt. Im Anschluss wurde

Holzkamps Auffassung zum Lernen anhand des Prozessmodells Lernen näher erläutert.

In diesem Zusammenhang wurden ebenfalls Aussagen Holzkamps zum Lehren, Lernen und zur Institution Schule dargelegt. Hier wurden wichtige Aspekte und Aussagen vorgestellt und beschrieben, die für den weiteren Verlauf dieser Arbeit von Bedeutung sind. Zum einen wurde ausführlich dargestellt, was defensives Lernen nach Holzkamp bedeutet und wie es sich im schulischen Alltag widerspiegelt (Lehr-Lern-Kurzschluss, Verdecktes Verhältnis, Frage-Antwort-Spiel).

Zum anderen wurden die von Holzkamp formulierten expansiven Lernansätze aufgezeigt und erklärt. Holzkamp zählte dabei nicht direkt auf, welche Umstände expansives Lernen in der Institution Schule fördern, dennoch lassen sich aus seinen Ausführungen wichtige Aspekte erkennen, die expansives Lernen ermöglichen. So soll der Unterricht für Schüler interessengeleitet sein und der Schüler im Fokus stehen. Zudem müsse der Schüler mitbestimmen dürfen, welche Themen im Unterricht behandelt werden sollen. Darüber hinaus wurden in den Kapiteln zum partizipativen Lernen und zur Sternstunde wichtige Anhaltspunkte ergründet, die nach Holzkamp expansives Lernen fördern, wie beispielsweise, dass die Lehrperson sich nahbar machen müsse und mit den Schülern ins Gespräch kommen solle, sodass Interesse durch den Schüler entwickelt werde. Durch die Ausführungen zum kooperativen Lernen wurde zudem deutlich, dass nach Holzkamp der Schüler Freiräume brauche und Verantwortung übertragen bekommen müsse, um expansiv lernen zu können.

In einer Mind-Map (siehe Abb. 4) werden noch einmal die wichtigsten Aspekte und Merkmale der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie dargestellt, wodurch die wichtigsten Aussagen Holzkamps visualisiert werden und der Theorieteil abgerundet wird.

Es lassen sich aus der Theorie heraus zwei zentrale Elemente der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie extrahieren, das defensive und expansive Lernen, welche jeweils unter verschiedenen Einflüssen stehen. Zusätzlich eröffnet die prozessorientierte Didaktik einen praktischen Zugang, um

expansives Lernen im Unterricht zu ermöglichen und defensives Lernen zu mindern bzw. zu vermeiden.

Anhand der zwei Begriffspaare soll in der folgenden qualitativen Inhaltsanalyse untersucht werden, inwieweit unter anderem defensives und expansives Lernen im Unterricht vorherrschen, um somit Holzkamps Aussagen gewissermaßen zu überprüfen. Die Ergebnisse der Analyse sollen dann interpretiert werden. Zudem soll eine kritische Betrachtung der Ergebnisse erfolgen und die praktische Bedeutung der Ergebnisse dargestellt werden.

Nach dem vorläufigen Abschluss des Theorieteils soll im zweiten Teil dieser Arbeit der Empirieteil erfolgen. In diesem Kontext soll in den folgenden Abschnitten das methodische Vorgehen und die methodische Durchführung hinsichtlich der qualitativen Inhaltsanalyse erläutert werden, um im Anschluss die Untersuchung sachgemäß durchführen zu können.

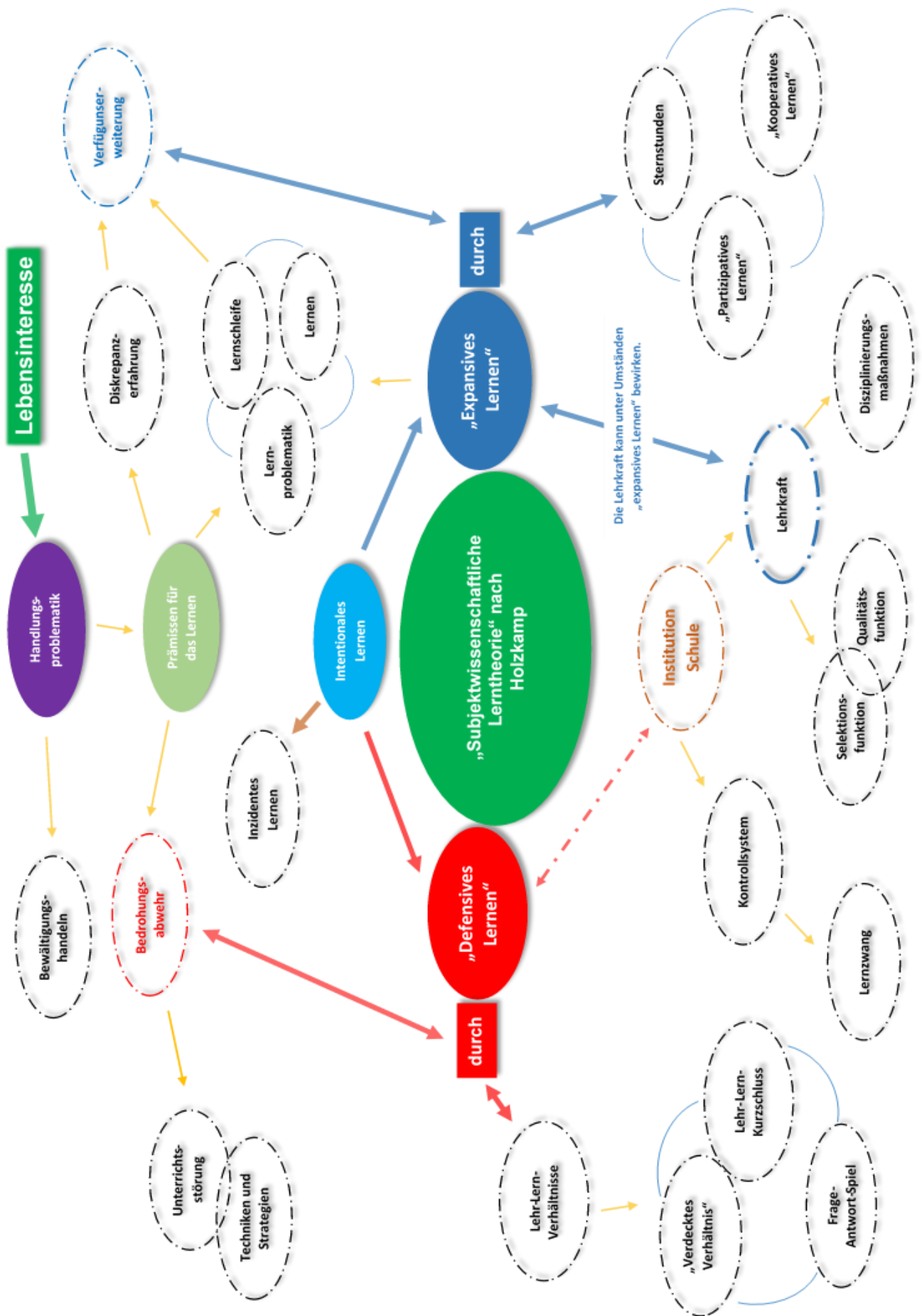


Abbildung 4: Wichtige Aspekte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie/eigene Darstellung

5. Methodisches Vorgehen

Die *qualitative Inhaltsanalyse* nach Philipp Mayring²⁵ weist wesentliche Schritte auf, die in einer qualitativen Inhaltsanalyse unabdingbar sind. In den folgenden Kapiteln wird dementsprechend auf die von Mayring formulierten Arbeitsschritte eingegangen und Aspekte dieser zur Planung der Untersuchung näher erläutert. So soll nach Mayring zuerst das Material festgelegt sowie die Entstehungssituation und die Charakteristika des Materials beschrieben werden. Im weiteren Verlauf wird die Richtung der Analyse wie auch die theoriegeleitete Fragestellung vorgestellt, um im Anschluss die Analysetechnik und das Ablaufmodell zu benennen. Des Weiteren erfolgt die Durchführung der Analyse, damit im Anschluss die Ergebnisse präsentiert werden können, die sich durch die Forschungsfragen ergeben haben.

5.1. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse ist verwandt mit der quantitativen Inhaltsanalyse, die ihre Ursprünge in den Vereinigten Staaten von Amerika hat. Das *quantitative Verfahren* wurde entwickelt, um große Textmengen systematisch analysieren zu können. So nutzten in den 1920er- und 30er-Jahren die Politologen Harold Lasswell und Paul Lazarsfeld das quantitative Verfahren, um Kriegspropaganda in den Massenmedien zu analysieren. Mayring griff den Kern der *quantitativen Inhaltsanalyse* auf und entwickelte in den 1980er-Jahren die *qualitative Inhaltanalyse*, um unterschiedliche Materialien – wie beispielsweise Texte, Zeitungsartikel, Bilder oder Videoaufnahmen – systematisch analysieren zu können (vgl. Schnell et al. 2013, S. 23 f.).

Das qualitative Analyseverfahren steht zum Teil in der Kritik, da Ergebnisse nicht nachvollziehbar und überprüfbar seien, weil die Untersuchung subjektiven Interpretationen unterliege. Mayring entwickelte aufgrund dessen das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse, sodass die Interpretationen von Texten regelgeleitet und nachvollziehbar sind, um den wissenschaftlichen Anforderungen in Hinblick auf Transparenz, theoretischen Bezug und wissenschaftlichen Gütekriterien gerecht werden zu können (vgl. Schnell et al. 2013, S. 24 f.; Mayring 2010, S. 6 ff.).

²⁵ Professor für Pädagogische Psychologie in Ludwigsburg.

5.2. Untersuchung

In den folgenden Kapiteln wird das Verfahren der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring angewandt, sodass im Anschluss die Untersuchung erfolgen kann.

5.2.1. Bestimmung der Analysetechnik

Die qualitative Inhaltsanalyse lässt sich in drei Grundformen bei der Interpretation von Textmaterialien unterteilen: *die zusammenfassende, die explizierende und die strukturierende Inhaltsanalyse*. Die Grundformen lassen sich jeweils in viele Unterformen aufgliedern (vgl. Mayring 2010, S. 63 ff.). Die Unterformen der strukturierenden Inhaltsanalyse sind *die formale, die inhaltliche, die typisierende sowie die skalierende Strukturierung* (vgl. ebd., S. 92 ff.).

In dieser Arbeit wird eine *inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* durchgeführt. Nach Mayring gilt die *zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse* als ein Schritt im Rahmen der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. ebd., S. 92 f.). Aufgrund dessen unterliegt die Untersuchung dieser Arbeit einem Mischverfahren, welches aus der inhaltlich-strukturierenden- und der zusammenfassenden-qualitativen Inhaltsanalyse besteht, wobei das Verfahren der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse als Kern der qualitativen Inhaltsanalyse bezeichnet wird. Bei der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse sollen am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte identifiziert und konzeptualisiert werden, wodurch im Anschluss die Beschreibung und Interpretation des Materials ermöglicht wird (vgl. Schreier 2014). Die vorab entwickelte Fragestellung bzw. das Forschungsinteresse steht dabei im Mittelpunkt.

5.2.2. Konkretes Ablaufmodell

Der Ablauf einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse umfasst nach Mayring folgende Elemente: zu Beginn wird das Material begutachtet.

Im Anschluss erfolgt eine theoriegeleitete deduktive Kategorienbildung, die in einen Kodierleitfaden mündet. Der Kodierleitfaden besteht aus den Definitionen zu den jeweiligen Kategorien sowie den Ankerbeispielen und den Kodierregeln, die sich während der Untersuchung für jeweilige Kategorien ergeben haben und eine eindeutige Zuordnung ermöglichen, sodass Abgrenzungsprobleme

zwischen den jeweiligen Kategorien vermieden werden (vgl. Mayring 2010, S. 92).

Der erste Durchgang des Materials endet nach etwa 40 - 50 % (vom Gesamtmaterial). Währenddessen und danach sollen die Kategorien überprüft und gegebenenfalls überarbeitet werden. Daraufhin erfolgt ein weiterer Durchgang mit dem überarbeiteten Kodierleitfaden. Die vorgenommenen Kodierungen sollen im Anschluss auf die Fragestellung hin ausgewertet und interpretiert werden.

5.2.3. Festlegung, Beschreibung und Charakteristika des Materials

Das Material ergibt sich aus subjektiven Reflexionen, welche im Rahmen vorangegangener Praxissemester²⁶ zwischen 2012 und 2014 im Fachbereich WAT der Universität Potsdam entstanden sind. In diesem Rahmen wird ebenso das fortlaufende Projekt: *Die persönliche Entwicklung von Lehrenden im Laufe verschiedener Praxisphasen*²⁷ von Dr. Benjamin Apelojg durchgeführt. Aus diesem Pool von Reflexionen der Studierenden wurde eine zufällige Auswahl von insgesamt fünf Studenten getroffen, welche das vorliegende Textmaterial bilden. Das Textmaterial (Word- und PDF-Dateien) umfasst 36 Einheiten (ca. 160 Seiten), die von den Studenten erstellt wurden.

Der Reflexionszeitraum umfasste vier Monate, wobei nicht alle Teilnehmer regelmäßig Reflexionen erstellt haben, da es ihnen freigestellt war, wann sie ihre Erfahrungen, Verhalten und Erlebtes reflektieren (vgl. Apelojg 2014a, S. 3 f.)

Bei den Reflexionen kann es sich um Eindrücke während der Hospitation von fremdem Unterricht sowie um Reflexionen des eigenen Unterrichts (im Fach WAT sowie des Erst- bzw. Zweifachs) handeln.

Die Erstellung der Reflexionen erfolgte nach der Methode des *selbstgesteuerten Interviews*, mit dem sich unter anderem Apelojg²⁸ auseinandersetzt. Das

²⁶ „Das Schulpraktikum im Master ist ein zentraler Bestandteil der Praxisstudien im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam. Als eine der ersten Lehrerbildungseinrichtungen in Deutschland hat die Universität Potsdam das Schulpraktikum als Praxissemester im Masterstudium im Jahre 2008 eingeführt. Eine wachsende Zahl von Lehramtsstudierenden absolviert diese ca. 14-wöchige Praxisphase an Schulen im ganzen Land Brandenburg, in anderen Bundesländern oder auch an deutschen Schulen im Ausland [...]“ (Jaensch 2016).

²⁷ Siehe Anhang (S. 95) für weiterführende Literatur zum Projekt.

²⁸ Das selbstgesteuerte Interview: Eine Methode zur Erfassung reflexiver Bedeutungsstrukturen (Apelojg 2014a).

selbstgesteuerte Interview verzichtet auf die übliche dialogische Form. Stattdessen kann der Interviewte, in diesem Fall der Student, eigenständig die Themen und Fragestellungen, die ihn persönlich beschäftigen, bestimmen. In der Regel sind das Gedanken zu unterschiedlichsten Themen (Geschehnisse, Eindrücke, Handlungen, Erlebnisse, Gefühle), die der Person wichtig sind (vgl. ebd.).

Mittels eines Diktiergerätes werden die Gedanken bzw. die selbstgesteuerten Interviews festgehalten und anschließend transkribiert, sodass die Textdateien dieser Inhaltsanalyse in Fließtextform vorliegen.

5.2.4. Richtung der Analyse und Fragestellung

Holzkamp behauptet in seinen Ausführungen, dass expansives Lernen in der Institution Schule kaum anzutreffen sei, dagegen aber defensives Lernen den Schulalltag bestimme. Diese Aussage soll anhand des vorliegenden Textmaterials überprüft werden. Im Mittelpunkt der Analyse steht daher die Frage: Inwieweit finden sich Indikatoren für expansive Lernhandlungen wieder und in welchem Verhältnis stehen diese zur Häufigkeit zu Indikatoren defensiver Lernhandlungen? Sollten sich entgegen Holzkamps Aussage Indikatoren für expansives Lernen finden, so sollen diese in einem zweiten Schritt näher untersucht werden.

Ziel ist es, Anhaltspunkte dafür herauszufiltern, inwieweit expansives Lernen im Rahmen der Institution Schule möglich ist bzw. gefördert werden kann. Zudem sollen Rückschlüsse gezogen werden, wodurch sich defensives Lernen in dem vorliegenden Textmaterial auszeichnet und inwieweit dieses expansive Lernhandlungen verhindert.

5.2.5. Kategorienbildung

Im Zentrum der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse steht ein, wie bereits angedeutet, theoriegeleitetes Kategoriensystem (vgl. Mayring 2010, S. 49).

Dieses entsteht durch einen zu erstellenden Kodierleitfaden, welcher eine elementare Bedeutung hat. Im Kodierleitfaden werden Kategorien genau definiert und inhaltsanalytische Regeln festgelegt, um eine exakte Kodierung im Textmaterial während der Untersuchung vornehmen zu können. Dadurch wird

eine Trennschärfe sowie objektive Bestimmung gewährleistet, die eine hinreichende Güte bei der Anwendung der Kategorien erreicht. Der Kodierleitfaden besteht aus der Kategorie als solches sowie einer dazugehörigen Definition mit jeweils einem Ankerbeispiel, welches im Vorhinein formuliert werden kann oder nach dem ersten Materialdurchgang bestimmt wird. Zudem ist es notwendig, Kodierregeln aufzustellen, die eine Abgrenzung zu den anderen Kategorien ermöglichen.

Im Folgenden soll der erstellte Kodierleitfaden für die Untersuchung (siehe Anhang: Tabelle 4) vorgestellt werden.

Bei der Oberkategorie Defensives Lernens, haben sich aus der Theorie sowie der ersten Begutachtung des Materials folgende Kategorien mit Definitionen herausgebildet:

Oberkategorie: *Defensives Lernen* mit Definitionen

Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lernprozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen (Lohmann 2013, S. 13).

SuS sind unaufmerksam

Mangelnde Motivation und Konzentration der SuS sowie der Lehrperson. SuS beteiligen sich nicht am Unterrichtsgeschehen und beschäftigen sich offensichtlich mit anderen Dingen.

Gestörtes Verhältnis zwischen SuS untereinander sowie zu der Lehrperson

Das Verhältnis der SuS untereinander sowie zu der Lehrperson wirkt auf sozial-emotionaler-Ebene gestört. Respekt und Verständnis unter den Schülern und gegenüber dem Lehrer sind kaum bzw. nicht vorhanden. Es herrscht eine negative Stimmung zwischen SuS und Lehrperson, die sich auf die Klassen-, Arbeits- und Lernatmosphäre auswirkt.

**Machtstruktur zwischen
Lehrperson und SuS**

Deutliche Hierarchie zwischen Lehrkraft und SuS, durch auferlegte Regeln und Verhaltensvorgaben sowie Ausführung disziplinarischer Maßnahmen (Noten, Strafarbeiten etc.). Seitens der Lehrperson müssen die im Unterricht an die SuS gestellten Erwartungen erfüllt werden.

**Unterrichtsplanung wird
von SuS nicht
angenommen**

Unterrichtsmethoden und -materialien, welche mit verschiedenen Sozialformen umgesetzt werden, führen bei SuS zu Demotivierung, Verwirrung und Desinteresse. Inhalte und Themen können ebenso jeweilige Reaktionen bewirken.

**Lernhandlungen
aufgrund von Noten**

Die SuS lernen nicht für sich selbst und interessengleitet von dem Thema ausgehend, sondern ihre Handlungsgründe bestehen darin, diverse negative Konsequenzen zu vermeiden (Ärger mit Eltern und Lehrern wegen beispielsweise schlechter Noten, sodass sie nur lernen, um eine gute Note zu bekommen).

Umgekehrt versucht die Lehrperson die SuS zu animieren und zu motivieren, indem sie eine gute Note in Aussicht stellt.

Vorgaben für Lehrperson

Die Lehrperson repräsentiert die Institution Schule und muss Vorgaben erfüllen (Ordnungen, Regelungen, Gesetze etc.). Die Rolle des Lehrers wird mit ihren Funktionen eingenommen (Selektions- und Qualitätsfunktion). Zudem steht der Unterricht unter dem Einfluss der Erfüllung und Orientierung am Rahmenlehrplan, Unterrichtsentwurf, Unterrichtsplanung, Notengebung etc. durch die Lehrperson.

Tabelle 1: Oberkategorie „Defensives Lernen“/eigene Darstellung

Für die Oberkategorie Expansives Lernen wurden ebenso Unterkategorien gebildet und entsprechend definiert:

Oberkategorie: *Expansives Lernen* mit Definitionen

Guter Draht zu SuS

Die Lehrperson bemüht sich, eine von gegenseitigem Verständnis und Respekt gezeichnete Beziehung (auf emotional-sozialer Ebene) zu den SuS aufzubauen.

