

Gundula Raabe

Schulisches Lernen und individuelle Subjektivität

Vorbemerkung

Bei dem folgenden Text handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Vortrags zur Ringvorlesung „Kritische Psychologie und der Stachel der Kritik“, die im Wintersemester 1999/2000 an der Universität Hamburg stattfand. Vor dem Hintergrund meines Arbeitsfeldes (Geschichtsdidaktik in der Lehrerbildung) und in Anbetracht des Verlaufs der Ringvorlesung habe ich, statt eigene Praxiserfahrungen zu reflektieren – in diesem Fall eigene Lehr- und Lernerfahrungen¹ –, eher „programmatisch“ referiert. Die gewählte Textfunktion ging zu Lasten einer konsequenten Einnahme des Subjektstandpunktes. Trotz einiger (diesbezüglicher) Korrekturen² können auch die nachfolgenden Ausführungen nur als erste Anregungen zu einem intersubjektiven Begründungsdiskurs über Perspektiven schulischen Lernens und Lehrens betrachtet werden. Für einen solchen erachte ich eine (exemplarische) Auseinandersetzung mit Denk- und Handlungsfiguren, die Lehrenden und SchülerInnen in der aktuellen Bildungsdiskussion nahegelegt werden, als notwendige Voraussetzung.

1. Fragestellung

Nur noch selten wird in bildungspolitischen – aber auch in pädagogisch-didaktischen – Diskussionen der Zusammenhang von individueller Subjektivität und schulischem Lernen expliziert.³ Fragen wie z.B., ob das

¹ Zu eigenen Lernerfahrungen vgl. Gundula Raabe, Perspektivwechsel als konstitutives Prinzip für „Lernen“? In: Horst W. Jung/Gerda von Staehr, Lernreflexionen. Erfahrungen aus Studium und Referendariat, Hamburg 1997, S. 89-149.

² Für kritische Anmerkungen danke ich neben Gisela Ulmann und Morus Markard besonders Ute Osterkamp.

³ Dies tun auch „subjektorientierte“ Theorien nicht (vgl. Klaus Holzkamp, Die Entwicklung der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft, in: Günter Rexilius (Hg.), Psychologie als Gesellschaftswissenschaft. Geschichte, Theorie und Praxis kritischer Psychologie, Opladen 1988, S. 298-317); Für die Pädagogik /Erziehungswissenschaft vgl. Martin Rudolf Vogel, Bildung zum Subjekt. Selbst und gesellschaftliche Form, in: Grubauer/Ritsert/Scherr/Vogel (Hg.), Subjektivität – Bildung – Reproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie, Weinheim 1992, S. 10-14. Vogel beklagt, daß das „wiederentdeckte ‚Subjekt‘ (...) in der Regel ohne jegliche Reflexion auf seinen begrifflichen Status eingeführt (wird) und (...) mit seinem unüberlieferbaren Abstraktionsgrad in unver-

Lernen in der Schule die Subjektivität der SchülerInnen eher befördert oder eher behindert, oder inwiefern die Schülerinnen und Schüler im Unterricht unter den gegenwärtigen gesellschaftlich-institutionellen Bedingungen überhaupt als Subjekte ihres Lernens betrachtet werden, gelten kaum noch als Ausgangspunkt bildungspolitischer Erörterungen.⁴ Antworten auf sie können gleichwohl aus der aktuellen Bildungsdiskussion herausanalysiert werden. Nicht zuletzt hierfür stellt Klaus Holzkamp subjektwissenschaftlich-einzeltheoretische Grundlegung von „Lernen“⁵ ein elaboriertes Instrumentarium bereit. Denn in ihr wird die menschliche Qualität von Lernen nicht auf eine Entsprechung von (schulischen) Lernanforderungen reduziert, sondern als „lernender Weltaufschluß“ vom Standpunkt des Subjekts aus konzeptualisierbar. Und das „schulische Lernen“ kann aus subjektwissenschaftlicher Sicht nur aufgeschlossen werden, wenn die spezifische Bedeutungsstruktur von schulischen Handlungssituationen im Hinblick auf ‚typische‘ Prämissenkonstellationen subjektiv-intendierten Lernens analysiert wird. In seiner Lernstudie hat Holzkamp die historisch-gesellschaftliche Bedeutungsstruktur von „Schule“ im Anschluß an Foucault als „machtökonomische Disziplinaranstalt“ expliziert und – mit Hilfe der von ihm zuvor entwickelten lerntheoretischen Kategorien – ‚typische Bedeutungs-/Begründungsmuster‘ subjektiv-intendierten Lernens im Schulunterricht herausgearbeitet.⁶ Dem „schulischen Lernen“ konstatiert Holzkamp schließlich, auf ‚Defensivität‘ hin normalisiert zu sein,⁷ denn Lernhandlungen unter schulischen Lehr-Lernbedingungen seien primär an der Abwehr von negativen Sanktionen orientiert, die drohen, wenn das vom Lehrenden geplante Lernergebnis nicht erreicht wird.

mittelter Diskrepanz zum eher anschaulichen semantischen Feld der Kontexte (verbleibt)“ (S. 10).

⁴ Allerdings wird von konservativen Positionen aus eine anthropologische Ebene eingeklagt. Als abstrakte Leitlinien („Ganzheitlichkeit“, „abendländisch-christlich-humanistisches Denken“, „Skepsis gegen politische, aber auch pädagogische Heilslehren“) werden anthropologische Gesichtspunkte hier jedoch nicht als Analysekatoren herangezogen werden, sondern implizieren vielmehr – theoretisch unreflektiert – bestimmte Anlagen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern; so z.B. „Freude und Spiel bei Arbeit und Leistung seien nicht ausgeschlossen, deshalb (?) erwarteten Schüler auch eine ‚Rückmeldung‘ in Form von Zensuren“ (FAZ vom 14.6. 2000, Nr. 136, S. 4: „Für mehr sprachliche Bildung“; Der Artikel berichtet über ein schulpolitisches Grundsatz-Papier der Konrad-Adenauer-Stiftung).

⁵ Klaus Holzkamp, Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt Main, New York 1993 (1995).

⁶ Vgl. ebd., Kapitel 4: Konzeptuelle Aufschlüsselung historisch bestimmter institutioneller Lernverhältnisse (S. 339-356).

⁷ Vgl. ebd., S. 453.

Am Ende seiner Lernstudie entläßt Holzkamp den Leser gleichwohl mit einem sympathischen (und notwendigen!) Optimismus hinsichtlich einer Schulreform, die den Bedürfnissen der individuellen Lernsubjekte gerecht wird. Er begründet ihn mit der Hoffnung, daß der zunehmend offen geäußerte Widerstand von Schülerinnen und Schülern gegen bevormundende schulische Lernanforderungen zu einem anspruchsvolleren Verständnis von demokratischer Mitwirkung in Schule und Gesellschaft führen könnte. Dann „wären die gegenwärtigen schwächlichen Versuche, die Schule als Ort der Weitergabe herrschender Denk- und Lebensweisen (...) zu retten, verbunden mit der Suche nach Schuldigen dafür, daß dies nicht mehr klappt – das Fernsehen ist schuld, die Eltern sind schuld, die Computer(spiele) sind schuld – möglicherweise schon anachronistisch.“⁸ Auf eine Reform der Schule, die die von ihr betroffenen Subjekte gemäß ihres