<p>Interesse und Motivation bei SuS</p>	<p>Die Lehrkraft versucht, einen interessen geleiteten, kreativen, begeisternden und motivierenden Unterricht zu ermöglichen. Dieser kann aus Sicht des Lehrers und der SuS bspw. durch Gegenwartsbezug, Anwendung didaktischer Methoden etc. entstehen. Dadurch verspüren SuS wie auch die Lehrperson Lust und Spaß und beteiligen sich freiwillig am Unterrichtsgeschehen.</p>
<p>Eine gute Lern- und Arbeitsatmosphäre schaffen</p>	<p>Unterricht und Unterrichtsumgebung sind geprägt von Entspannung, Wohlfühlen, guter Stimmung etc. Es gibt keinerlei Unterrichtsstörungen. Dies ist beispielsweise darauf zurückzuführen, dass Lehrperson und SuS miteinander arbeiten (wie beispielsweise das Aufstellen transparenter und gemeinsamer Verhaltensregeln, welche für Lehrperson und SuS gelten).</p>
<p>Gespräch suchen</p>	<p>SuS und Lehrperson besprechen und reflektieren offen Lerngegenstände, Unterrichtsgeschehen und -ziele. Die gemeinsame Erarbeitung guten Unterrichts durch die Berücksichtigung von Vorschlägen, Änderungswünschen hinsichtlich des Unterrichts eröffnet den Dialog zwischen SuS und Lehrkräften.</p>
<p>Freiräume, Mitbestimmung und Verantwortung für SuS</p>	<p>Den SuS wird Verantwortung übertragen. Sie erhalten von der Lehrperson Freiräume hinsichtlich der Umsetzung von Aufgaben und Behandlung von Lerngegenständen und werden in Entscheidungsprozesse jeglicher Art mit eingebunden. Dadurch kann unter anderem ein destruktives Machtgefüge zwischen Lehrperson und SuS aufgehoben werden. Die SuS fühlen sich wahrgenommen und respektiert.</p>

Tabelle 2: Oberkategorie „Expansives Lernen“/eigene Darstellung

Die Kategorienbildung des expansiven Lernens wurde ebenfalls theoriegeleitet entwickelt. Es wurden von Holzkamp Aspekte (siehe 2.7.) genannt, die expansives Lernen bewirken und die Kategorienbildung beeinflussten. So kann expansives Lernen gelingen, indem ein interessen geleiteter und motivierender Unterricht stattfindet, in dem eine angenehme Lern- und Arbeitsatmosphäre herrscht und SuS und die Lehrperson stets das Gespräch suchen, um beispielsweise Wünsche und Verbesserungsvorschläge äußern zu können.

Zudem sollte den SuS Verantwortung übertragen und Freiräume gegeben sowie die Möglichkeit der Mitbestimmung eingeräumt werden.

Im Anhang befindet sich hierzu eine erweiterte Ansicht der Mind-Map (siehe Anhang: Abb. 10), die durch die Unterkategorien des expansiven und defensiven Lernens ergänzt wurde.

5.2.6. Durchführung der Untersuchung

Die Durchführung der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte mit dem Softwareprogramm *ATLAS/ti*. (Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache), welches an der Technischen Universität (TU) Berlin entwickelt wurde. Bei der Arbeit mit diesem Programm ergaben sich unter anderem folgende Vorteile: das gleichzeitige Verwalten der Texte eines Projekts mit schnellem Zugriff auf jedes einzelne Dokument (die Dokumente wurden zuvor in das Programm eingepflegt), die Definition von Kategorien und Konstruktionen eines Kategoriensystems, die Zuordnung von Kategorien zu markierten Textstellen und das Erstellen von Baumstrukturen und Netzwerkansichten von und für Kategorien (vgl. Mayring 2010, S. 112 f.).

Nach der Durchführung soll im folgenden Schritt die Untersuchung auf ihre Tauglichkeit überprüft werden. Dafür erfolgt im Vorhinein eine kurze Erläuterung und es wird beschrieben, was Gütekriterien sind und inwieweit sie in dieser Arbeit eine Rolle spielen.

5.2.7. Qualitätssicherung der Untersuchung

Damit die qualitative Inhaltsanalyse den Status einer sozialwissenschaftlichen Forschungsmethode erhält, muss sie sich *Gütekriterien* stellen. Allerdings ist die Verwendung der Gütekriterien aus der quantitativen Forschung²⁹ in der

²⁹ „Die quantitative Forschung erfasst die Variabilität eines Merkmals anhand einer definierten Zuordnung von Zahlenwerten. Mit Hilfe der quantitativen Forschung kann eine wesentlich größere Stichprobe befragt werden. Vor allem kann sie im Bereich der Hypothesentests und zur Ableitung von Handlungsempfehlungen verwendet werden“ (Albers et al. 2009, S. 7).

qualitativen Forschung hochumstritten. Denn die klassischen Gütekriterien³⁰ (Objektivität, Validität und Reliabilität) lassen sich nur schwerlich auf inhaltsanalytische Forschung übertragen bzw. anwenden. Die Kritik wird dadurch begründet, dass die qualitative-methodische Vorgehensweise eine Besonderheit aufweist, denn die qualitative Forschungsmethode gilt aufgrund ihres offenen Charakters als subjektiv (vgl. Mayring 2010, S. 115 ff.).

Um bei der qualitativen Inhaltsanalyse die Gefahr von „Beliebigkeit und Willkürlichkeit“ (Petrucci und Wirtz 2007) zu umgehen, werden unter anderem durch Mayring eigene Gütekriterien formuliert, die in der qualitativen Forschung zur Anwendung kommen. Mayring verweist zudem auf weitere spezifisch inhaltsanalytische Gütekriterien und in diesem Zusammenhang auf Krippendorff, in dessen Konzept Kriterien für die Qualität der Inhaltsanalyse aufgestellt werden (siehe Abb. 4, nächste Seite). Auf diese soll im Folgenden eingegangen werden, um die Güte und Tauglichkeit der vorliegenden Inhaltsanalyse nachvollziehbar zu machen. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Kriterien nach Krippendorff nur unter bestimmten Untersuchungsbedingungen vollständig berücksichtigt werden können und dementsprechend nicht durchgehend auf eine *qualitative Inhaltsanalyse* anwendbar sind (vgl. Mayring 2010, S. 117 f.).

Wie der Abbildung 4 zu entnehmen ist, unterscheidet Krippendorff Validität im engeren Sinne und die Reliabilität und orientiert sich damit zum Teil an den Gütekriterien der quantitativen Forschung.

³⁰ Die klassischen Gütekriterien sind in der sozialwissenschaftlichen Methodenlehre die Reliabilität (Zuverlässigkeit), welche die „Stabilität und Genauigkeit der Messung sowie der Konstanz der Messbedingungen“ in sich birgt und die Validität (Gültigkeit), die sich darauf bezieht, „ob das gemessen wird, was gemessen werden sollte“. Das dritte Kriterium ist die Objektivität, die sich auf die Beobachterunabhängigkeit der Ergebnisse bezieht (vgl. Mayring 2010, S. 116 f.).

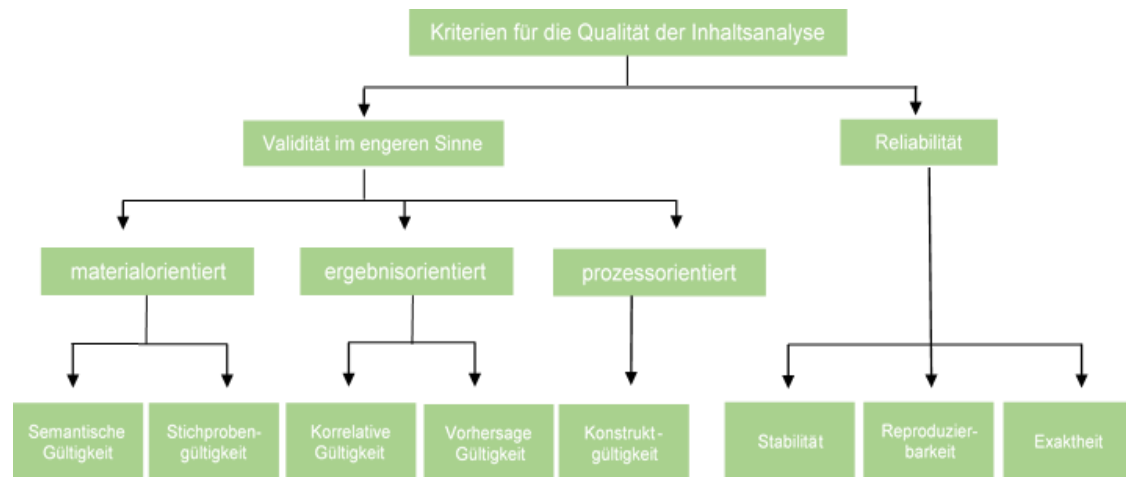


Abbildung 5: Kriterien für die Qualität der Inhaltsanalyse nach Krippendorff/eigene Darstellung

Die Validität im engeren Sinne besteht aus drei Unterkategorien: *materialorientiert*, *ergebnisorientiert* und *prozessorientiert*.

Materialorientiert ist die semantische Gültigkeit, welche sich auf die korrekte Bedeutungsrekonstruktion des Materials bezieht und die Angemessenheit der Kategoriendefinition (Definitionen, Ankerbeispiele, Kodierregeln) ausdrückt. Dieser Aspekt wurde in der vorliegenden Arbeit durch jene Definierung der Kategorien beachtet und berücksichtigt (siehe Anhang: Abb. 10). Zudem wurden die Kategorien auf Grundlage der Theorie bestimmt und ausgewählt. Die Textbedeutungen werden ebenso durch das Kategoriensystem wiedergegeben. Darüber hinaus wurden die Definitionen und Kodierregeln nach dem ersten Durchgang des Materials überprüft und zum Teil überarbeitet, sodass eine klare Abtrennung zwischen den einzelnen Kategorien besteht.

Das Kriterium der Stichprobengültigkeit, welches ebenfalls materialorientiert ist, wird auch erfüllt, da an dem Projekt *Die persönliche Entwicklung von Lehrenden im Laufe verschiedener Praxisphasen* viele Studentinnen und Studenten teilnahmen und eine Zufallsauswahl erfolgte, sodass Reflexionen von insgesamt fünf Personen das Textmaterial in der vorliegenden Inhaltsanalyse bildeten.

Die korrelative Gültigkeit, welche ergebnisorientiert ist, meint die Validierung durch Korrelation mit einem Außenkriterium. Die Überprüfung der *korrelativen Gültigkeit* kann in dieser Arbeit nicht erfolgen, da es keine Ergebnisse anderer Analysen gibt, die ähnliche Fragestellungen dieser Arbeit aufweisen. Die Vorhersagemöglichkeit ist nach Mayring als Gütekriterium auch nur anwendbar,

wenn sich sinnvolle Prognosen aus dem Material ableiten lassen. Dementsprechend entfällt dieses Kriterium in dieser Arbeit, da nicht beabsichtigt wurde, Prognosen zu erzielen.

Die Konstruktgültigkeit ist prozessorientiert und bezieht sich auf die Theoriegeleitetheit der Analyse, welche durch den Theorieteil dieser Arbeit erfüllt wurde.

Die *Reliabilität* wird durch drei Kriterien bestimmt: die Stabilität, die Reproduzierbarkeit und die Exaktheit.

Das inhaltsanalytische Reliabilitätskriterium Stabilität wird durch einen erneuten Materialdurchgang mit demselben Kategoriensystem bzw. dem gleichen Kodierleitfaden durch dieselbe Person erreicht. Dieser Schritt wurde durch den ersten und zweiten Materialdurchgang erfüllt, wobei nach dem ersten Durchgang einige Modifizierungen an den Kategorien und den Kodierregeln vorgenommen wurden, welche aber in der Gänze keine gravierenden Änderungen am bestehenden Kategoriensystem hervorriefen.

Die Reproduzierbarkeit meint den Grad, in dem die Analyse unter anderen Umständen und bei anderen Forschern zu denselben Ergebnissen führt. Sie ist von der Expliztheit und Exaktheit der Vorgehensbeschreibung abhängig und lässt sich durch die Intercoder-Reliabilität, auf die später noch eingegangen wird, messen.

Die Exaktheit drückt eine ausreichende Abgrenzung der einzelnen Kategorien aus. Sie setzt Stabilität und Reproduzierbarkeit des Instruments voraus und ist das stärkste Reliabilitätsmaß, welches sich allerdings nach Mayring auch am schwersten überprüfen lässt (vgl. Mayring 2010, S. 120 f.). In diesem Kontext schlägt Krippendorff einen Koeffizienten vor, welcher von Holsti entwickelt wurde, um die Reliabilität als solches überprüfen zu können. Mit diesem Koeffizienten soll in dieser Arbeit ein Reliabilitätstest durchgeführt werden, sodass die Intercoder-Reliabilität gemessen wird.

Das Testen der Intercoder-Reliabilität erfolgt durch einen zweiten Kodierer, der ebenfalls das Material untersucht. Das Ergebnis dieses Vorgangs soll kurz vorgestellt werden.

Dem Kodierer 2 wurden 40 zufällige Zitate aus dem Material vorgelegt, welche zuvor vom Kodierer 1 kodiert wurden. Die Aufgabe des Kodierers 2 war es, ebenfalls unabhängig von Kodierer 1 den Kategorien die Zitate zuzuordnen. Einziges Hilfsmittel war dabei der Kodierleitfaden bzw. das Kategoriensystem.³¹ Insgesamt gab es zwischen Kodierer 1 und Kodierer 2 32 Übereinstimmungen. Verwendet man die Formel von Holsti, ergibt sich folgendes Ergebnis:

$$CR = \frac{2 \times \ddot{U}}{C_1 + C_2} \quad CR = \frac{2 \times 32}{40 + 40} \quad CR = 0,8$$

CR = Codiererreliabilität, \ddot{U} = Anzahl der übereinstimmenden Codierungen, C1 bzw. C2 = Anzahl der Codierungen von Codierer 1 bzw. Codierer 2 (Formel: Kolb 2004, S. 339)

Die Berechnung ergibt einen Wert von $CR = 0,8$. Dementsprechend besteht zwischen Kodierer 1 und Kodierer 2 eine Übereinstimmung von 80 %. Die methodologische Literatur gibt für eine gute, das heißt in diesem Zusammenhang reliable Kodierung, häufig einen Wert zwischen 0,8 – 1 an, sodass die Reliabilität in dieser vorliegenden Untersuchung erfüllt wurde (vgl. Kolb 2004, S. 339 f.) (gesamt 5.2.7.: vgl. Mayring 2010, S. 116 ff.; Kolb 2004, S. 335 ff.).

³¹ Eingeschränkt wird die Reliabilität dadurch, dass Kodierer 2 eigentlich das vollständige Material mit dem Kodierleitfaden selbst hätte kodieren müssen, jedoch war dieser Vorgang in dieser Arbeit aus ökonomischen Gründen nicht möglich.

6. Ergebnisse

Nach der Analyse des Textmaterials haben sich folgende Relationen ergeben und wurden in Kreisdiagrammen (siehe Abbildungen) dargestellt: Bei der Oberkategorie defensives Lernen wurden insgesamt 210 regelgeleitete Kodierungen in dem Textmaterial vorgenommen.

Den größten Anteil defensiven Lernens haben dabei die Vorgaben für Lehrpersonen mit 55 Einheiten. Gefolgt von den Unterkategorien *Machtstrukturen zwischen Lehrperson und SuS* mit 43 kodierten Einheiten sowie der *Gestörtes Verhältnis zwischen SuS untereinander sowie zu der Lehrperson* mit 31 kodierten Einheiten. Die wenigsten Funde ergaben sich bei der Unterkategorie *Lernhandlung aufgrund von Noten* mit 7 Kodiereinheiten. Zudem weisen die Unterkategorien *Unterrichtsstörungen* mit 19 und die *SuS sind unaufmerksam* mit 22 kodierten Einheiten in etwa das gleiche Resultat auf.



Abbildung 6: Kreisdiagramm zu der Oberkategorie defensives Lernen/eigene Darstellung

Bei der Oberkategorie expansives Lernen wurden insgesamt 104 Kodierungen vorgenommen, die sich im Kreisdiagramm (siehe Abb. 7) nach Kodiereinheiten wie folgt aufteilen: So hat die Unterkategorie *Interesse und Motivation bei SuS wird geweckt* mit 40 Kodierungen den größten Anteil. Die Kategorie *Freiräume*,

Mitbestimmung und Verantwortung für SuS hingegen den kleinsten Anteil mit 7 kodierten Einheiten. In etwa die gleiche Menge von gefundenen Kodierungen im Textmaterial weisen die Kategorien *Guter Draht zu SuS* mit 22 Einheiten, *Gespräche suchen* mit 18 Einheiten und *Eine gute Lern- und Arbeitsatmosphäre schaffen* mit 17 kodierten Einheiten auf.

expansives Lernen

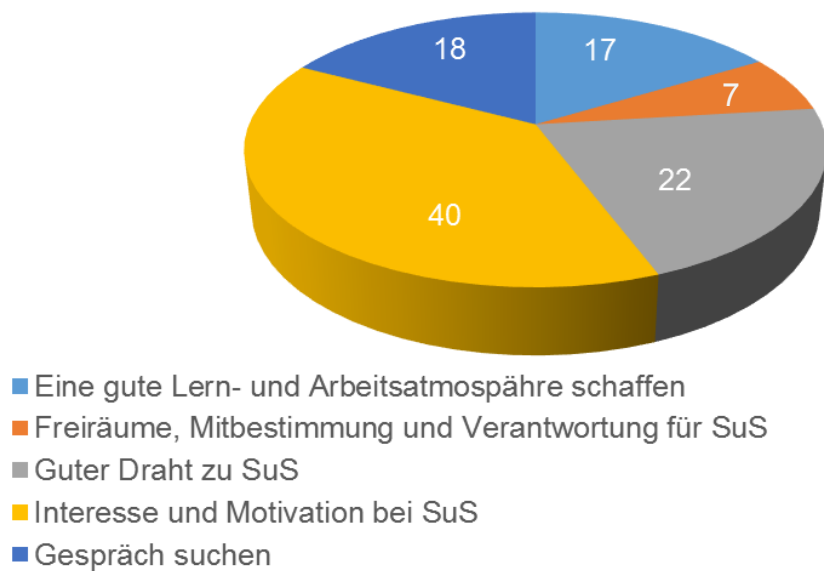


Abbildung 7: Kreisdiagramm zu der Oberkategorie *expansives Lernen*/eigene Darstellung

Vergleicht man die beiden Oberkategorien *defensives Lernen* und *expansives Lernen* miteinander, so zeichnet sich in dem dazugehörigen Kreisdiagramm (siehe Abb. 8) ein starkes Übergewicht für das *defensive Lernen* ab.

defensives Lernen vs. expansives Lernen

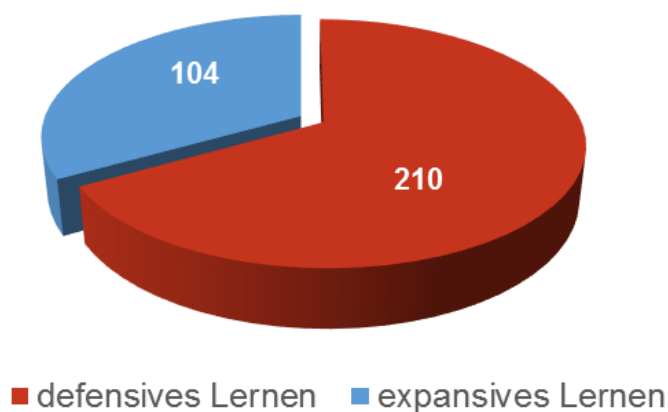


Abbildung 8: Kreisdiagramm Oberkategorien im Vergleich/eigene Darstellung

6.1. Interpretation

Grundsätzlich wurden die Ausführungen im Theorieteil durch Klaus Holz kamp bestätigt. Es dominiert das defensive Lernen in der Institution Schule. Entgegen Holz kamps Aussage, dass das expansive Lernen in der Schule kaum anzutreffen sei, wurden im Textmaterial viele Ansätze bzw. Anzeichen für expansives Lernen gefunden.

In den zwei folgenden Abschnitten soll eine Interpretation dieser Ergebnisse erfolgen.^{32; 33}

6.1.1. Defensives Lernen

Wie den Ergebnissen zu entnehmen ist, ist die Kategorie **Vorgaben für Lehrpersonen** am häufigsten im Textmaterial angetroffen worden. Überwiegend handelte es sich bei den kodierten Textstellen um Aspekte, die mit der Umsetzung von Unterrichtsplanungen und -entwürfen im Unterricht zu tun hatten. Zudem spielten die Organisation von Schule, Regeln und Noten im Zusammenhang mit der Funktion als Lehrer eine wichtige Rolle.

In der Kategorie war auffällig, dass Studenten sich sehr viel mit den Aspekten der Unterrichtsplanung und deren Umsetzung auseinandergesetzt haben. Dies mag zum einen daran liegen, dass man durch eine gute Planung ein gutes und sicheres Gefühl hinsichtlich der Stunde bekommt. Das gilt auch, wenn angehende Lehramtsanwärter jene Unterrichtsplanungen und Unterrichtsentwürfe im Referendariat anfertigen, anwenden und verteidigen können. Somit ist es naheliegend, dass die Aspekte der Planung des Unterrichts im Praxissemester sowie später im Referendariat einen hohen Stellenwert haben.

Allerdings setzt genau hier Holz kamps Kritik an. Häufig schien es in den kodierten Textstellen so, dass nicht der Lernende im Fokus der Planung stand, sondern

³² Betrachtet man den Umstand, dass das vorliegende Material eine sehr einseitige Perspektive, nämlich ausschließlich die der angehenden Lehrkräfte beinhaltet, muss dies zur Folge haben, dass die Beschreibungen und Ausführungen bezüglich der Interpretation des Handelns von SuS mitunter stark verfälscht sein können bzw. sind. Des Weiteren richtete sich die Untersuchung nach der Fragestellung. So wurden einige Aspekte, die die Studentinnen und Studenten ebenfalls berichteten, nicht berücksichtigt.

³³ Die in den folgenden Abschnitten verwendeten originalen Zitate sind im Anhang vollständig aufgelistet (S. 78).

hauptsächlich das Thema, die Umsetzungsmethode und die zeitliche Planung. An einem Beispiel soll dies verdeutlicht werden:

„[...] Ich fand die Stunde richtig gelungen. Sie war in meinen Augen ziemlich rund. Ich habe das geschafft, was ich wollte.“ (10:77)

Mit diesem Beispiel soll noch einmal Holzkamps Kritik hinsichtlich des Lehr-Lern-Kurzschlusses (siehe 2.4.1. und 2.6.) aufgezeigt werden. Eben nicht die Schüler stehen im Mittelpunkt, sondern das Thema sowie das Tun und Handeln der Lehrperson.

Ein weiteres Zitat, welches ebenso unter die Lehr-Lern-Verhältnisse fällt, beschreibt das von Holzkamp kritisierte Frage-Antwort-Spiel (siehe 2.4.), welches in der Institution Schule regelmäßig stattfindet:

„Wenn die was erzählen und dann noch so langatmig, dann fällt’s mir sehr schwer, mit den Gedanken da zu bleiben und nicht mit meinem Kopf da zu sein, was ich eigentlich hören will.“ (10:18)

Hier, wie aber auch bei anderen kodierten Textstellen, wurde ersichtlich, dass der Unterricht von Planungen bzw. Phasen und zeitlichen Vorgaben geprägt ist. So gewinnt man den Eindruck, dass die strukturierte Unterrichtsplanung und Gesprächsführung dazu führt, dass Themen und Inhalte abgearbeitet werden, um so zum nächsten Aspekt der Unterrichtseinheit bzw. des Themas übergehen zu können, sodass die Vorgaben des Rahmenlehrplanes erfüllt werden können. In einem letzten Zitat, welches ebenso Vorgaben der Lehrperson beschreibt, zeigt sich eine primäre Funktion des Lehrers – nämlich die der Notengebung:

„[...] und zu schauen, ob ich da noch zwei, drei gute Noten reinkriege für die Schüler [...].“ (15:12)

Dieser Auszug stellt eine von vielen Funktionen der Lehrkräfte dar. Zum einen kommen die Lehrpersonen durch die Vergabe von Noten ihrer Selektionsfunktion nach und zum anderen liefern sie den Beweis, dass sie ihrer Aufgabe der Wissensvermittlung nachgekommen sind. Somit ist die Note ein Beleg für die Arbeit von Lehrkräften.

In der Kategorie **Machtstruktur zwischen Lehrperson und SuS** standen überwiegend Überlegungen im Mittelpunkt, wie sich die Lehrperson gegenüber

den SuS Respekt verschaffen kann, da sonst kein ordnungsgemäßer Unterricht stattfinden kann.³⁴ Interessant war, dass die Rolle des Lehrers eine Machtstruktur innehat und diese von den Studentinnen und Studenten angenommen und als sehr wichtig erachtet wurde. So hielt eine Person fest:

„Wahrscheinlich auch, weil es so ein Machtgefüge ist, dass ich weiß, ich bin Chef und die Schüler sind halt untergeordnet. Es ist ja nun mal so.“ (18:1)

Um jene Machtstruktur zu erlangen, beizubehalten und durchzusetzen, wurden seitens der Lehrpersonen Überlegungen angestellt, die als Lösung häufig das Aufstellen von Regeln und Grenzsetzung hatten, um so als Lehrperson respektiert zu werden. Zudem wurden ebenfalls als mögliche Lösung disziplinarische Maßnahmen genannt und auch angewendet, sodass SuS für ihr Fehlverhalten bestraft wurden, mit der Erwartung, dass jeweiliges Verhalten sich nicht wiederhole. Hierfür soll folgendes Zitat als Beispiel dienen:

„Die haben halt einen Test geschrieben, weil sie die Stunde davor so laut waren.“ (10:60)

Hier zeigt sich das von Holzkamp kritisierte Kontrollsystem, welches in der Institution Schule fest verankert ist. Das Kontrollsystem bewirkt, dass durch Androhung disziplinarischer Maßnahmen SuS ihrer auferlegten Pflicht nachkommen – nämlich zu lernen. Durch Androhung und Anwendung von disziplinarischen Maßnahmen, wie in dem obigen Beispiel, in welchem ein Test als Bestrafung für vorheriges Fehlverhalten erfolgte, entsteht zwangsläufig jene Machtstruktur zwischen Lehrperson und SuS in der Schule. In dieser Hinsicht trifft der ebenso von Holzkamp beschriebene Lernzwang zu, der durch die Machtausübung von dem Lehrer auf den Schüler bewirkt wird.

Die Kategorie **Gestörtes Verhältnis zwischen SuS untereinander sowie zu der Lehrperson** beinhaltet kodierte Textstellen, bei denen ein offensichtliches Problem bzw. eine Störung in der Beziehung (emotional-sozial) zwischen der Lehrperson und den SuS besteht, aber auch unter den SuS selbst, sodass die Klassen-, Arbeits- und Lernatmosphäre zum Teil extrem gestört war. Als Beispiel soll hier folgendes Zitat dienen:

³⁴ Den Überlegungen gingen unter anderem Unterrichtsstörungen und Fehlverhalten seitens der SuS voraus.

„Ich bin ja nicht da, um deren Freund zu werden. Ist halt dieses Ding. Ich muss damit leben, dass mich nicht alle leiden können werden.“ (10:49)

Diese Aussage ist durchaus gerechtfertigt, aber spiegelt ein grundsätzliches Problem wieder. Holzkamp äußerte sich in seinen Ausführungen hinsichtlich der Sternstunden dahingehend, dass sich die Lehrperson nahbar machen sollte, sodass folglich SuS ein Gefühl von Anerkennung, Wertschätzung und Respekt bekommen. Solch eine Atmosphäre kann jedoch nicht entstehen, wenn Lehrpersonen und SuS ein negatives Verhältnis zueinander haben, wie dem obigen Beispiel zu entnehmen ist.

Ebenso spielen hier die schon erwähnten Machtstrukturen eine Rolle, die Holzkamp kritisiert. Der Lehrer steht theoretisch immer über dem Schüler, sodass eine gewisse Spannung vorprogrammiert ist.

Unterrichtsplanung wird von SuS nicht angenommen ist eine Kategorie, welche durchaus häufig kodiert wurde. Hier reflektierten die Lehrpersonen meist die Unterrichtsplanung und -umsetzung hinsichtlich des Ergebnisses bzw. des Verlaufs der Stunde. So zeichnete sich in den Kodierergebnissen ab, dass die Lehrpersonen schon bei der Unterrichtsplanung eine Unterrichtsmethode, Unterrichtsmaterial und/oder Sozialform wählten, durch die die SuS zum Teil unmotiviert, desinteressiert oder gar verwirrt wirkten, was das Unterrichtsgeschehen betrifft.

Der Umstand, dass eine vermeintlich falsche Methode oder die Planung eventuell ungünstig gestaltet war, sollte nicht als negativ angesehen werden, da es sich um Berufsanfänger bzw. angehende Lehrkräfte handelt.

Jedoch entstand hier der Eindruck, dass jeweilige Unterrichtsplanungen aus Sicht des Lehrers erarbeitet wurden, ohne den Schüler zu berücksichtigen. So erschien hinsichtlich der Themen und Inhalte mit ausgewählten Methoden und Sozialformen wiederum der Eindruck von Abarbeitung. Mit einem Zitat soll dieser Eindruck demonstriert werden:

„Die Weimarer Republik. Und habe jetzt zu den Putschversuchen von links und rechts eine Gruppenarbeit gemacht. Jeweils, eigentlich so ein Gruppenpuzzle. [...] Zu einer Gruppe gehören jeweils vier Schüler und zu jeder Gruppe gehören zwei Texte. Und dann haben die sich halt, wenn die

das gelesen haben, was wichtig war, mit den anderen zwei Gruppen zusammengesetzt und sollten sich gegenseitig halt erzählen, was wichtig ist. Das im Endeffekt alle alles wissen. Soweit die Theorie. Praktisch sah das so aus, dass die Schüler die Texte nicht verstanden haben, auch nicht so viel Lust hatten, die zu lesen und dementsprechend nicht so viel rauskam.“ (10:63)

An diesem Beispiel und vielen anderen im Textmaterial wird einmal mehr die Kritik Holzkamps verdeutlicht, dass nicht der Schüler bei der Unterrichtsplanung im Fokus steht, sondern die Lehrperson selbst. Das ist daran zu erkennen, dass die Lehrkraft eine Planung des Unterrichts vorgenommen hat, bei der Methoden, Materialien und die zeitliche Planung im Vordergrund standen. Jedoch waren es letztendlich die Texte, mit denen die SuS arbeiten bzw. etwas lernen sollten, die anscheinend zu schwierig bzw. nicht ansprechend genug waren.

In diesem Kontext muss erwähnt werden, dass es häufig Themen und Inhalte gibt, die nicht dazu beitragen, dass SuS dem Lerngegenstand freiwillig Interesse entgegenbringen. Zum einen besteht hier das Problem darin, dass durch jene Vorgaben für Lehrpersonen Themen und Inhalte vermittelt werden müssen, da sie im Rahmenlehrplan verankert sind. Diesen Umstand moniert Holzkamp und fordert zumindest eine kleine Teilhabe seitens der Schüler an der Themenwahl bzw. sollte die Lehrkraft offenkundig erläutern, warum jeweilige Themen wichtig seien. Zum anderen sollte die Lehrperson bei schwierigen Themen und Inhalten, die erfahrungsgemäß für SuS nicht ansprechend sind, Lösungen finden, um dennoch Interesse für jeweilige Themen und Inhalte bei den SuS wecken zu können.

Die Kategorie **Lernhandlungen aufgrund von Noten** wurde verhältnismäßig wenig kodiert, ist aber dennoch häufig in der Schule anzutreffen. Überraschend war, dass vor allem die Lehrpersonen Lernhandlungen aufgrund von Noten (siehe 2.4.1. und 2.6.) hervorgerufen haben. An folgendem Beispiel soll dieser Aspekt aufgezeigt werden.

*„Es ging auch so ein bisschen darum, dass ich eine Note haben wollte und das natürlich auch für die Schüler auch eine gute Möglichkeit war. [...]“
(28:3)*

In einem anderen Zitat (siehe Vorgaben für Lehrpersonen 15:2) ist ebenso ersichtlich, dass die Lehrpersonen die SuS dazu animieren, Aufgaben zu erledigen, um so eine schnelle, einfache und gute Note erhalten zu können. Holzkamp nennt diesen Vorgang bewältigungszentriertes Lernen. Der Schüler lernt nicht, weil er den Lerngegenstand als interessant erachtet, sondern um sich eine "gute" Note zu verdienen, die von der Lehrkraft in Aussicht gestellt wird. Hier kann die Vermutung angestellt werden, dass die Lehrperson Noten braucht, um ihren Vorgaben gerecht zu werden.

Die zwei letzten Unterkategorien des defensiven Lernens sind **Unterrichtsstörungen** und **SuS sind unaufmerksam**, welche in etwa gleich oft im Textmaterial kodiert wurden. Der Unterschied zwischen diesen zwei Kategorien besteht darin, dass bei Unterrichtsstörungen der Unterricht und somit der gesamte Klassenverbund gestört wird. Bei der Kategorie SuS sind unaufmerksam hingegen ist die Motivation und Konzentration nicht gegeben.

Die Kategorien Unterrichtsstörungen und SuS sind unaufmerksam wurden häufig im Zusammenhang mit anderen Kategorien kodiert, wie etwa in den Beispielen der Kategorie Machtstruktur zwischen Lehrperson und SuS (siehe Zitat 10:60 Unterrichtsstörungen betreffend) und Unterrichtsplanung wird von SuS nicht angenommen (siehe 10:63 SuS sind unaufmerksam betreffend). Aus diesen Beispielen wird ersichtlich, dass die Kategorien Unterrichtsstörungen und SuS sind unaufmerksam meist als Ausprägungen angesehen werden können und deshalb häufig in Verbindung mit anderen Kategorien kodiert wurden.

In einem weiteren Beispiel sind die Kategorien Unterrichtsstörungen, SuS sind unaufmerksam und Unterrichtsplanung wird von SuS nicht angenommen vereint:

„[...] was sie selber an Geld bekommen im Jahr, wofür sie es ausgeben, und darüber haben wir halt auch Listen gemacht. Das hat auch richtig gut funktioniert. Aber wenn man dann immer wieder so kurze Phasen, Auswertungsphasen oder Besprechungsphasen, für die nächste Aufgabe einbaut, driften die Schüler noch mehr ab oder driften wieder ab. Und auch wenn es in so einer Arbeitsphase darum geht, selber Sachen aufzuschreiben oder halt darüber nachzudenken, sind die Schüler auch sehr laut und stören zuweilen den Unterricht.“ (26:1)

„[...] und dann auch denen zwei Minuten von der Pause geklaut, wo ich dann auch gefragt hab, wie sie das fanden. Und da kommt dann halt auch heraus, dass sie zwar gerne mit mir Unterricht haben, aber dass sie halt selber auch einfach die Konzentration nicht halten können.“ (26:2)

An diesen zwei Zitaten, die im Kontext zusammengehören, zeichnet sich ab, dass die Unterrichtsplanung zwar gelungen war und die Schüler allem Anschein nach gerne gearbeitet haben, jedoch in der Planung Erholungsphasen ausgelassen wurden, die die Schüler benötigt hätten. Zudem zeigt sich, dass der Unterricht noch so ansprechend für die SuS gestaltet sein kann, aber die Schüler ab einem gewissen Punkt nicht mehr in der Lage sind, Stoffe aufzunehmen und zu verarbeiten. Dementsprechend geht die Konzentration verloren, die Motivation sinkt und die Jugendlichen beginnen, sich mit anderen Dingen zu beschäftigen, was in diesem Fall zu Störungen des Unterrichts führte.

In diesem Kontext kritisiert Holzkamp ebenjene Organisation von Schule und unter welchen Rahmenbedingungen Schüler lernen sollen und müssen. Wenn man davon ausgeht, dass es die ersten zwei Stunden des Schultages waren, dann stünden den Schülern noch bis zu sechs weitere Stunden bzw. Fächer bevor, die sie absolvieren müssen. In diesen Stunden erwarten die jeweiligen Lehrer ebenso, dass der Schüler Konzentration und Motivation an den Tag legt. Ein weiteres Zitat soll in diesem Kontext dienlich sein:

„[...] Und ich habe es, glaube ich, schon mal erzählt, wenn ich fünf Stunden eine Klasse hospitiert habe, mit den Pausen dazu, und teilweise ja auch noch Schüler direkt hospitiert habe, die ich dann irgendwie diagnostisch einschätzen musste, war ich danach ein Wrack gewesen und hatte unglaubliche Kopfschmerzen. Wenn ich jetzt fünf Stunden unterrichtet habe und sieben Stunden an der Schule war, ging es mir danach super. Es ist einfach ein ganz anderes Gefühl, eine ganz andere Sichtweise.“ (22:1)

Die Lehrperson beschreibt hier, dass es sehr anstrengend sei, fünf Stunden am Stück zu hospitieren und dabei die Konzentration aufrechtzuerhalten. Darüber hinaus klagt sie über Kopfschmerzen. Weiterführend erklärt sie, dass es sehr viel

angenehmer sei, den Unterricht selbst zu erteilen. Es sei „eine ganz andere Sichtweise“.

An dieser Stelle finden sich zwei Kritikpunkte Holzkampfs, zum einen die Organisation von Schule, dass nämlich von den Schülern erwartet wird, dass sie sich möglicherweise bis zu acht Stunden am Tag konzentrieren können bzw. müssen und zum anderen das von der Schule auferlegte Lernen, welches hier einen Zwang bewirkt, da die Schüler beispielsweise zu keiner Zeit den Raum verlassen dürfen. Durch diese Umstände kommt es zwangsläufig zu den bereits beschriebenen Unterrichtsstörungen und der mangelnden Konzentration und Motivation.

6.1.2. Expansives Lernen

Entgegen Holzkampfs Aussagen, dass in der Institution Schule kaum expansives Lernen stattfinden würde, konnten in der vorliegenden Untersuchung Anhaltspunkte herausgefiltert werden, die expansive Lernhandlungen darstellten.

Die häufigsten Kodierungen erhielt die Kategorie **Interesse und Motivation bei SuS**. Die kodierten Textstellen belegen, dass die Lehrpersonen stets darauf geachtet haben, einen Gegenwartsbezug für die Schüler herzustellen, sodass sie das Interesse der Schüler wecken konnten. Dadurch empfanden alle Beteiligten Spaß und lernten in diesem Moment ohne einen auferlegten Zwang, sondern aus eigenem Interesse heraus. In diesem Kontext wurde folgende Textstelle kodiert:

„Ich arbeite im Moment sehr viel wirklich mit Gegenwartsbezügen, weil ich merke, das klappt, das geht. So habe ich zum Beispiel im Geschichtsunterricht das Thema Napoleon und Kultur behandelt und habe dann natürlich auch mal den Arc de Triumph gezeigt. Ich hatte das Glück, dass ich in Paris war und konnte da auch quasi meine Urlaubsbilder mal zeigen. Auch das sind ja historische Quellen, so habe ich das dann auch begründet oder auch beim Thema Louvre konnte ich dann mal eine Anekdote erzählen. Das macht es für die Schüler natürlich einfach ansprechender.“ (33:8)

In diesem Zitat finden sich die von Holzkamp geforderten Sternstunden, in denen sich die Lehrperson nahbar macht, aus der Rolle des Lehrerseins heraustritt und für Schüler interessen geleiteten Unterricht gestaltet, indem er persönliche Erfahrungen mit einbringt, sodass die Schüler ein ernsthaftes Interesse für den Gegenstand entwickeln und sich zudem expansiv mit den Inhalten beschäftigen können. In einem weiteren Beispiel zeigt sich ebenso, dass sich die Schüler expansiv mit einer Sache auseinandersetzen:

„Habe heute das erste Mal in Geschichte nicht alles geschafft, was ich schaffen wollte. Mir hätten tatsächlich 10, 15 Minuten mehr gutgetan, denn ich habe heute mit der NSDAP und Hitler angefangen. Da sind die Schüler natürlich plötzlich wie ausgewechselt, ne. Also das war dann, die haben viel gefragt und so, natürlich viel, auch was irgendwie mystifiziertes und so weiter, was eigentlich für den Unterrichtsinhalt in diesem Sinne nicht wichtig ist, aber das ist natürlich toll, dass sie sich interessieren und dadurch wollte ich sie da auch nicht abschmettern. Und bin halt auf viel eingegangen, dadurch hat mir am Ende wirklich Zeit gefehlt, aber ich denke, dass das okay war.“ (2:3)

Dieses Zitat lässt erkennen, dass die Lehrperson nicht ihrer ursprünglichen Unterrichtsplanung gefolgt ist, sondern sich dafür entschieden hat, den Schülern die Möglichkeit für Nachfragen zu geben. Dadurch entstand in ihren Augen ein durch Schüler interessen geleitetes Gespräch. Die Vorgaben für Lehrpersonen wurden in diesem Beispiel seitens des Lehrers ausgeblendet und die Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt.

In einem letzten Beispiel für die Kategorie Interesse und Motivation bei SuS steht ebenso der Schüler im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens:

„Und seitdem hat es auch super funktioniert. Die nächste sechste, siebte Stunde hab ich dann sozusagen so umgemodelt, dass die Schüler selber aktiv werden, dass ich nicht nur vorne stehe, sondern dass sie was machen können und das hat dann auch die Ruhe reingebracht.“ (16:6)

Hier zeigt sich, dass auch noch in der sechsten und siebten Stunde motivierender sowie aktivierender Unterricht stattfinden kann, indem die Lehrperson Rücksicht auf die Schüler nimmt. Dementsprechend sollte, wie in diesem Beispiel

geschehen, die Lehrperson die Aspekte von Wissensaufnahme und -verarbeitung hinsichtlich der Konzentration berücksichtigen und diese in die Unterrichtsplanung einbeziehen.

Eine weitere wichtige Kategorie expansiven Lernens ist ein **Guter Draht zu SuS**. Diese Kategorie traf auf Textstellen zu, in denen erkennbar war, dass die Lehrperson ein gutes Verhältnis zu den Schülern hat, bzw. versuchte, dieses aufzubauen. Das gegenseitige Verständnis füreinander wurde hier ebenso kodiert. Expansives Lernen wird hervorgerufen, wenn sich die Beteiligten Respekt entgegenbringen und jenes Verständnis füreinander entwickeln, sodass eine angenehme Atmosphäre von Offenheit und Geborgenheit hergestellt wird. Dazu folgendes Zitat:

„Und da meinte ich: „Mögt ihr denn überhaupt einen Lehrer?“ „Na klar mögen wir Lehrer, und Sie mögen wir auch“, da macht es auch Spaß und das hat mich dann doch schon gefreut.“ (10:69)

Dieses Zitat beschreibt, dass die SuS offen und ehrlich in einem Dialog dem Lehrer gegenüber mitteilen, dass sie speziell zu dieser Lehrkraft ein gutes Verhältnis haben. Zudem sei der Unterricht mit der Lehrperson von Spaß geprägt. Dies deutet darauf hin, dass das expansive Lernen allein durch die genannte Lehrer-Schüler-Beziehung gefördert wird. Denn man könnte hier vermuten, dass bei einer schlechten Lehrer-Schüler-Beziehung die SuS mit einer persönlichen und inneren Einstellung am Unterricht teilnehmen, die eher von defensiven Lernhandlungen geprägt ist, da sie, wie es bei anderen Lehrpersonen der Fall ist, keine Lust am Unterricht verspüren.

Eng mit der vorherigen Kategorie ist die Kategorie **Eine gute Lern- und Arbeitsatmosphäre schaffen** verbunden. Diese zeichnet sich durch die Herstellung einer guten Lern- und Arbeitsatmosphäre aus, die durch ein entspanntes Miteinander geprägt ist, sodass sich expansives Lernen entfalten kann und der Unterricht Spaß macht. Dabei muss die Atmosphäre nicht immer gängigen Regeln unterliegen, wie das folgende Beispiel beweist:

„Und die haben wirklich gearbeitet. Also ich war total erstaunt. Es war zwar relativ laut, aber es war eine angenehme Arbeitsatmosphäre irgendwo.“
(4:7)

Dieses Zitat ist ein Beleg dafür, dass auch vermeintlich unruhiger Unterricht durchaus motivierend sein und interessengeleitetes Lernen seitens der Schüler erfolgen kann. Die Lehrperson hätte durchaus zur Ruhe auffordern können, aber dadurch die augenscheinlich angenehme Lern- und Arbeitsatmosphäre gestört.

In einem weiteren Beispiel soll eine weitere Variante zur Förderung des expansiven Lernens vorgestellt werden:

„[...] ich habe auch selbst mitgemacht und was vorbereitet [...].“ (9:21)

Dadurch, dass sich die Lehrperson aktiv am Unterricht beteiligt und selbst etwas anfertigt, konzipiert, macht sich die Lehrperson ebenso für die Schüler nahbar. Auch hier fällt sie aus ihrer Rolle des Lehrers heraus und wird Teil des gemeinsamen Lernprozesses. Dabei sollte angemerkt werden, dass der Lerngegenstand für alle etwas Neues sein sollte. Holzkamp bezeichnet diesen Prozess als partizipatives Lernen. Allerdings wurde diese Variante im Textmaterial nur ein einziges Mal angetroffen.

In der Kategorie **Gespräch suchen** wurden Textstellen kodiert, die Ansätze für ein Verhalten aufwiesen, bei welchem die Lehrperson hinterfragte, wie der Unterricht für sie verlief und sie durch diese Erfahrungen entsprechende Veränderungen vornahm. Zudem gibt es kodierte Textstellen im Material, die darauf hindeuten, dass sich die Lehrpersonen ein Feedback durch die Schüler geben ließen. Dieser Aspekt kann das expansive Lernen fördern, da damit die Möglichkeit bestünde, dass der Schüler dem Lehrer direkt seine Vorstellungen mitteilen könnte, um den Unterricht individuell mitzugestalten. Folgendes Zitat soll hier als Beispiel dienen:

„[...] Dieses Mal habe ich ihnen ein Feedback gegeben und danach haben sie mir mündlich eins gegeben. War natürlich sehr angenehm und auch eine super Bestätigung. Die größte Bestätigung war dann am Ende, dass die

Klasse mir auch noch ein kleines Geschenkchen, eine Karte mit allen Unterschriften und was Süßes übergeben hat.“ (30:4)

Dieses Zitat weckt den Eindruck, dass die Lehrperson von Beginn an eine Atmosphäre herstellen wollte, bei der Schüler wie auch Lehrer offen ihre Meinung äußern können, sodass eine angenehme, verständnisvolle und respektvolle Beziehung zwischen Schülern und Lehrperson entstehen kann.

Die letzte Unterkategorie expansiven Lernens ist **Freiräume, Mitbestimmung und Verantwortung für SuS**, welche mit sieben Kodierungen die wenigsten kodierten Textstellen im Material hatte. Durch folgendes Beispiel sollen die Aspekte dieser Kategorie näher erläutert werden:

„Das war gestern einfach schön anzusehen und da hat man auch gemerkt, dass alle Schüler wirklich gearbeitet haben, mitgedacht haben, weil sie natürlich explizite Aufgaben hatten und auch Verantwortung hatten.“ (25:5)

Es scheint, dass in diesem Beispiel den SuS durch die Übertragung von Verantwortung interessengeleitetes Arbeiten ermöglicht werden konnte.

Ähnlich beschreibt Holzkamp diesen Aspekt in seinen Aussagen zum expansiven Lernen (siehe 2.7.1.). Die Arbeit am Lerngegenstand ist durch die Übertragung von Verantwortung eine andere, als wenn der Lerngegenstand von der Lehrperson lediglich *nur* auferlegt wird, das heißt, dass die Schüler durch die Übertragung der Verantwortung das im Raum stehende Problem zu ihrem eigenen Problem machen, wodurch ein motivierendes und interessengeleitetes Arbeiten zustande kommt. Die Einräumung von Mitbestimmung und das Schaffen von Freiräumen haben in dieser Hinsicht den gleichen Effekt.

Durch die wenigen Kodierungen zeigt sich, dass im Rahmen der Institution Schule das Ermöglichen von Mitbestimmung und Verantwortung bzw. von Freiräumen kaum gegeben ist – jedenfalls in dem vorliegenden Material.

6.2. Kritische Betrachtung der Ergebnisse

Die Ausführungen Holzkamps sind zum Teil sehr radikal, jedoch erscheint Holzkamps Kritik an der Institution nach den Ergebnissen der Inhaltsanalyse

partiell berechtigt, da die Resultate seine Kritik hinsichtlich des defensiven Lernens größtenteils belegen.

Erfreulich erscheint hingegen, dass Merkmale expansiven Lernens gefunden wurden. Entgegen Holzkamps Thesen konnte die Arbeit belegen, dass in der Institution Schule expansives Lernen stattfinden kann, welches jedoch eher von den Lehrpersonen ausgehen muss.

Es zeichnete sich in der Untersuchung ab, dass das defensive Lernen dominiert. Es entstand zudem der Eindruck, dass das defensive Lernen zum Teil durch die Schule selbst erzeugt wird (siehe 6.1.1).

Des Weiteren fiel auf, dass die angehenden Lehrkräfte sich sehr stark mit ihren Unterrichtsplanungen auseinandergesetzt hatten und dabei häufig den Fokus auf ihr eigenes Tun und Handeln zum jeweiligen Thema legten. Die Vermutung liegt nahe, dass so die Schülerperspektive beim Planen des Unterrichts nicht ausreichend berücksichtigt wurde. Das Auslassen dieser Schülerperspektive führte im Ergebnis meist zu Unterrichtsstörungen und Unaufmerksamkeiten, wodurch sich defensives Lernen auszeichnet. In diesem Zusammenhang entstand der Eindruck, dass Themen und Inhalte sowohl von Lehrpersonen als auch von den SuS schlichtweg abgearbeitet wurden. Nicht nur in dieser Arbeit zeichnete sich dieses Phänomen ab. Meines Erachtens ist es durchaus gängige Praxis.

Der Lehrerberuf ist zudem stark von Vorgaben für Lehrpersonen geprägt. So müssen Lehrkräfte Schüler benoten: zum einen um ihrer Selektionsfunktion nachzukommen und zum anderen um zu belegen, dass sie jeweilige Themen und Inhalte, die im Rahmenlehrplan verankert sind, vermittelt haben. Durch die Note wird letztendlich der Beweis geliefert, dass die Lehrpersonen ihren Pflichten nachgekommen sind.

Der Fakt, dass die Lehrpersonen SuS bewerten und benoten, führt unter anderem zu jenem Machtgefüge, das Holzkamp in der Institution Schule kritisiert. Die Lehrkräfte verschaffen sich durch disziplinarische Maßnahmen Respekt, damit so das Lernen durchgesetzt werden kann.

Durch die Untersuchung konnte festgestellt werden, dass sich die angehenden Lehrpersonen sehr stark mit der Herstellung von Machtverhältnissen auseinandersetzten. So überlegten sie, welche disziplinarischen Maßnahmen geeignet sind, damit sie für sich einen störungsfreien Unterricht erteilen können,

um so vorgegebene Themen und Inhalte vermitteln zu können. Meines Erachtens wird hier deutlich, dass das Lernen durch ein umfassendes Kontrollsystem erzwungen wird. Dementsprechend sind die Aussagen Holzkamps hinsichtlich eines Lernzwangs in der Institution Schule gegenüber Schülern durchaus gerechtfertigt.

Jedoch wurde in der Untersuchung auch eine Reihe von positiven Beispielen gefunden, die expansives Lernen in der Institution Schule ermöglicht haben. So kann die Lehrperson expansives Lernen fördern, wenn sie die SuS in ihrer Unterrichtsplanung in den Mittelpunkt stellt. Zudem fiel auf, dass sich, wenn die Lehrperson Gegenwartsbezüge herstellte, SuS interessen geleiteter und motivierter mit den Lehrgegenständen auseinandersetzen. Mit Gegenwartsbezügen ist beispielsweise gemeint, dass Themenbezüge hergestellt wurden, die für die Jugendlichen von Bedeutung sind. Dadurch wurde ein Zugang geschaffen bzw. das Interesse des Schülers geweckt. Interessengeleitet sind Schüler ebenso gewesen, wenn die Lehrperson aus der Rolle des Lehrers heraustrat und seine eigenen Erfahrungen und Meinungen zu Themen schilderte und sich dadurch nahbar für die SuS machte. Weitere Zugänge in diesem Zusammenhang sind beispielsweise Bemühungen, Freiräume für SuS zu schaffen, ihnen Mitbestimmung zu ermöglichen und Verantwortung zu übertragen.

In der Untersuchung wurden diese Möglichkeiten sehr selten angewandt, was meines Erachtens zum einen daran liegt, dass die angehenden Lehrkräfte sehr auf sich fokussiert waren und diese Aspekte in ihre Unterrichtsplanungen daher nicht miteinbeziehen konnten oder wollten. Zum anderen kommen diese Aspekte in der Institution Schule sehr selten zum Tragen. Man kann hier davon ausgehen, dass diese Art von Zugängen nicht erwünscht ist, denn sie bedeuten, dass Machtstrukturen aufgehoben werden würden. Dennoch sollte versucht werden, die Schüler in die Organisation und die Vorbereitung des Unterrichts stärker miteinzubeziehen, um so ein Stück weit das bestehende Machtgefüge zwischen den SuS und der Lehrperson aufzuheben. So könnte expansives Lernen ermöglicht werden und der Unterricht für SuS motivierender und ansprechender sein.

In diesem Zusammenhang sollte zudem eine gute Lern- und Arbeitsatmosphäre geschaffen werden. In der Untersuchung stellte sich heraus, dass dieser Aspekt

ebenso dazu führte, dass die Hierarchie zwischen Lehrperson und Schülern nicht mehr im Vordergrund stand. Das Unterrichtsgeschehen war geprägt von guter Stimmung und Spaß am Lernen, welche für expansives Lernen förderlich sind. Eine weitere wichtige Erkenntnis der Untersuchung war, dass es von Vorteil ist, wenn man eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung pflegt. Diese sollte dadurch hergestellt werden, dass man mit den SuS ins Gespräch kommt und ihnen Respekt und Verständnis entgegenbringt.

Es ist festzuhalten, dass das expansive Lernen in der Schule vor allem durch die Lehrpersonen selbst hervorgerufen werden kann.

Allerdings, wie es in dieser Untersuchung ebenso auffiel, waren die angehenden Lehrkräfte stark mit ihrem eigenen Tun und Handeln beschäftigt und legten den Fokus ihrer Arbeit in die Vorbereitung und Durchführung ihres eigenen Unterrichts und berücksichtigten zum Teil nicht ausreichend die Schülerperspektive, wodurch es in der Konsequenz zu Störungen jeglicher Art kam.

7. Expansives Lernen fördern durch die prozessorientierte Didaktik

Durch die Theorie und Empirie dieser Arbeit ergeben sich Anhaltspunkte für defensives und expansives Lernen, die für den weiteren Verlauf von praktischer Bedeutung sind.

Durch die theoretische Betrachtung fiel auf, dass die prozessorientierte Didaktik (siehe 3.2.) expansives Lernen in der Schule fördern kann. Um diesen Nachweis zu liefern, wurde ein Schema entwickelt (siehe Abb. 9 auf der nächsten Seite), das die Anknüpfungspunkte expansiven und defensiven Lernens sowie die Elemente der prozessorientierten Didaktik enthält. Das Schema soll im Folgenden erläutert werden.

Es ist zu erkennen, dass die Elemente der prozessorientierten Didaktik eine erhebliche Schnittmenge mit den entwickelten Kategorien expansiven Lernens (siehe Definitionen im Kodierleitfaden, Tabelle 4) in der Untersuchung aufweisen.

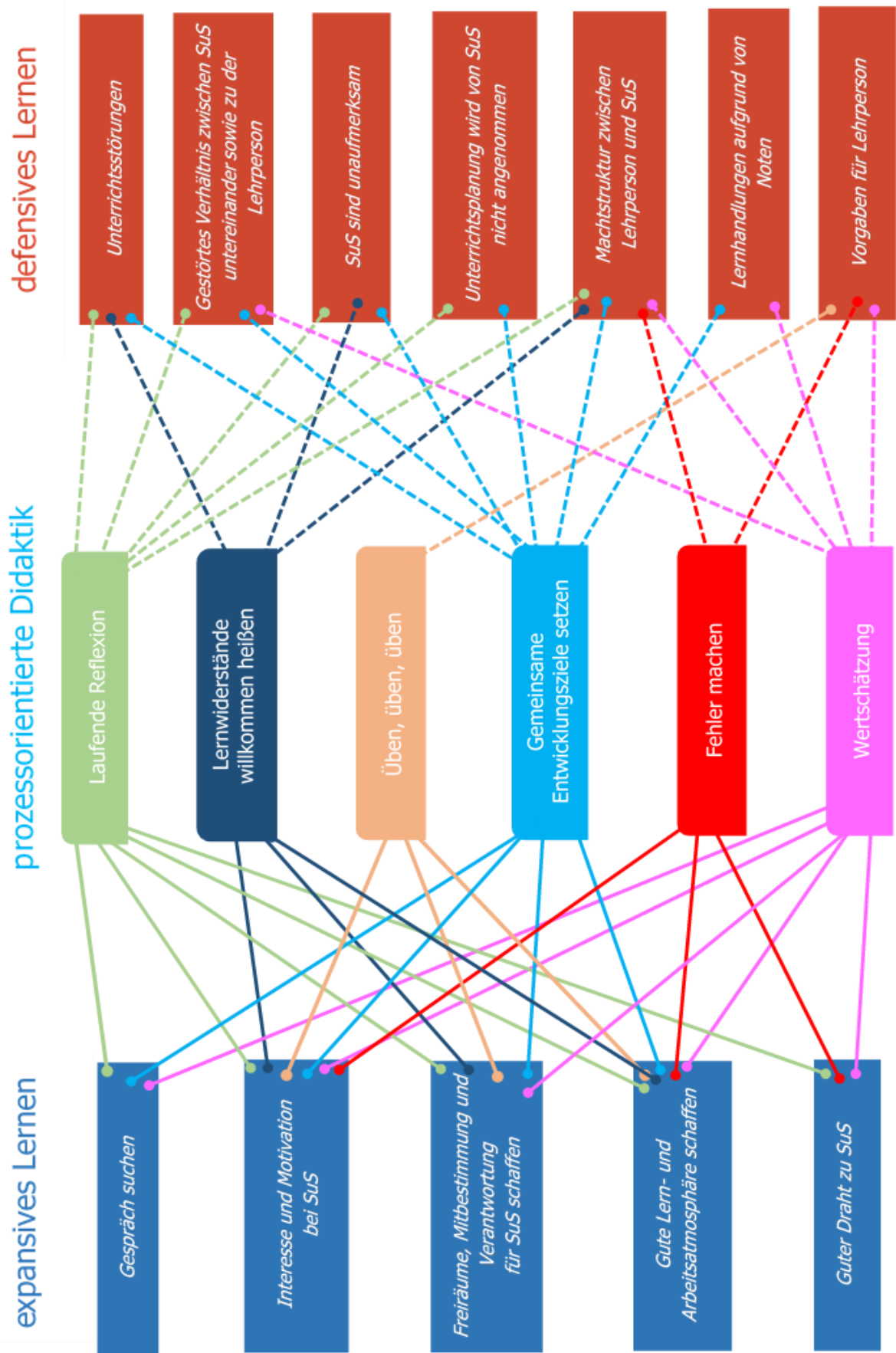


Abbildung 9: Überschneidungspunkte der Unterkategorien mit der prozessorientierten Didaktik/eigene Darstellung

Zudem ist ersichtlich, dass durch die Elemente jene Ausprägungen des defensiven Lernens (siehe Definitionen im Kodierleitfaden, Tabelle 4) aufgehoben werden können.

Das Element gemeinsame Entwicklungsziele setzen legt den Grundstein für expansives Lernen im Unterricht. Es stellt die SuS in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Durch die gemeinsame Ausformulierung von Entwicklungszielen („Was will ich lernen?“; „Was wollen wir lernen?“) wird zum einen das Interesse und die Motivation bei SuS erhöht und eine gute Lern- und Arbeitsatmosphäre für SuS sowie für den Lehrer hergestellt und zum anderen können SuS durch die gemeinsame Formulierung von Zielen Freiräume, Mitbestimmung und Verantwortung erfahren. Jene Kategorie, die im Rahmen der Untersuchung kaum in der Institution Schule anzufinden war. Durch die Formulierung gemeinsamer Entwicklungsziele kann das defensive Lernverhalten verhindert werden, da die SuS sich die Ziele selbst setzen, welche sie erreichen wollen. Zudem können ebenso die Unaufmerksamkeiten der SuS gemindert und jene Machstrukturen zwischen der Lehrperson und SuS zum Teil aufgelöst werden, da die Ziele gemeinsam und transparent vereinbart wurden.

Drei weitere wichtige Elemente wird es zudem immer geben: das Fehlermachen, das Üben und das Willkommenheißen von Lernwiderständen. Letztere entstehen, weil Lernen häufig mit Anstrengung und Aufwand verbunden wird. Die Lehrperson muss mit den SuS in einen Dialog treten und gemeinsam mit ihnen besprechen, wodurch jeweilige Widerstände ausgelöst werden. Durch die Aufschlüsselung dieser Gründe können die Widerstände überwunden werden. Dadurch, dass Lernwiderstände willkommen sind, werden den SuS zum einen Freiräume gegeben und zum anderen ist der Unterricht interessengeleiteter und motivierender. Die Lern- und Arbeitsatmosphäre ist angenehmer, da mit jenen Widerständen offen umgegangen wird.

Damit SuS Widerstände überwinden können, müssen sie anfangen sich auszuprobieren und zu üben. Dies führt dazu, dass der Lernprozess vorangetrieben und unterstützt wird. Das Üben bewirkt ebenso expansives Lernen, denn die SuS können sich intensiv mit dem Gegenstand beschäftigen und ihn erforschen. In diesem Zusammenhang ist das Fehler machen dürfen sehr wichtig. Kein Mensch ist perfekt und jeder Mensch macht Fehler und wie ein altes Sprichwort sagt: „Durch Fehler lernt man.“ Fehler machen zu dürfen ist für SuS

eine wichtige Erkenntnis und bestärkt sie in ihrem Tun und Handeln. Häufig werden Fehler als etwas Schlechtes in der Schule angesehen, da diese in der Regel einen Punktabzug oder eine schlechtere Note bedeuten. Das heißt, Fehler sind in diesem Kontext durch einen äußeren Druck geprägt und lassen durchaus Ängste entstehen. Durch das Nehmen dieser Ängste ist der Unterricht von expansivem Lernen geprägt, sodass eine angenehme und entspannte Lern- und Arbeitsatmosphäre entsteht. Der Unterricht ist in dieser Hinsicht für SuS motivierender, denn sie wissen, dass Fehler erlaubt sind und sie nicht sofort bestraft werden bzw. diese keine negativen Konsequenzen nach sich ziehen. Ein entscheidendes Element der prozessorientierten Didaktik ist die Wertschätzung, die für expansives Lernen von immenser Bedeutung ist. Durch Wertschätzung werden Machstrukturen und das gestörte Verhältnis zwischen SuS untereinander sowie zu der Lehrperson in der Institution Schule erheblich gemindert. Die gegenseitige Wertschätzung bewirkt, dass Schüler und Lehrperson miteinander einen offenen Dialog führen können und im Idealfall ein gutes Verhältnis zueinander aufbauen. Der Lernprozess ist für die Schüler zudem motivierend und interessengetrieben und wird durch eine angenehme Lern- und Arbeitsatmosphäre gestärkt. Darüber hinaus werden die SuS durch die Anerkennung und das Vertrauen, welches ihnen durch die Lehrperson entgegengebracht wird, in ihrem Tun und Handeln bestärkt. So übernehmen sie freiwillig Verantwortung und können durch die Mitbestimmung den Lernprozess maßgeblich beeinflussen. Durch das Element der laufenden Reflexion wird die prozessorientierte Didaktik komplettiert. Die Reflexion ist ein wichtiger Faktor für expansive Lernhandlungen. Mit Hilfe der laufenden Reflexion wird das gestörte Verhältnis zwischen SuS untereinander sowie zu der Lehrperson vermieden, indem Konflikte, Widerstände, Fehler, Übungen und Entwicklungsziele reflektiert und besprochen werden. Aufgrund der Reflexionen kann die Machstruktur zwischen Lehrperson und SuS gemindert werden, indem die Schüler und die Lehrperson in einen Dialog treten – beispielsweise durch ein Feedback – und die Gelegenheit bekommen, Sichtweisen, Verhalten, oder Ähnliches zu kommunizieren. In der Institution Schule ist diese Art der Kommunikation sehr selten anzutreffen, sie bietet dem Lehrer jedoch eine große Chance, mit SuS ins Gespräch zu kommen um Gefühlszustände und Stimmungen ausfindig zu machen.

7.1. Umgang mit der Handreichung

Auf Grundlage dieser Erkenntnisse ist eine Handreichung³⁵ (siehe Anhang, S. 84–89) für Studenten entstanden, die beispielsweise im Begleitseminar zum Praxissemester im Fach WAT der Universität Potsdam verwendet werden kann. Ziel der Handreichung ist es, den Studenten eine Möglichkeit aufzuzeigen, wie das expansive Lernen durch die prozessorientierte Didaktik³⁶ gefördert werden kann. Dabei sollen die Studenten Aspekte des Lernens aus einer anderen Perspektive erfahren, um gegebenenfalls für sich selbst Rückschlüsse ziehen zu können, die sie in ihren zukünftigen Unterrichtsplanungen berücksichtigen können.

Wie die Handreichung in das Seminargeschehen integriert werden könnte, soll im Folgenden anhand eines Vorschlags für ein Ablaufschema (siehe Tabelle 3 auf der nächsten Seite) erläutert werden.

Der Ablaufplan ist dabei in einzelne Schritte unterteilt, die zum Teil ausgelassen, -getauscht, -gewechselt und miteinander verbunden werden können. Zudem wurden Arbeitsaufträge formuliert, die die Studierenden während ihrer Arbeit an den Schulen berücksichtigen sollten, um sich so schrittweise mit der prozessorientierten Didaktik auseinanderzusetzen bzw. sich dieser anzunähern, sodass sie expansive Lernhandlungen hervorrufen können.

³⁵ Die Handreichung wurde in der Ich-Form verfasst und verzichtet auf die Normen wissenschaftlicher Arbeiten, um somit eine gewisse Authentizität herzustellen. Die Handreichung wird dem Fachbereich WAT gerne in einer extra PDF-Datei zur Verfügung gestellt.

³⁶ Voraussetzung für die Arbeit mit der Handreichung ist, dass die Studenten die Aspekte der prozessorientierten Didaktik kennen und behandelt haben.

Schritt 1

- Der Ausgangspunkt dieser Planung ist, dass sich die Studenten nach etwa vier Wochen, in denen die sie bereits an ihren Schulen gearbeitet haben, mit den Erkenntnissen dieser Arbeit auseinandersetzen. Dies könnte anhand der vorliegenden Handreichung geschehen. Der Dozent³⁷ könnte die Handreichung entweder als PDF vorab als Vorbereitung für das Seminar zur Verfügung stellen oder die Handreichung im Seminar austeilen, sodass sich die Studierenden mit den Aspekten und dem Inhalt der Handreichung vertraut machen können.

Schritt 2

- Der Dozent und die Studierenden sollten im Seminar gemeinsam die Erkenntnisse der vorliegenden Handreichung besprechen und Verständnisfragen klären.
- Im Anschluss daran sollen die Studierenden in Gruppenarbeiten besprechen, was sie selbst unter defensivem Lernen und expansivem Lernen verstehen (siehe Handreichung im Anhang, S. 84–85). So könnten sie auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit oder aus dem Praxissemester zurückgreifen. In diesem Kontext soll vor allem die Frage geklärt werden, wie das defensive Lernen und expansive Lernen zu erkennen und worauf es gegebenenfalls zurückzuführen ist (Gründe und Beispiele nennen).
- Hier könnte eine kleine Umfrage am Campus durchgeführt werden, bei der andere Studierende von ihren Erfahrungen mit dem Lernen in der Schule berichten (die Fragen für die Umfrage sollten durch die Studierenden formuliert werden).
- Die Studierenden sollen dabei die Gelegenheit bekommen, hinsichtlich expansiver und defensiver Lernhandlungen, aus ihrer Sicht den Schulalltag zu beschreiben.
- Die Ergebnisse können anschließend im Seminar auf einem Flipchart festgehalten werden.
- Durch die Auseinandersetzung mit den zwei Arten des Lernens sollen die Studierenden die Unterschiede erkennen und verinnerlichen.

Aufgabe zum nächsten Termin:

Die Studierenden sollen während ihrer Arbeit an den Schulen einige explizite Anzeichen und Situationen expansiven Lernens und defensiven Lernens beobachten, festhalten und im nächsten Begleitseminar vorstellen.

³⁷ Der Dozent hat in dieser Ablaufplanung eine beratende und moderierende Funktion.

Schritt 3

Auswertung:

Jeder Student sollte mindestens ein Beispiel für expansives oder defensives Lernen benennen, welches er während seiner Arbeit an der Schule erlebt hat. So sollen Anhaltspunkte und gegebenenfalls Lösungsansätze für das jeweilige Lernen im Seminar besprochen und festgehalten werden.

- Die Studierenden sollen in Gruppenarbeiten anhand der Handreichung die Ergebnisse der Inhaltsanalyse (siehe Handreichung im Anhang, S. 86) hinsichtlich der Häufigkeiten des defensiven und expansiven Lernens analysieren und dabei den Kodierleitfaden (siehe Handreichung im Anhang, S. 89) berücksichtigen, in welchem die unterschiedlichen Kategorien formuliert sind und diese in ihre Überlegungen miteinbeziehen.
- Anschließend sollten die Studierenden in Gruppenarbeiten die jeweiligen Kategorien des expansiven und defensiven Lernens mit ihren Definitionen und Ankerbeispielen besprechen und eigene Erfahrungen mit einfließen lassen.
- Ziel und Zweck ist es, dass die Studierenden Überlegungen anstellen, wie die Kategorien defensiven Lernens aufgebrochen und die Kategorien expansiven Lernens gefördert werden können (vorerst ohne Berücksichtigung der prozessorientierten Didaktik). Dazu sollten Ideen und Vorschläge formuliert werden (die Erstellung einer Mind-Map wäre sinnvoll).
- Die Ergebnisse sollen im Anschluss im Seminar präsentiert und diskutiert werden.

Aufgabe zum nächsten Termin:

Die Studierenden sollen sich jeweils drei Kategorien expansiven und defensiven Lernens aussuchen und diese im eigenen Unterricht oder während der Hospitationen genauer untersuchen.

Ziel ist es, dabei herauszufinden, in welchen Situationen Ausprägungen jeweiligen Lernens, wie in den Kategorien beschrieben, stattfinden und wie die Reaktionen der SuS in den jeweiligen Situationen sein können, sodass mögliche Rückschlüsse zu ziehen sind.

Zudem sollten die Studierenden in den gewählten Situationen mit den SuS persönliche Gespräche führen. Die dadurch eventuell neuen Erkenntnisse sollten mit den eigenen Beobachtungen in Verbindung gebracht werden und in die Analyse mit einfließen.

Schritt 4

Auswertung:

Die Studierenden sollen ihre Beobachtungs- und Gesprächsergebnisse in den Gruppen vergleichen, auswerten und zusammenfassen und im Seminar präsentieren.

Ziel ist es, eine Diskussionsgrundlage zu schaffen und einen Übergang zur Förderung expansiven Lernens durch die prozessorientierte Didaktik herzustellen.

- Anschließend sollen die Studierenden in Gruppenarbeiten die einzelnen Elemente der prozessorientierten Didaktik (siehe Handreichung im Anhang, S. 88) mit den dazugehörigen Anmerkungen besprechen und Überlegungen anstellen, wie die Elemente zur Förderung expansiven Lernens im Unterricht bzw. in der Unterrichtsplanung umgesetzt werden können. Dazu sollten Beispiele formuliert werden.
- Im Anschluss sollten die erarbeiteten Beispiele im Seminar vorgestellt und erläutert werden.
- An dieser Stelle könnte ebenfalls eine Umfrage am Campus durchgeführt werden, bei der die Elemente der prozessorientierten Didaktik den Befragten in aller Kürze vorgestellt werden sollen und die Befragten die Wichtigkeit jeweiliger Elemente bestimmen sollen. Ziel ist es, andere Perspektiven zu erfahren. Die Ergebnisse sollten anschließend im Seminar besprochen werden.
- Zudem sollen die Studierenden die Möglichkeit bekommen, realistische Einschätzungen abgeben zu können und ihre eventuellen Bedenken zu äußern, hinsichtlich der Umsetzung der Vorschläge im Schulalltag.
- In diesem Zusammenhang sollten die Studierenden darüber diskutieren, welche Elemente der prozessorientierten Didaktik verhältnismäßig leicht in den Unterricht zu integrieren sind und welche eher schwieriger.
- Die jeweiligen Argumentationen und Gründe sollten schriftlich festgehalten werden.

Aufgabe zum nächsten Termin:

Die Studierenden sollen versuchen in ihren Unterrichtsplanungen immer jeweils mindestens zwei Elemente der prozessorientierten Didaktik mit einfließen zu lassen.

Schritt 5

Auswertung:

Die Studenten sollen in ihren Gruppen berichten, welche Elemente sie in ihren Unterrichtsplanungen berücksichtigten und welche Erfahrungen sie gemacht haben. Zudem sollen die Studierenden beschreiben, ob sie bei den SuS Veränderungen feststellen konnten, aus denen sich schließen ließe, dass expansive Lernhandlungen stattgefunden haben. Die Ergebnisse sollen zusammengetragen und im Seminar besprochen werden.

- Durch die Auswertung der Ergebnisse können die Studierenden in einem gemeinsamen Prozess die Vorgehensweisen austauschen und offen über Erfahrungen (Probleme, Schwierigkeiten, Erfolge etc.) sprechen. Zudem sollen Ratschläge und Tipps im Seminar besprochen werden, die die Integration von der prozessorientierten Didaktik in den Unterrichtsplanungen ermöglichen.
- So können die Elemente der prozessorientierten Didaktik in einem Prozess sukzessive angewandt, ausprobiert und die Umsetzung verbessert werden, sodass expansives Lernen in der Schule gefördert wird.
- In den weiteren Seminaren sollte ein regelmäßiger Austausch stattfinden, wie die Erfahrungen mit der Umsetzung der Elemente in der Schule sind.

Tabelle 3: Ablaufplanung zur Handreichung/eigene Darstellung

8. Fazit

Damit heranwachsende Schülerinnen und Schüler sich zu kritischen, einfallsreichen und engagierten Menschen entwickeln, die eine lebenswerte Zukunft mitgestalten können, hält Klaus Holzkamp in seinem Werk „Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung“ ein deutliches Plädoyer dafür, expansives Lernen in der Schule zu ermöglichen. Dieser Ansatz bildete den Ausgangspunkt dieser Masterarbeit. Für die Untersuchung, inwiefern er sinnvoll und umsetzbar ist, wurden im Theorieteil dieser Arbeit zunächst die Aspekte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie nach Klaus Holzkamp ausgearbeitet. Die beiden Kernelemente, expansives und defensives Lernen, wurden daraufhin in einer qualitativen Inhaltsanalyse hinsichtlich ihres Vorkommens in der Institution Schule analysiert. Auf der Grundlage der theoretischen Ausarbeitung und der anschließenden Analyse wurde aufgezeigt und mit Beispielen belegt, welche Gründe zu den jeweiligen Ausprägungen des Lernens führen.

Es stellte sich heraus, dass das defensive Lernen, wie von Holzkamp beschrieben, in der Institution Schule dominiert (siehe 6.1.1.). Entgegen Holzkamps Auffassung, dass in der Institution Schule kaum expansives Lernen anzutreffen sei, zeigte die Untersuchung jedoch, dass expansive Lernhandlungen in der Institution Schule durchaus stattfinden (siehe 6.1.2.).

Als Hauptursachen für defensives Lernen in der Schule konnten die Vorgaben für Lehrpersonen und die Machtstruktur zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ausgemacht werden. Die Ergebnisse der Untersuchung machen auch deutlich, dass expansives Lernen in der Institution Schule sehr wohl durch die Lehrkraft ermöglicht bzw. hervorgerufen werden kann. Dies gelingt unter anderem durch Erteilung interessen geleiteten und motivierenden Unterrichts sowie durch die Herstellung und Pflege einer guten Beziehung zwischen Lehrer und Schüler.

Zudem wurde mit dem Konzept der prozessorientierten Didaktik eine Möglichkeit aufgezeigt, die expansives Lernen in der Institution Schule ermöglicht und defensiven Lernhaltungen entgegenwirkt (siehe 7.).

Da diese Arbeit den Fokus auf die Sicht der Lehrkräfte gelegt hat, wurde die Schülerperspektive nicht ausreichend beleuchtet. Daher bedarf es sicherlich noch einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit der Perspektive der

Schülerinnen und Schüler, um darstellen zu können, inwieweit defensives und expansives Lernen im Schulalltag tatsächlich stattfindet.

Hierauf aufbauend könnten weiterführende Arbeiten durch die Untersuchung von Reformschulen hinsichtlich defensiven und expansiven Lernens gegebenenfalls strukturelle Unterschiede zu Regelschulen aufdecken.

9. Anhang

Liste der verwendeten Kodes in der Arbeit ³⁸ (Generiert mit *Atlas.Ti.*)

P10: Antje - 10:77 [Ja hab das auch gemacht und es..] (171:171) (Super)

Kodes: [DEF_Vorgaben - Familie: "Defensives Lernen"]
keine Memos

Ja hab das auch gemacht und es hat super viel Spaß gemacht. Ich fand die Stunde richtig gelungen. Sie war in meinen Augen ziemlich rund. Ich habe das geschafft was ich wollte.

P10: Antje - 10:18 [Wenn die was erzählen und dann..] (76:76) (Super)

Kodes: [DEF_Vorgaben - Familie: "Defensives Lernen"]
keine Memos

Wenn die was erzählen und dann noch so langatmig dann fällt's mir sehr schwer mit den Gedanken dazubleiben und nicht mit meinem Kopf dazusein was ich eigentlich hören will.

P15: Tabea 3.doc - 15:12 [Und dann habe ich ja noch vier..] (13:13) (Super)

Kodes: [DEF_Vorgaben - Familie: "Defensives Lernen"]
keine Memos

Und dann habe ich ja noch vier Wochen nach den Winterferien und werd dann versuchen, das dort noch besser zu machen und zu schauen ob ich da noch zwei drei gute Noten reinkriege für die Schüler. Weil die sind alle so nett und so lieb, deswegen habe ich eigentlich keine Lust Fünfen zu verteilen. Es wird noch spannend, mal schauen was rauskommt.

P18: Thomas 11.doc - 18:1 [Wahrscheinlich auch weil es so..] (9:9) (Super)

Kodes: [DEF_Machtstruktur zwischen SuS und Lehrperson - Familie: "Defensives Lernen"]
keine Memos

Wahrscheinlich auch weil es so ein Machtgefüge ist, dass ich weiß ich bin Chef und die Schüler sind halt untergeordnet. Es ist ja nun mal so.

P10: Antje - 10:60 [Die haben halt einen Test gesc..] (129:129) (Super)

Kodes: [DEF_Machtstruktur zwischen SuS und Lehrperson - Familie: "Defensives Lernen"] [DEF_Unterrichtsstörungen - Familie: "Defensives Lernen"]
keine Memos

Die haben halt einen Test geschrieben, weil Sie die Stunde davor so laut waren.

P10: Antje - 10:49 [ich bin ja nicht da um deren F..] (112:112) (Super)

Kodes: [DEF_Gestörtes Verhältnis zwischen SuS untereinander sowie zu der Lehrperson - Familie: "Defensives Lernen"]
keine Memos

ich bin ja nicht da um deren Freund zu werden. Ist halt dieses Ding. Ich muss damit leben, dass mich nicht alle leiden können, werden.

P10: Antje - 10:63 [Die Weimarer Republik. Und hab..] (162:162) (Super)

Kodes: [DEF_SuS sind unaufmerksam - Familie: "Defensives Lernen"] [DEF_Unterrichtsplanung wird von SuS nicht angenommen - Familie: "Defensives Lernen"]
keine Memos

Die Weimarer Republik. Und habe jetzt zu den Putschversuchen von links und rechts eine Gruppenarbeit gemacht. Jeweils, eigentlich so ein Gruppenpuzzle. Ne wie fang ich an. Genau. Zu einer Gruppe gehören jeweils vier Schüler und zu jeder Gruppe gehören zwei Texte. Und dann haben die halt wenn die das gelesen haben was wichtig war mit der anderen zweier Gruppe zusammensetzen und sich gegenseitig halt erzählen was wichtig ist. Das im Endeffekt alle alles wissen. Soweit die Theorie. Praktisch sah das so aus, dass die Schüler die Texte nicht verstanden haben, auch nicht soviel Lust hatten die zu lesen und dementsprechend soviel rauskam.

P28: Thomas 5.doc - 28:3 [Es ging auch so ein bisschen d..] (3:3) (Super)

Kodes: [DEF_Lernhandlungen aufgrund von Noten- Familie: "Defensives Lernen"]

³⁸ 19 von insgesamt 314 Kodes. Vollständige Kodeliste kann auf Anfrage nachgereicht werden.

keine Memos

Es ging auch so ein bisschen darum, dass ich eine Note haben wollte und das natürlich auch für die Schüler auch eine gute Möglichkeiten war. Und unser Eindruck war, dass die Schüler sehr gut gearbeitet haben, also wirklich.

P26: Thomas 3.doc - 26:1 [weil die Schüler zum Thema Gel..] (3:3) (Super)

Kodes: [DEF_ SuS sind unaufmerksam - Familie: "Defensives Lernen"] [DEF_ Unterrichtsstörungen - Familie: "Defensives Lernen"]
keine Memos

weil die Schüler zum Thema Geld wirklich für sich mal selber reflektieren sollten, was sie selber an Geld bekommen im Jahr, wo für sie es ausgeben und darüber haben wir halt auch Listen gemacht. Das hat auch richtig gut funktioniert. Aber wenn man denn immer wieder so kurze Phasen, Auswertungsphasen oder Besprechungsphasen, für die nächste Aufgabe einbaut, driften die Schüler noch mehr ab oder driften wieder ab. Und auch wenn es in so eine Arbeitsphase darum geht selber Sachen aufzuschreiben oder halt darüber nach zu denken, sind die Schüler auch sehr laut und stören zu weilen den Unterricht.

P26: Thomas 3.doc - 26:2 [Und das halt anders gemacht ha..] (4:4) (Super)

Kodes: [DEF_ SuS sind unaufmerksam - Familie: "Defensives Lernen"] [EXP_ Freiräume, Mitbestimmung und Verantwortung für SuS - Familie: "Expansives Lernen"] [EXP_ Gespräch suchen - Familie: "Expansives Lernen"]
keine Memos

Und das halt anders gemacht habe, dass ich den Schülern noch mehr Raum gegeben habe, dass sie für sich arbeiten und in der Reflektion, ich hab mit dann auch die Zeit genommen und dann auch den zwei Minuten von der Pause geklaut, wo ich dann auch gefragt hab, wie sie das fanden. Und da kommt dann halt auch heraus, dass sie zwar gerne mit mir Unterricht haben, aber dass sie halt selber auch einfach die Konzentration nicht halten können.

P22: Thomas 15.doc - 22:1 [Also ich hatte die Möglichkeit..] (7:7) (Super)

Kodes: [DEF_ Machtstruktur zwischen SuS und Lehrperson - Familie: "Defensives Lernen"] [DEF_ Vorgaben - Familie: "Defensives Lernen"]
keine Memos

Also ich hatte die Möglichkeit wirklich viel mehr ins Lehrerzimmer reinzukommen, in diesen Lehrerrhythmus reinzukommen und das ist, war mir jetzt unglaublich wichtig. Und ich habe es ,glaube ich, schon mal erzählt, wenn ich fünf Stunden eine Klasse hospitiert habe mit den Pausen dazu und teilweise ja auch noch Schüler direkt hospitiert habe, die ich dann irgendwie diagnostisch einschätzen musste, war ich danach ein Frack gewesen und hatte unglaubliche Kopfschmerzen. Wenn ich jetzt fünf Stunden unterrichtet habe und sieben Stunden an der Schule war, ging es mir danach super. Es ist einfach ein ganz anderes Gefühl, eine ganz andere Sichtweise.

P33: Thomas.doc - 33:8 [Ich arbeite im Moment sehr vie..] (7:7) (Super)

Kodes: [EXP_ Interesse und Motivation bei SuS - Familie: "Expansives Lernen"]
keine Memos

Ich arbeite im Moment sehr viel wirklich mit Gegenwartsbezügen, weil ich merke das klappt, das geht. So habe ich zum Beispiel im Geschichtsunterricht das Thema Napoleon und Kultur behandelt und habe dann natürlich auch mal den Arc de Triumph gezeigt. Ich hatte das Glück, dass ich in Paris war und konnte da auch quasi meine Urlaubsbilder mal zeigen. Auch das sind ja historische Quellen, so habe ich das dann auch begründet oder auch bei Thema Louvre konnte ich dann mal eine Anekdote erzählen. Das macht es für die Schüler natürlich einfach ansprechender.

P2: Antje 3.doc - 2:3 [Da sind die Schüler natürlich..] (4:4) (Super)

Kodes: [EXP_ Interesse und Motivation bei SuS - Familie: "Expansives Lernen"]
keine Memos

Da sind die Schüler natürlich plötzlich wie ausgewechselt, ne. Also das war dann, die haben viel gefragt und so natürlich viel auch was irgendwie mystifiziertes und so weiter, was eigentlich für den Unterrichtsinhalt in diesem Sinne nicht wichtig ist, aber das ist natürlich toll, dass sie sich interessieren und dadurch wollte ich sie da auch nicht abschmettern.

P16: Tabea.doc - 16:6 [Und was mir bei den Schülern e..] (7:7) (Super)

Kodes: [DEF_ SuS sind unaufmerksam - Familie: "Defensives Lernen"]
keine Memos

Und was mir bei den Schülern ein bisschen aufgefallen ist, das sie zwar im Unterricht sind und die Aufgaben machen, aber die Schüler die sind so pffiffig den einfachsten Weg zu wählen. Ich nenne es jetzt mal pffiffig, einige könnten sagen sie wären faul, weil ich bin echt erschrocken.

P10: Antje - 10:69 [Und da meinte ich mögt ihr den..] (164:164) (Super)

Kodes: [EXP_Guter Draht zu SuS - Familie: "Expansives Lernen"]
keine Memos

Und da meinte ich mögt ihr den überhaupt eine Lehrer. na klar mögen wir Lehrer und sie mögen wir auch da macht es auch Spaß und das hat mich dann doch schon gefreut.

P4: Antje 5.doc - 4:7 [Und die haben wirklich gearbei..] (4:4) (Super)

Kodes: [EXP_eine gute Lern- und Arbeitsatmosphäre schaffen - Familie: "Expansives Lernen"]
keine Memos

Und die haben wirklich gearbeitet. Also ich war total erstaunt. Es war zwar relativ laut, aber es war eine angenehme Arbeitsatmosphäre irgendwo

P9: Marie - 9:21 [ich habe auch selbst mitgemach..] (133:133) (Super)

Kodes: [EXP_eine gute Lern- und Arbeitsatmosphäre schaffen - Familie: "Expansives Lernen"]
keine Memos.

ich habe auch selbst mitgemacht und was vorbereitet

P30: Thomas 7.doc - 30:4 [Ich hatte ja vorher in der ach..] (19:19) (Super)

Kodes: [EXP_Guter Draht zu SuS - Familie: "Expansives Lernen"] [EXP_Gespräch suchen Familie: "Expansives Lernen"]
keine Memos

Ich hatte ja vorher in der achten Klasse Zettel austeilten lassen, wo ich so ein Feedback bekommen habe. Dieses Mal habe ich ihnen ein Feedback gegeben und danach haben sie mir mündlich eins gegeben. War natürlich sehr angenehm und auch eine super Bestätigung. Die größte Bestätigung war dann am Ende, dass die Klasse mir auch noch ein kleines Geschenkchen, eine Karte mit allen Unterschriften und was Süßes übergeben haben.

P25: Thomas 2.doc - 25:5 [Denn auch da mache ich mal wie..] (32:32) (Super)

Kodes: [EXP_Interesse und Motivation bei SuS - Familie: "Expansives Lernen"]
keine Memos

Denn auch da mache ich mal wieder eine neue Art von Unterricht, ich betrachte heute alles aus der Sicht eines Historikers, so wie es eigentlich sein sollte. Aber wenn die Schüler das in der fünften Klasse nicht lernen, dann ist es schwer da anzuknüpfen. Besonders diese Variante stieß bisher bei meinem Mentor auch noch nicht so auf Überzeugung, aber heute versuche ich es so, in dem ich den Schülern erstmal anhand einer Quelle deutlich mache wie ein Historiker arbeitet, mit welchen verschiedenen Quellen der arbeitet und so wollen wir uns dann auch theoretisch das Thema Napoleon Außenpolitik erarbeiten. Ich arbeite da natürlich viel mit Powerpoint heute, weil man da einfach vieles visualisieren kann, Bilderkarten, Quellen und erhoffe mir eigentlich, dass die Schüler da auch ein bisschen was von mitnehmen. Besonders wenn man halt verschiedene Lerntypen anspricht.

Kategorie	Definitionen	Ankerbeispiele	Kodierregeln	
defensives Lernen	Unterrichtsstörungen	Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lernprozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen (Lohmann 2013, S. 13).	„Es gab viele Unterrichtsstunden, in denen die Unterrichtsstörungen den Hauptanteil der Stunde einnahmen.“ (34:3) „Aber am meisten haben mich nicht die Schüler gestört, sondern die Lehrerin. Ich habe die Schüler was gefragt, ob sie mir was übersetzen können und dann sagt die den einfach vor. Dann kommt sie und sitzt da hinten und macht sozusagen mit. Und sagt laut die Sätze.“ (14:9)	- Handlung kann von SuS und von Lehrperson ausgehen
	SuS sind unaufmerksam	Mangelnde Motivation und Konzentration der SuS sowie der Lehrperson. SuS beteiligen sich nicht am Unterrichtsgeschehen und beschäftigen sich offensichtlich mit anderen Dingen.	„Das war halt so, wowwww. Ermüdend. Echt ermüdend, [...]“ (10:34) „Und haben mir wenig zugehört.“ (14:1)	- im Kontext kodieren - äußere Störeffekte (Bauarbeiten, etc.) nicht kodieren
	Gestörtes Verhältnis zwischen SuS untereinander sowie zu der Lehrperson	Das Verhältnis der SuS untereinander sowie zu der Lehrperson wirkt auf sozial-emotionaler-Ebene gestört. Respekt und Verständnis unter den Schülern und gegenüber dem Lehrer ist kaum bzw. nicht vorhanden. Es herrscht eine negative Stimmung zwischen SuS und Lehrperson, die sich auf die Klassen-, Arbeits- und Lernatmosphäre auswirkt.	„Zwei Schüler haben ihre Väter gegenseitig beleidigt.“ (9:23) „Viele Lehrer mögen die reiternädchen gar nicht.“ (10:6)	- Achtung! Abgrenzung zu „Ausgeprägte Machtstruktur zwischen Lehrperson und SuS“ beachten.
	Machtstruktur zwischen Lehrperson und SuS	Deutliche Hierarchie zwischen Lehrkraft und SuS, durch auferlegte Regeln und Verhaltensvorgaben sowie Ausführung disziplinarischer Maßnahmen (Noten, Strafarbeiten, etc.). Seitens der Lehrperson müssen die im Unterricht an die SuS gestellten Erwartungen erfüllt werden.	„Die waren wieder ganz lieb. Haben das gemacht was Sie machen sollen.“ (10:2) „Die haben halt einen Test geschrieben, weil Sie die Stunde davor so laut waren.“ (10:60)	- jegliche Anzeichen kodieren
	Unterrichtsplannung wird von SuS nicht angenommen	Unterrichtsmethoden und -materialien, welche mit verschiedenen Sozialformen umgesetzt werden, führen bei SuS zu Demotivierung, Verwirrung und Desinteresse. Inhalte und Themen können ebenso jeweilige Reaktionen bewirken.	„Meine ENglishbetreuerin arbeitet sehr stark mit dem Buch und ich habe eh festgestellt das an der Schule sehr viel frontal unterrichtet wird.“ (13:4) „Alles was nicht geschafft wird natürlich dann hinten ran gehen und oder als Hausaufgabe vergeben werden, was ja auch immer nicht so gut ankommt bei den Schülern.“ (16:2)	Unterrichtsmethoden: Frontalunterricht, Stillarbeit, etc. - kodieren sobald die Definition im Ansatz erfüllt ist. - Konsequenzen wie bspw. Unterrichtsstörungen sind nicht zu kodieren
	Lernhandlungen aufgrund von Noten	Die SuS lernt nicht für sich selbst und interessengeleitet von dem Thema ausgehend, sondern seine Handlungsgründe bestehen darin, diverse negative Konsequenzen zu vermeiden (Ärger mit Eltern und Lehrern, wegen beispielsweise schlechter Noten, sodass sie nur lernen, um eine gute Note zu bekommen). Umgekehrt versucht die Lehrperson die SuS zu animieren und zu motivieren, indem sie eine gute Note in Aussicht stellt.	„Es ging auch so ein bisschen darum, dass ich eine Note haben wollte und das natürlich auch für die Schüler auch eine gute Möglichkeiten war. Und unser Eindruck war, dass die Schüler sehr gut gearbeitet haben, also wirklich.“ (28:3) „Und die sind auch wirklich so wie gestern die neunte, das war auch eine Reiterklasse. Die sind wirklich diskutierfreudig. Also da wird um Noten gestritten bis aufs Blut mit der Lehrerin, weil bei denen gehts halt auch darum ob die dann noch reiten dürfen oder nicht.“ (10:4)	- Noten gelten hier als Ansporn bzw. Belohnung - Abgrenzung zu Vorgaben für Lehrperson durch eindeutige Anzeichen, dass die Note als Belohnung dient bzw. zur Vermeidung von Konsequenzen
	Vorgaben für Lehrperson	Die Lehrperson repräsentiert die Institution Schule und muss Vorgaben erfüllen (Ordnungen, Regelungen, Gesetze, etc.). Die Rolle des Lehrers wird mit ihren Funktionen eingenommen (Selektions- und Qualitätsfunktion). Zudem steht der Unterricht unter dem Einfluss der Erfüllung und Orientierung am Rahmenlehrplan, Unterrichtsentwurf, Unterrichtsplanung, Notengebung etc. durch die Lehrperson.	„Wenn die was erzählen und dann noch so langatmig dann fällt mir sehr schwer mit den Gedanken dazubleiben und nicht mit meinem Kopf dazusein was ich eigentlich hören will.“ (10:18) „geschichte in der neun b. hatte mir so überlegt was halt so abgearbeitet wird in der nächsten Zeit.“ (10:62) „Für das Arbeitsblatt hatte ich zwanzig Minuten geplant. Stand jetzt da und hatte noch dreißig Minuten. Dann hatte ich Ihnen ja schon vorgegeben die Definition des marketing Mix.“ (10:35)	- kodieren sobald die Definition im Ansatz erfüllt ist. - Abgrenzung zu „Ungünstige Unterrichtsmethoden und -material und Sozialformen“ beachten

Kategorie	Definitionen	Ankerbeispiele	Kodierregeln	
expansives Lernen	Guter Draht zu SuS	Die Lehrperson bemüht sich, eine von gegenseitigem Verständnis und Respekt gezeichnete Beziehung (auf emotional-sozialer Ebene) mit den SuS zu aufzubauen.	„Einige kamen dann im WAT-Unterricht zu mir und meinten, dass sie lieber wieder bei mir hätten.“ (30:8) „[...] auch die Klasse hat super gearbeitet und es war eigentlich der erste Punkt den wir im Feedback behandelt haben, dass ich zu dieser Klasse einen sehr guten Draht habe.“ (26:8)	- vollständigen Kontext erfassen
	Interesse und Motivation bei SuS	Die Lehrkraft versucht, einen interessengeleiteten, kreativen, begeisternden und motivierenden Unterricht zu ermöglichen. Dieser kann aus Sicht des Lehrers und der SuS bspw. durch Gegenwartsbezug, Anwendung didaktischer Methoden, etc. entstehen. Dadurch verspüren SuS, wie auch die Lehrperson Lust und Spaß und beteiligen sich freiwillig am Unterrichtsgeschehen.	„Und ich habe auch gemerkt, dass sie in dieser selbstständigen Arbeit da Interesse haben, da selber drüber nach zu denken, da auch gut dabei sind. Aber es gibt halt gewisse Schüler, die dann trotzdem stören.“ (26:4)	- auch kodieren, wenn Lehrperson sich vornimmt interessengeleiteten und motivierenden Unterricht für SuS zu ermöglichen - liegt vor, wenn der Reflexion zu entnehmen ist, dass die SuS echtes Interesse gezeigt haben bzw. sich mit dem Lerngegenstand auseinandergesetzt haben, ohne das beispielsweise eine Belohnung in Form einer Benotung vorliegt.
	Eine gute Lern- und Arbeitsatmosphäre schaffen	Unterricht und Unterrichtsumgebung sind geprägt von Entspannung, Wohlfühlen, guter Stimmung, etc. Es gibt keinerlei Unterrichtsstörungen. Dies ist beispielsweise darauf zurückzuführen, dass Lehrperson wie SuS miteinander arbeiten (wie beispielsweise das Aufstellen transparenter und gemeinsamer Verhaltensregeln, welche für Lehrperson und SuS gelten).	„Und so dass man denn da auch schön beisammen sitzt und dann auch so ein bisschen Atmosphäre und Feeling hat.“ (27:3) „Und die haben wirklich gearbeitet. Also ich war total erstaunt. Es war zwar relativ laut, aber es war eine angenehme Arbeitsatmosphäre irgendwo [...]“ (4:7)	- kodieren sobald die Definition im Ansatz erfüllt ist. - vollständigen Kontext erfassen
	Gespräch suchen	SuS und Lehrperson besprechen und reflektieren offen Lerngegenstände, Unterrichtsgeschehen und -ziele. Die gemeinsame Erarbeitung guten Unterrichts durch die Berücksichtigung von Vorschlägen, Änderungswünschen hinsichtlich des Unterrichts eröffnet den Dialog zwischen SuS und Lehrkräften.	„Da werde ich auch noch mal eine größere Feedbackrunde machen“ (31:2)	- auch Ansätze dafür kodieren - Einzelgespräche gehören ebenso dazu
	Freiräume, Mitbestimmung und Verantwortung für SuS	Den SuS wird Verantwortung übertragen. Sie erhalten von der Lehrperson Freiräume hinsichtlich der Umsetzung von Aufgaben und Behandlung von Lerngegenständen und werden in Entscheidungsprozesse jeglicher Art miteingebunden. Dadurch kann unter anderem ein destruktives Machtgefüge zwischen Lehrperson und SuS aufgehoben werden. Die SuS fühlen sich wahrgenommen und respektiert.	„Und dann schließen wir das ab und ich hatte in der letzten Woche gefragt, was wir denn machen wollen, da wir ja noch so ungefähr eine dreiviertel Stunde Zeit haben.“ (31:1) „[...] aber das ist natürlich toll, dass sie sich interessieren und dadurch wollte ich sie da auch nicht abschmettern. Und bin halt auf viel eingegangen, [...]“ (2:5)	Freiräume: - ausprobieren - im Unterrichtsgeschehen (bspw. SuS dürfen Fragen stellen, ob wohl diese nicht zum Thema gehören) Mitbestimmung: - beispielsweise Unterrichtsthemen und -inhalte besprechen und Wünsche der SuS in die Unterrichtsplanung miteinbeziehen

Tabelle 4: Kodierleitfaden der qualitativen Inhaltsanalyse/eigene Darstellung

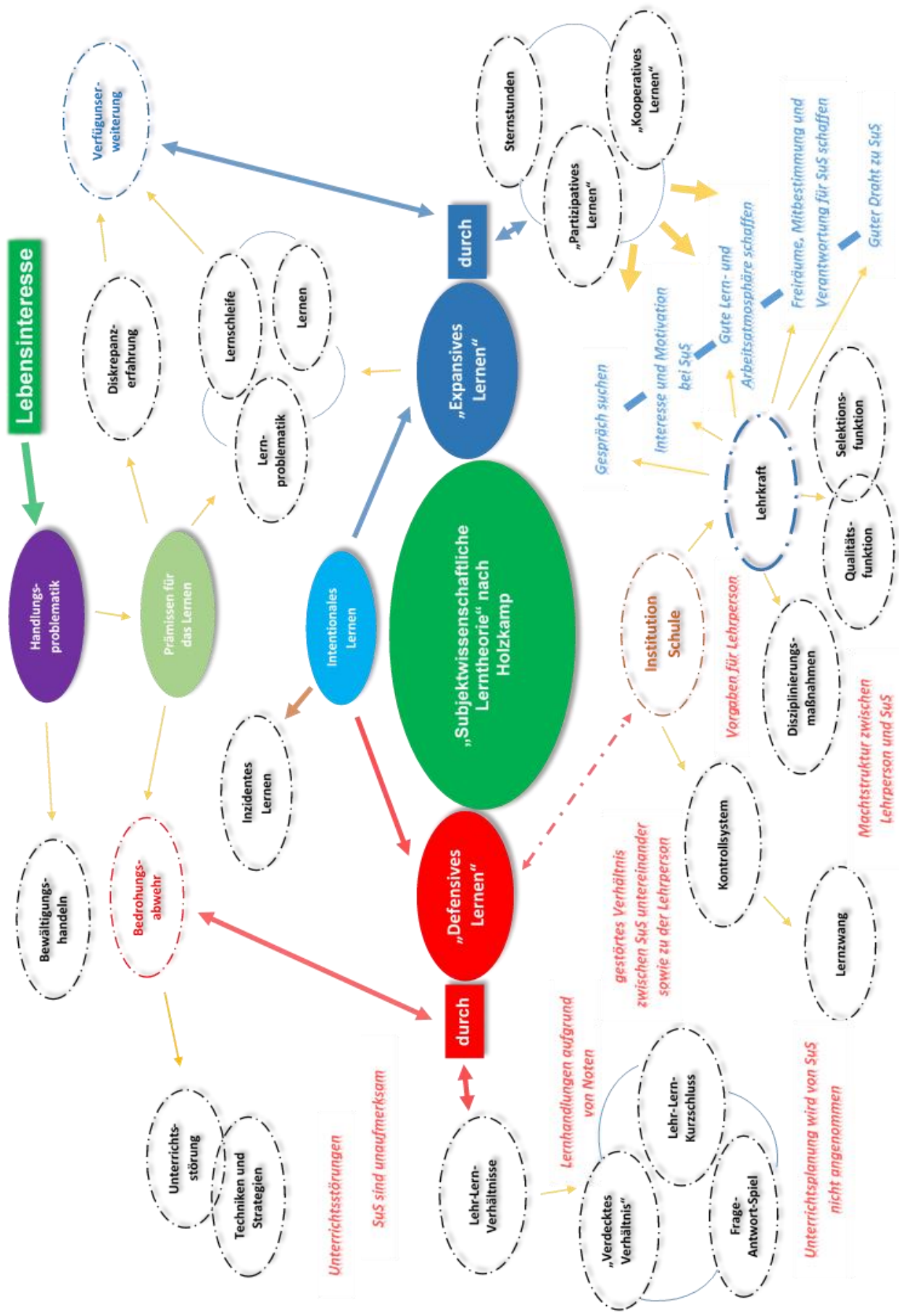


Abbildung 10: Wichtige Aspekte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie und entwickelte Kategorien/eigene Darstellung

Liebe Studentinnen und Studenten,
liebe Kommilitoninnen, liebe Kommilitonen,

September 2016

im Wintersemester 2015/16 habe ich das Praxissemester absolviert und konnte erste Erfahrungen sammeln, wie ihr sie jetzt machen werdet. Hoffentlich werden viele von euch dabei erfahren, wie fruchtbar es sein kann, wenn Schüler³⁹ sich aus eigenem Interesse am Unterricht beteiligen und lernen. Aber häufig werdet ihr auch merken, wie die Vermittlung von Lernstoff einem Kampf oder Zwang ähneln kann, von dem man hofft, dass er möglichst bald vorbei ist. Im Zuge meiner Masterarbeit habe ich mich genau damit beschäftigt, durch welche Aspekte des Schulalltags diese zwei unterschiedlichen Lernsituationen zustande kommen. Das will ich euch hier näherbringen und Hinweise geben, wie man gemeinsam mit den Schülern sinnstiftend lernen kann, was meines Erachtens im Mittelpunkt des Lehrerberufs steht.

Einem bemerkenswerten Text, dessen Aussagen und Argumente sowie Umstände so zutreffend für meine Erfahrungen aus dem Praxissemester waren, begegnete ich bereits im Fachdidaktischen Seminar I im Fachbereich WAT und machte ihn zum Mittelpunkt meiner Masterarbeit. Es ging dabei um zwei Arten des Lernens: *expansives und defensives Lernen*.

Die beiden Begriffe stammen von Klaus Holzkamp⁴⁰, der als Begründer der *subjektwissenschaftlichen Lerntheorie* gilt. In seinem Werk *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* von 1993 beschreibt Holzkamp unter anderem aus seiner Sicht das Lernen in der Institution Schule.

Defensives Lernen ist für Holzkamp widersprüchlich, in sich gebrochen, halbherzig und ineffektiv. Dazu beinhaltet es für ihn beispielsweise das Auswendig-Lernen mit anschließendem Vergessen, das Abschreiben, das Schreiben von Spickern etc. Darüber hinaus beschreibt er, dass es in der Schule sehr häufig dazu kommt, dass der Schüler gar nicht für sich selbst lernt, sondern in *defensiver* Weise Problemen aus dem Weg geht. So lernt man, um beispielsweise Erwartungen gegenüber den Eltern,

³⁹ Aus Gründen des besseren Leseflusses werden die Schülerinnen und Schüler in der maskulinen Form „Schüler“ verwendet.

⁴⁰ Klaus Holzkamp (* 30. November 1927 in Berlin; † 1. November 1995 ebenda) war ein deutscher Psychologe am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin. Sein Lebenswerk war die Begründung der *kritischen Psychologie* bzw. *subjektwissenschaftlichen Lerntheorie*, die er in Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden und Studierenden ab dem Ende der 1960er-Jahre in West-Berlin entwickelte.

Lehrern und Mitschülern zu erfüllen oder um eine gute Note zu bekommen, die für zukünftige Lebenswege natürlich von entscheidender Bedeutung sind. Fragt man jedoch den Schüler Wochen später, was er gelernt habe, weiß er oft nicht mehr, wie und was er gelernt hat. Habt ihr auch schon mal in dieser Art und Weise gelernt? Zudem stellt er fest, dass die *Institution Schule* selbst *defensives Lernen* hervorruft: durch den Rahmenlehrplan, die Notengebung und ein umfassendes Kontrollsystem⁴¹ entsteht für die Schüler, seines Erachtens nach, ein *Lernzwang*.

Holzcamp kritisiert darüber hinaus, dass in der Institution Schule sehr häufig nicht die Schüler im Mittelpunkt der Unterrichtsplanungen stehen, sondern der Lehrer selbst, wodurch es, nach Holzcamp's Ansichten, zu den bekannten Unterrichtstörungen und unmotivierten Schülern kommt, die wir entweder selbst mal waren oder beobachtet haben. Soweit zum *defensiven Lernen*.

Das Gegenstück bildet nach Holzcamp das *expansive Lernen*. Dieses geschieht aus freien Stücken heraus und bedeutet für ihn echtes Lernen. Bei der Recherche, den Analysen der theoretischen Abhandlungen und den Ausarbeitungen für meine Masterarbeit und diese Handreichung etwa, geht es natürlich um die Beendigung des Studiums und meine Note. Aber ich habe mich *intensiv* und mit dem Thema auseinandergesetzt, weil es mich zuallererst interessiert hat und es mir vor allem am Herzen liegt, weil ich hoffe, dadurch mir und euch dabei zu helfen, besseres Lernen zu ermöglichen. Dies stellt eine *expansive* Lernhandlung dar. Das bedeutet, *expansives Lernen* erfolgt, wenn man, so Holzcamp, aus einer schwierigen und unmittelbar nicht lösbar empfundenen alltäglichen Handlung heraus die *Lernproblematik* (in meinem Fall die Theorie der *subjektwissenschaftlichen Lerntheorie*) für sich ausgliedert. Dabei darf der Schüler sich aber nicht von außen gezwungen fühlen bzw. werden. Er handelt interessengeleitet und möchte wissen, welche Bedeutungszusammenhänge der Lerngegenstand hat.

Wie viel *defensives und expansives Lernen* gibt es in der Schule? Welche Aspekte sind dafür ausschlaggebend? Dazu stelle ich euch einige Ergebnisse aus meiner Arbeit vor.

In meiner Masterarbeit habe ich Holzcamp's Aussagen zum *defensiven und expansiven Lernen* über eine *qualitative Inhaltsanalyse* mit Reflexionen von Studentinnen und Studenten, die während eines vorangegangenen Praxissemesters

⁴¹ Anwesenheitskontrolle, Verbot den Platz oder Raum zu verlassen, Versetzungssystem und von der Lehrperson selbst eingeführte disziplinarische Maßnahmen.

entstanden sind, überprüft. Vor der Untersuchung war klar, dass *defensives Lernen* in der Schule vorhanden sein wird, aber die Aussage von Holzkamp, dass *expansives Lernen* kaum bzw. sehr selten anzutreffen sei, brachte mich auf den Gedanken, das Verhältnis näher zu untersuchen.

Aus der Theorie heraus (im weitesten Sinne nach Holzkamps Aussagen) hatte ich für die Inhaltsanalyse Kategorien gebildet (deduktiv), die für das Lernen ausschlaggebend sind. Die Definitionen der Kategorien (siehe letzte Seite) sollen euch im Anschluss behilflich sein, die Ergebnisse der Inhaltsanalyse deuten zu können.

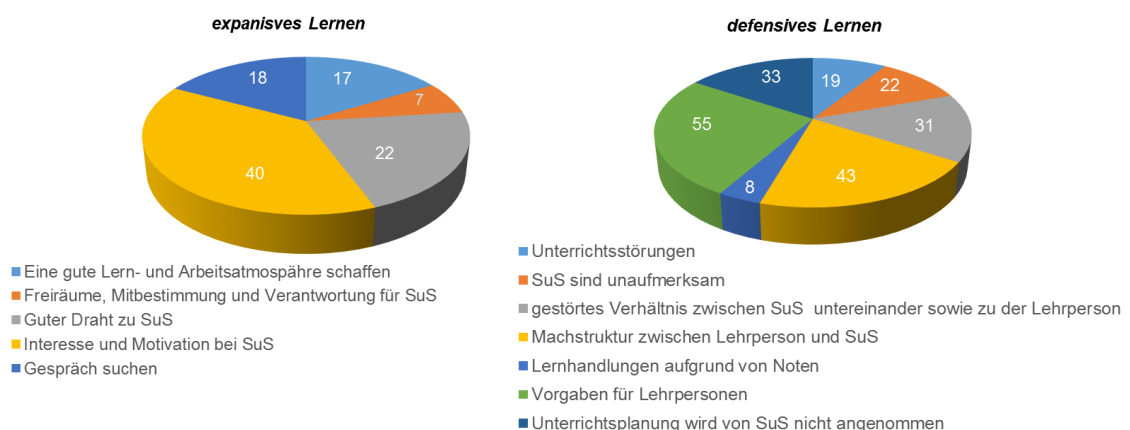
Auf der folgenden Seite ist ein Auszug der qualitativen Inhaltsanalyse aus meiner Arbeit zu sehen. Die Ergebnisse geben euch einen Einblick, inwieweit sich in den Reflexionen der Studierenden Anzeichen für defensives und expansives Lernen finden ließen und durch welche Handlungen bzw. Ursachen sie gekennzeichnet waren.

Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse⁴²

Nach der Analyse des Textmaterials haben sich folgende Relationen ergeben und wurden in Kreisdiagrammen (siehe unten) dargestellt.

Bei der Oberkategorie *defensives Lernen* wurden insgesamt 210 regelgeleitete Kodierungen in dem Textmaterial vorgenommen.

Den größten Anteil defensiven Lernens haben dabei die *Vorgaben für Lehrpersonen* mit 55 Einheiten, gefolgt von den Unterkategorien *Machtstrukturen zwischen Lehrperson und SuS* mit 43 kodierten Einheiten und *Gestörtes Verhältnis zwischen SuS untereinander sowie zu der Lehrperson* mit 31 kodierten Einheiten.



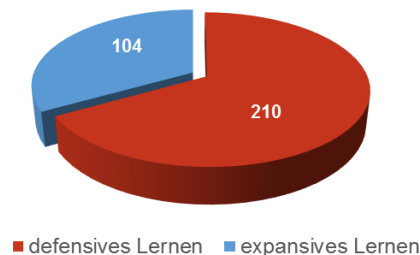
⁴² Masterarbeit-Auszug: 6. Ergebnisse: *Expansives und Defensives Lernen* – Eine qualitative Inhaltsanalyse zum Projekt: „Die persönliche Entwicklung von Studierenden im Praxissemester“, Ingmar Thews 2016.

Die wenigsten Funde ergaben sich bei der Unterkategorie *Lernhandlung aufgrund von Noten* mit 7 Kodiereinheiten. Zudem weisen die Unterkategorien *Unterrichtsstörungen* mit 19 und die *SuS sind unaufmerksam* mit 22 kodierten Einheiten in etwa das gleiche Resultat auf.

Bei der Oberkategorie *expansives Lernen* wurden insgesamt 104 Kodierungen vorgenommen, die sich im Kreisdiagramm nach Kodiereinheiten wie folgt aufteilen. So hat die Unterkategorie *Interesse und Motivation bei SuS wird geweckt* mit 40 Kodierungen den größten Anteil. Die Kategorie *Freiräume, Mitbestimmung und Verantwortung für SuS* hingegen den kleinsten Anteil mit 7 kodierten Einheiten. In etwa die gleiche Menge von gefundenen Kodierungen im Textmaterial weisen die Kategorien *Guter Draht zu SuS* mit 22 Einheiten, *Gespräche suchen* mit 18 Einheiten und *Eine gute Lern- und Arbeitsatmosphäre schaffen* mit 17 kodierten Einheiten auf.

Vergleicht man beide Oberkategorien *defensives Lernen* und *expansives Lernen* miteinander, so zeichnet sich in dem dazugehörigen Kreisdiagramm ein starkes Übergewicht für das defensive Lernen ab.

defensives Lernen vs. expansives Lernen



Es gibt es eine Reihe von Faktoren, die *defensives Lernen* verursachen. Anhand der Erfahrungsberichte ist festzustellen, dass das *defensive Lernen* vor allem durch *Vorgaben für Lehrpersonen* und *Machtstrukturen zwischen Lehrpersonen und SuS* geprägt wird. Entgegen Holzkamps Aussagen gab es jedoch eine Menge Funde, die *expansives Lernen* in der Institution Schule anzeigen. So konnte durch einen interessen geleiteten und motivierenden Unterricht sowie durch einen *Guten Draht zu den SuS* *expansives Lernen* hergestellt werden.

Lasst euch gesagt sein, dass *defensives Lernen* kein Anzeichen dafür sein muss, dass man selbst einen schlechten Unterricht hält. Eher bieten die Anzeichen defensiver Lernhandlungen eine Chance gegebenenfalls einige Dinge zu ändern, um für die SuS einen interessanteren und motivierenden Unterricht zu gestalten. Dadurch geht man meines Erachtens als Lehrer auch selbst viel erfüllter aus der Unterrichtsstunde und freut sich auf die nächste.

Aber wie kann *expansives Lernen* in der Schule denn nun gefördert werden?

Mit Holzkamps zum Teil radikalen Ansichten und Auffassungen ist das etwas schwierig, denn er war von der *Institution Schule* nicht der größte Fan. Er trifft zwar Aussagen, wie *expansives Lernen* ermöglicht wird, aber bringt die Aussagen nicht mit der Institution Schule in Verbindung. Das ist auch einer der Gründe dafür, dass er in Schulbildungskonzepten kaum rezipiert wird.

Die Lösung liegt in der *prozessorientierten Didaktik*⁴³. Diese wurde zum einen für die Schulpraxis entwickelt und zum anderen sind die didaktischen Hintergründe mitunter auf Grundlage der *subjektwissenschaftlichen Lerntheorien* entstanden. Auf der folgenden Seite seht ihr ein Schema der *prozessorientierten Didaktik*, das euch sicherlich etwas bekannt vorkommt. Hier wurden die Elemente der *prozessorientierten Didaktik* um die Ergebnisse der Untersuchung ergänzt. Das ergänzte Schema soll für euch eine Hilfestellung für den Unterricht darstellen und gegebenenfalls als Diskussionsgrundlage dienen – kann ja sein, dass ihr ganz anderer Meinung seid.⁴⁴

Ich wünsche euch viel Erfolg im Praxissemester!

Ingmar

⁴³ Die *prozessorientierte Didaktik* wurde von Benjamin Apelojg in dem Arbeitspapier: „Prozessorientierte Didaktik. Persönliche Gedanken zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen – Für den Cowboy, der auf einem guten Weg ist!“ vorgestellt.

⁴⁴ Solltet ihr weitere Fragen zu meinen Untersuchungen und Erkenntnissen haben, dann meldet euch! (E-Mailadresse: herrthews@gmail.com).

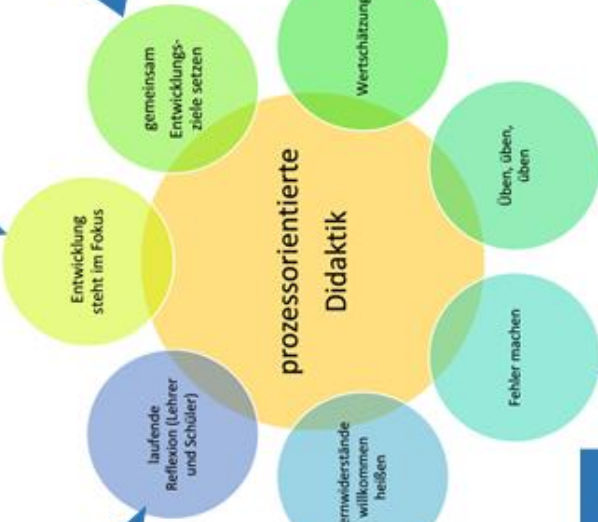
Die laufende Reflexion ist ein wichtiger Faktor für expansive Lernhandlungen, denn die laufende Reflexion betrifft alle Kategorien des expansiven Lernens.

In der Institution Schule ist diese Art der Kommunikation eher selten anzutreffen, bietet aber eine große Chance für die Lehrperson mit SuS ins Gespräch zu kommen, um Gefühlszustände und Stimmungen ausfindig zu machen, sodass die daraus resultierenden Wünsche und Ängste von der Lehrperson reflektiert und in anschließenden Unterrichtseinheiten berücksichtigt werden. Beispielsweise durch ein Feedbackgespräch zwischen SuS und Lehrperson kann das gestörte Verhältnis zwischen SuS untereinander sowie der Lehrperson und bis zu einem gewissen Grad die Machtstruktur zwischen SuS und Lehrperson vermieden werden. Die laufende Reflexion über Konflikte, Widerstände, Fehler, Übungen und Entwicklungsziele hilft dabei, den Unterricht für alle Beteiligten zu verbessern.

Lernwiderstände werden es immer geben. Sie entstehen, weil Lernen häufig mit Anstrengungen und Aufwand verbunden wird. Die Lehrperson muss mit den Schülern in einen Dialog treten und gemeinsam mit ihnen besprechen, welche Gründe jeweilige Widerstände haben (Das finden SuS gut!). Durch die Aufschlüsselung dieser Gründe können die Widerstände überwunden werden. Wenn Lernwiderstände willkommen sind, werden den SuS zum einen Freiräume gegeben und zum anderen ist der Unterricht interessengeleitet und motivierender und die Lern- und Arbeitsatmosphäre angenehmer, da mit den Widerständen offen umgegangen wird.

Das Fehler machen dürfen ist sehr wichtig. Kein Mensch ist perfekt und jeder Mensch macht Fehler und wie ein altes Sprichwort sagt: Durch Fehler lernt man. Fehler machen dürfen ist für SuS eine wichtige Erkenntnis und bestärkt sie in ihrem Tun und Handeln. Häufig werden Fehler als etwas Schlechtes in der Schule angesehen, da diese in der Regel einen Punktabzug oder eine schlechtere Note bedeuten. Das heißt, Fehler sind in diesem Kontext von einem äußeren Druck geprägt und lassen durchaus Ängste entstehen. Der expansive Lernen wird bestimmt davon, dass man ihnen diese Ängste nimmt, so dass eine angenehme und entspannte Lern- und Arbeitsatmosphäre entsteht. Der Unterricht ist in dieser Hinsicht für SuS motivierender, denn sie wissen, dass Fehler erlaubt sind und nicht sofort bestraft werden bzw. negative Konsequenzen nach sich ziehen.

Grundsätzlich ist das oberste Ziel der prozessorientierten Didaktik die Entwicklung von SchülerInnen und Schülern. Solch eine Entwicklung birgt viele Mühen und Anstrengungen. Wenn jedoch diese unternommen werden, entsteht expansives Lernen, wodurch Lerngegenstände dauerhaft im Gedächtnis verankert bleiben.



Das Element Gemeinsame Entwicklungsziele setzen legt den Grundstein für expansives Lernen im Unterricht. Es stellt die SuS in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Durch die gemeinsame Ausformulierung (Was will ich lernen?, Was wollen wir lernen? Was interessiert auch an diesem Themenkomplex genauer?) von Entwicklungszielen entsteht zum einen ein interessengeleitet und motivierender Unterricht eine gute Lern- und Arbeitsatmosphäre für SuS sowie für den Lehrer und zum anderen erfahren die Schüler durch die gemeinsame Formulierung von Zielen Freiräume. Mitbestimmung und Verantwortung. Diese Kategorie war in der Untersuchung in der Institution Schule kaum anzutreffen.

Durch die Formulierung gemeinsamer Entwicklungsziele kann das defensive Lernverhalten verhindert werden, da die SuS sich die Ziele selbst gesetzt haben, welche sie erreichen wollen. Zudem können ebenso die Unaufmerksamkeiten der SuS gemindert und jene Machtstrukturen zwischen der Lehrperson und SuS zum Teil aufgelöst werden, da die Ziele gemeinsam und transparent vereinbart wurden.

Durch die Wertschätzung werden Machtstrukturen und das gestörte Verhältnis zwischen Lehrperson und SuS in der Institution Schule erheblich gemindert bzw. aufgebrochen. Die gegenseitige Wertschätzung bewirkt, dass SuS und Lehrperson miteinander einen offenen Dialog führen können und im Idealfall ein gutes Verhältnis zueinander aufbauen. Der Lernprozess ist für SuS zudem motivierend und interessengeleitet und wird durch eine angenehme Lern- und Arbeitsatmosphäre gestärkt. Darüber hinaus werden die SuS durch die Anerkennung und das Vertrauen, welches durch die Lehrperson entgegengebracht wird, in ihrem Tun und Handeln bestärkt. Sie übernehmen freiwillig Verantwortung und können durch die Mitbestimmung den Lernprozess maßgeblich beeinflussen.

Damit SuS beispielsweise Widerstände überwinden können, müssen sie anfangen, sich auszuprobieren und zu üben. Dadurch wird der Lernprozess vorangetrieben und unterstützt. Das Üben bewirkt ebenso expansives Lernen, denn die SuS können sich intensiv mit dem Gegenstand beschäftigen, ihn erforschen und erhalten ebenso die dafür benötigten Freiräume.

Kategorie	Definitionen	Ankerbeispiele	Kodierregeln	
expansives Lernen	Guter Draht zu SuS	Die Lehrperson bemüht sich, eine von gegenseitigem Verständnis und Respekt gezeichnete Beziehung (auf emotional-sozialer Ebene) mit den SuS zu aufzubauen.	„Einige kamen dann im WAT-Unterricht zu mir und meinten, dass sie lieber wieder bei mir hätten.“ (30:8) „[...] auch die Klasse hat super gearbeitet und es war eigentlich der erste Punkt den wir im Feedback behandelt haben, dass ich zu dieser Klasse einen sehr guten Draht habe.“ (26:8)	- vollständigen Kontext erfassen
	Interesse und Motivation bei SuS	Die Lehrkraft versucht, einen interesselgeleiteten, kreativen, begeisternden und motivierenden Unterricht zu ermöglichen. Dieser kann aus Sicht des Lehrers und der SuS bspw. durch Gegenwartsbezug, Anwendung didaktischer Methoden, etc. entstehen. Dadurch verspüren SuS, wie auch die Lehrperson Lust und Spaß und beteiligen sich freiwillig am Unterrichtsgeschehen.	„Und ich habe auch gemerkt, dass sie in dieser selbstständigen Arbeit da Interesse haben, da selber drüber nach zu denken, da auch gut dabei sind. Aber es gibt halt gewisse Schüler, die dann trotzdem stören.“ (26:4)	- auch kodieren, wenn Lehrperson sich vornimmt interesselgeleiteten und motivierenden Unterricht für SuS zu ermöglichen - liegt vor, wenn der Reflexion zu entnehmen ist, dass die SuS echtes Interesse gezeigt haben bzw. sich mit dem Lerngegenstand auseinandergesetzt haben, ohne das beispielsweise eine Belohnung in Form einer Benotung vorliegt.
	Eine gute Lern- und Arbeitsatmosphäre schaffen	Unterricht und Unterrichtsumgebung sind geprägt von Entspannung, Wohlfühlen, guter Stimmung, etc. Es gibt keinerlei Unterrichtsstörungen. Dies ist beispielsweise darauf zurückzuführen, dass Lehrperson wie SuS miteinander arbeiten (wie beispielsweise das Aufstellen transparenter und gemeinsamer Verhaltensregeln, welche für Lehrperson und SuS gelten).	„Und so dass man denn da auch schön beisammen sitzt und dann auch so ein bisschen Atmosphäre und Feeling hat.“ (27:3) Und die haben wirklich gearbeitet. Also ich war total erstaunt. Es war zwar relativ laut, aber es war eine angenehme Arbeitsatmosphäre irgendwo [...]. (4:7)	- kodieren sobald die Definition im Ansatz erfüllt ist. - vollständigen Kontext erfassen
	Gespräch suchen	SuS und Lehrperson besprechen und reflektieren offen Lerngegenstände, Unterrichtsgeschehen und -ziele. Die gemeinsame Erarbeitung guten Unterrichts durch die Berücksichtigung von Vorschlägen, Änderungswünschen hinsichtlich des Unterrichts eröffnet den Dialog zwischen SuS und Lehrkräften.	„Da werde ich auch noch mal eine größere Feedbackrunde machen“ (31:2)	- auch Ansätze dafür kodieren - Einzelgespräche gehören ebenso dazu
	Freiräume, Mitbestimmung und Verantwortung für SuS	Den SuS wird Verantwortung übertragen. Sie erhalten von der Lehrperson Freiräume hinsichtlich der Umsetzung von Aufgaben und Behandlung von Lerngegenständen und werden in Entscheidungsprozesse jeglicher Art miteingebunden. Dadurch kann unter anderem ein destruktives Machtgefüge zwischen Lehrperson und SuS aufgehoben werden. Die SuS fühlen sich wahrgenommen und respektiert.	„Und dann schließen wir das ab und ich hatte in der letzten Woche gefragt, was wir denn machen wollen, da wir ja noch so ungefähr eine dreiviertel Stunde Zeit haben.“ (31:1) „[...] aber das ist natürlich toll, dass sie sich interessieren und dadurch wollte ich sie da auch nicht abschmettern. Und bin halt auf viel eingegangen, [...]“ (2:5)	Freiräume: - ausprobieren - im Unterrichtsgeschehen (bspw. SuS dürfen Fragen stellen, ob wohl diese nicht zum Thema gehören) Mitbestimmung: - beispielsweise Unterrichtsthemen und -inhalte besprechen und Wünsche der SuS in die Unterrichtsplanung miteinbeziehen

Kategorie	Definitionen	Ankerbeispiele	Kodierregeln	
defensives Lernen	Unterrichtsstörungen	Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lernprozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen (Lohmann 2013, S. 13).	„Es gab viele Unterrichtsstunden, in denen die Unterrichtsstörungen den Hauptanteil der Stunde einnahmen.“ (34:3) „Aber am meisten haben mich nicht die Schüler gestört, sondern die Lehrerin. Ich habe die Schüler was gefragt, ob sie mir was übersetzen können und dann sagt die den einfach vor. Dann kommt sie und sitzt da hinten und macht sozusagen mit. Und sagt laut die Sätze.“ (14:9)	- Handlung kann von SuS und von Lehrperson ausgehen
	SuS sind unaufmerksam	Mangelnde Motivation und Konzentration der SuS sowie der Lehrperson. SuS beteiligen sich nicht am Unterrichtsgeschehen und beschäftigen sich offensichtlich mit anderen Dingen.	„Das war halt so, wowwww. Ermüdend. Echt ermüdend, [...]“ (10:34) „Und haben mir wenig zugehört.“ (14:1)	- im Kontext kodieren - äußere Störeffekte (Bauarbeiten, etc.) nicht kodieren
	Gestörtes Verhältnis zwischen SuS untereinander sowie zu der Lehrperson	Das Verhältnis der SuS untereinander sowie zu der Lehrperson wirkt auf sozial-emotionaler-Ebene gestört. Respekt und Verständnis unter den Schülern und gegenüber dem Lehrer ist kaum bzw. nicht vorhanden. Es herrscht eine negative Stimmung zwischen SuS und Lehrperson, die sich auf die Klassen-, Arbeits- und Lernatmosphäre auswirkt.	„Zwei Schüler haben ihre Väter gegenseitig beleidigt.“ (9:23) „Viele Lehrer mögen die reiternädchen gar nicht.“ (10:6)	- Achtung! Abgrenzung zu „Ausgeprägte Machtstruktur zwischen Lehrperson und SuS“ beachten.
	Machtstruktur zwischen Lehrperson und SuS	Deutliche Hierarchie zwischen Lehrkraft und SuS, durch auferlegte Regeln und Verhaltensvorgaben sowie Ausführung disziplinarischer Maßnahmen (Noten, Strafarbeiten, etc.). Seitens der Lehrperson müssen die im Unterricht an die SuS gestellten Erwartungen erfüllt werden.	„Die waren wieder ganz lieb. Haben das gemacht was Sie machen sollten.“ (10:2) „Die haben halt einen Test geschrieben, weil Sie die Stunde davor so laut waren.“ (10:60)	- jegliche Anzeichen kodieren
	Unterrichtsplanung wird von SuS nicht angenommen	Unterrichtsmethoden und -materialien, welche mit verschiedenen Sozialformen umgesetzt werden, führen bei SuS zu Demotivierung, Verwirrung und Desinteresse. Inhalte und Themen können ebenso jeweilige Reaktionen bewirken.	„Meine Englischbetreuerin arbeitet sehr stark mit dem Buch und ich habe eh festgestellt das an der Schule sehr viel frontal unterrichtet wird.“ (13:4) „Alles was nicht geschafft wird natürlich dann hinten ran gehangen und oder als Hausaufgabe vergeben werden, was ja auch immer nicht so gut ankommt bei den Schülern.“ (16:2)	Unterrichtsmethoden: Frontalunterricht, Stillarbeit, etc. - kodieren sobald die Definition im Ansatz erfüllt ist. - Konsequenzen wie bspw. Unterrichtsstörungen sind nicht zu kodieren
	Lernhandlungen aufgrund von Noten	Die SuS lernen nicht für sich selbst und interesselgeleitet von dem Thema ausgehend, sondern seine Handlungsgründe bestehen darin, diverse negative Konsequenzen zu vermeiden (Ärger mit Eltern und Lehrern, wegen beispielsweise schlechter Noten, sodass sie nur lernen, um eine gute Note zu bekommen). Umgekehrt versucht die Lehrperson die SuS zu animieren und zu motivieren, indem sie eine gute Note in Aussicht stellt.	„Es ging auch so ein bisschen darum, dass ich eine Note haben wollte und das natürlich auch für die Schüler auch eine gute Möglichkeiten war. Und unser Eindruck war, dass die Schüler sehr gut gearbeitet haben, also wirklich.“ (28:3) „Und die sind auch wirklich so wie gestern die reunte, das war auch eine Reiterklasse. Die sind wirklich diskutierfreudig. Also da wird um Noten gestritten bis aufs Blut mit der Lehrerin, weil bei denen gehts halt auch darum ob die dann noch reiten dürfen oder nicht.“ (10:4)	- Noten gelten hier als Ansporn bzw. Belohnung - Abgrenzung zu Vorgaben für Lehrperson durch eindeutige Anzeichen, dass die Note als Belohnung dient bzw. zur Vermeidung von Konsequenzen
Vorgaben für Lehrperson	Die Lehrperson repräsentiert die Institution Schule und muss Vorgaben erfüllen (Ordnungen, Regelungen, Gesetze, etc.). Die Rolle des Lehrers wird mit ihren Funktionen eingenommen (Selektions- und Qualitätsfunktion). Zudem steht der Unterricht unter dem Einfluss der Erfüllung und Orientierung am Rahmenlehrplan, Unterrichtsentwurf, Unterrichtsplanung, Notengebung etc. durch die Lehrperson.	„Wenn die was erzählen und dann noch so langatmig dann fällt mir sehr schwer mit den Gedanken dazubleiben und nicht mit meinem Kopf dazusein was ich eigentlich hören will.“ (10:18) „geschichte in der neun b. hatte mir so überlegt was halt so abgearbeitet wird in der nächsten Zeit.“ (10:62) „Für das Arbeitsblatt hatte ich zwanzig Minuten geplant. Stand jetzt da und hatte noch dreißig Minuten. Dann hatte ich Ihnen ja schon vorgegeben die Definition des marketing Mix.“ (10:35)	- kodieren sobald die Definition im Ansatz erfüllt ist. - Abgrenzung zu „Ungünstige Unterrichtsmethoden und -material und Sozialformen“ beachten	

Literaturverzeichnis

Albers, Sönke; Klapper, Daniel; Konradt, Udo; Walter, Achim; Wolf, Joachim (2009): Methodik der empirischen Forschung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, s. l.: Gabler Verlag. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-96406-9>.

Anslinger, Eva; Quante-Brandt, Eva (2013): Blockierte Zukunft? Eine Studie zur Selbsteinschätzung von Literalitätskompetenzen und Motivationslagen am Übergang Schule - Beruf. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 9).

Apelojg, Benjamin (2014a): Das selbstgesteuerte Interview. Eine Methode zur Erfassung reflexiver Bedeutungsstrukturen. Skript. Universität Potsdam, Potsdam. Fachbereich: Wirtschaft-Arbeit-Technik. Online verfügbar unter http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/wat/files/mitarbeiter/apelojg/downloads/Das_selbstgesteuerte_Interview_19_09.pdf, zuletzt geprüft am 30.08.2016, 14 Uhr.

Apelojg, Benjamin (2014b): Prozessorientierte Didaktik. Persönliche Gedanken zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen. Für den Cowboy, der auf einem guten Weg ist! Universität Potsdam. Potsdam. Online verfügbar unter <http://www.uni-potsdam.de/meprooek/index/prozessorientiertedidaktik/lernwiderstaende.html>, zuletzt geprüft am 29.03.2016, 12 Uhr.

Arnold, Patricia (2003): Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Univ. der Bundeswehr, Diss.-- Hamburg, 2002. Münster: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 23).

Arnold, Rolf (1996): Lebendiges Lernen. Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview mit Klaus Holzkamp. Schneider-Verlag. Hohengehren.

Blind, Felix; Sacher, Eric; Wengemuth, Eileen (2014): Nicht nur, aber auch im Alltag funktionieren. Handeln aus Sicht der Kritischen Psychologie. Hg. v. Studis Online. Online verfügbar unter http://www.studis-online.de/Studienfuehrer/kripsy_handeln.php, zuletzt geprüft am 27.05.2016, 21 Uhr.

Bolland, Angela (2011): Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung. Univ., Diss. u.d.T.: Bolland, Angela: Forschendes und biografisches Lernen in der

LehrerInnenbildung-Bremen, 2002, das Modellprojekt Forschungswerkstatt an der Universität Bremen ; theoretische Grundlagen - praktische Umsetzung - Lernweganalysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).

Borgert, Stephanie (2012): Holistisches Projektmanagement. Vom Umgang mit Menschen, Systemen und Veränderung. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-25702-5>, zuletzt geprüft am 16.04.2016, 14 Uhr.

e-Teaching - Universität Potsdam (Hg.) (2011a): Lerntheoretische Begründungszusammenhänge. AG eLEARNiNG. Online verfügbar unter http://www.uni-potsdam.de/eteachingwiki/index.php/Subjektwissenschaftliche_Begr%C3%BCndungszusammenh%C3%A4nge, zuletzt geprüft am 16.04.2016, 14 Uhr.

e-Teaching - Universität Potsdam (Hg.) (2011b): Subjektwissenschaftliche Perspektive auf mediale Räume. AG eLEARNiNG. Online verfügbar unter http://www.uni-potsdam.de/eteachingwiki/index.php/Subjektwissenschaftliche_Perspektive_auf_mediale_R%C3%A4ume, zuletzt aktualisiert am 02.09.2011, zuletzt geprüft am 24.07.2016, 14 Uhr.

Falck, Joscha (2009): Lerntheorien im Überblick. Kritische Lerntheorie. Hg. v. Auswege - Perspektiven für den Erziehungsalltag. Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht. Diethenhofen. Online verfügbar unter http://www.magazin-auswege.de/data/2009/02/Lerntheorien_im_Ueberblick_1-Kritische_Lerntheorie.pdf, zuletzt geprüft am 16.04.2016, 12 Uhr.

Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (2008a): Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Peter Faulstich und Joachim Ludwig (Hg.): Expansives Lernen. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39), S. 10–28.

Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hg.) (2008b): Expansives Lernen. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-89676-811-7>, zuletzt geprüft am 01.08.2016, 14 Uhr.

Grotlüschen, Anke (2004): Expansives Lernen: Chancen und Grenzen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie. Hg. v. Cedefop Berufsbildung (36). Online verfügbar unter http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/423/36_de_grotlueschen.pdf, zuletzt aktualisiert am 03.06.2016, 13 Uhr.

Halbach, Sabine (2004): Behaviourismus und Lernzielorientierung - Behavioristische Aspekte im lernzielorientierten Unterricht. München: GRIN Verlag GmbH.

Hilzensauer, Wolf (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. Hg. v. bildungsforschung (Ausgabe 2). Online verfügbar unter <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/77/80>, zuletzt geprüft am 01.08.2016, 14 Uhr.

Hocke, Simone (2012): Konflikte im Betriebsrat als Lernanlass. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18693-1>.

Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Studienausg. Frankfurt/Main: Campus-Verl.

Holzkamp, Klaus (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie, 1987 (20), S. 1–36.

Holzkamp, Klaus (1991): Lehren als Lernbehinderung. Hg. v. Forum Kritische Psychologie. Argument Verlag. Online verfügbar unter <http://www.kritische-psychologie.de/1991/lehren-als-lernbehinderung>, zuletzt aktualisiert am 1991, zuletzt geprüft am 03.06.2016, 15 Uhr.

Holzkamp, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. "Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln". 6. Internationale Ferien-Universität Kritische Psychologie. Wien, 1992. Online verfügbar unter <http://www.kritische-psychologie.de/1992/die-fiktion-administrativer-planbarkeit-schulischer-lernprozesse>, zuletzt geprüft am 03.07.2016, 13 Uhr.

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus-Verl.

Holzkamp, Klaus (1996): Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung. Hg. v. Forum Kritische Psychologie. Online verfügbar unter http://www.kritische-psychologie.de/files/FKP_36_Klaus_Holz kamp_ Lebensf%C3%BChrung.pdf, zuletzt geprüft am 03.08.2016, 15 Uhr.

Holzkamp, Klaus (1997): Schriften I: Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg/Berlin: Argument Verlag

Jaensch, Juliane (2016): Schulpraktikum (Praxissemester). Hg. v. Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung. Universität Potsdam. Potsdam. Online verfügbar unter <http://www.uni-potsdam.de/zelb/studium/praktika/praktikumsbue ro-master/praxissemester.html>, zuletzt aktualisiert am 28.07.2016, zuletzt geprüft am 03.08.2016, 10 Uhr.

Kolb, Steffen (2004): Aufsatz: Verlässlichkeit von Inhaltsanalysen. In: *Medien & Kommunikationswissenschaften* 52, 2004 (3), S. 335–354. Online verfügbar unter http://www.m-und-k.nomos.de/fileadmin/muk/doc/MuK_04_03.pdf, zuletzt geprüft am 15.08.2016, 9 Uhr.

Lohmann, Gert (2003): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/faz-rez/FD1200311192095826.pdf>, zuletzt geprüft am 15.08.2016, 9 Uhr.

Markard, Morus (2014): Was ist kritisch an der Kritischen Psychologie? Freie Universität Berlin. Berlin, 2014. Online verfügbar unter <http://www.linksnet.de/de/artikel/30269>, zuletzt geprüft am 20.05.2016, 12 Uhr.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Studium Paedagogik). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291424, zuletzt geprüft am 20.05.2016, 12 Uhr.

Petrucci, Marco; Wirtz, Markus (2007): Gütekriterien bei qualitativen Forschungsmethoden. Hg. v. Pädagogische Hochschule Freiburg. Freiburg. Online verfügbar unter <https://www.ph-freiburg.de/quasus/einstiegstexte/grundfragen-und-basiskonzepte/guetekriterien.html>, zuletzt geprüft am 28.08.2016, 14 Uhr.

Rehfeldt, Janine (2012): Der gestaltete Lernkontext. Lernen im informellen betrieblichen Kontext. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94359-6>, zuletzt geprüft am 28.05.2016, 10 Uhr.

Restorff, Matthias (1997): Die politische Theorie von Jürgen Habermas. Marburg: Tectum-Verl.

Rexilius, Günter (1988): Psychologie als Gesellschaftswissenschaft. Geschichte, Theorie und Praxis kritischer Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-97001-5>, zuletzt geprüft am 28.05.2016, 10 Uhr.

Schmalstieg, Catharina (2006): „Der Große Graben“ – Ideologietheorie, Geschlechterverhältnisse und Psychologie. Hg. v. Forum Kritische Psychologie. Online verfügbar unter <http://www.kritische-psychologie.de/2006/ideologietheorie-geschlechterverhaeltnisse-und-psychologie>, zuletzt geprüft am 28.05.2016, 10 Uhr.

Schnell, Martin; Schulz, Christian; Kolbe, Harald; Dunger, Christine (2013): Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: Springer (Palliative Care und Forschung). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19660-2>, zuletzt geprüft am 24.07.2016, 14 Uhr.

Schreier, Magrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Hg. v. Forum Qualitative Sozialforschung. Bremen (1). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>, zuletzt geprüft am 04.08.2016, 13 Uhr.

Stang, Richard (2004): Rezension: Widerständiges Lernen im Web - virtuell selbstbestimmt? Hg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V. Bonn (2). Online verfügbar unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/stang04_02.pdf, zuletzt geprüft am 24.07.2016, 14 Uhr.

Stangl, Werner (2016a): Erkenntnistheorie. Hg. v. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Linz. Online verfügbar unter <http://lexikon.stangl.eu/8310/epistemologie/>, zuletzt geprüft am 03.08.2016, 14 Uhr.

Stangl, Werner (2016b): Intrinsische Motivation. Hg. v. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Linz. Online verfügbar unter <http://lexikon.stangl.eu/1949/intrinsische-motivation/>, zuletzt geprüft am 29.07.2016, 20 Uhr.

Stangl, Werner (2016c): Kritische Psychologie. Hg. v. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Linz. Online verfügbar unter <http://lexikon.stangl.eu/8036/kritische-psychologie/>, zuletzt geprüft am 16.05.2016, 12 Uhr.

Zander, Michael (2008): Kategorialanalyse und Aktualempirie. Eine kritische Bemerkung zu Klaus Holzkamps Grundlegung der Psychologie. Hg. v. Journal für Psychologie (2). Online verfügbar unter <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/181/140>, zuletzt geprüft am 03.08.2016, 14 Uhr.

Zander, Michael (2012): Kritische Psychologie. Wissenschaft. Der Marxist Klaus Holzkamp wäre heute 85 Jahre alt geworden. In: *junge Welt*, 30.11.2012 (113). Online verfügbar unter <https://www.jungewelt.de/loginFailed.php?ref=/2012/11-30/025.php>, zuletzt geprüft am 16.05.2016, 18 Uhr.

Weiterführende Literatur zu dem Projekt: *Die persönliche Entwicklung von Lehrenden im Laufe verschiedener Praxisphasen*

Apelojg, Benjamin (2016): Teachers do not make mistakes? Two explorative case studies: Relationships between biographical aspects, thinking and behavioral patterns and experiences in classes. First results of a qualitative study on the aspect of dealing with mistakes. In: Friese, S.; Ringmayr, T. G. (Hg.): ATLAS.ti User Conference proceedings, Technical University of Berlin, Berlin. Online verfügbar unter https://Depositionskontore/bitstream/11303/5491/3/08_Apelojg.pdf

Apelojg, Benjamin (2016): Lehrer machen keine Fehler! Zusammenhänge zwischen Lehrpersönlichkeit und Seminarpraxis. Erste Ergebnisse aus einer qualitativen Studie zur Lehrpersönlichkeit. In: Arndt, H. (Hg.): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts., S. 269–278.

Abbildungen

Abbildung 1: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Klaus_Holzcamp.jpg,
zuletzt geprüft am 22.08.2016, 19 Uhr.

Abbildung 3: <http://www.uni-potsdam.de/meprooek/index/prozessorientiertedidaktik.html>,
zuletzt geprüft am 22.08.2016, 19 Uhr.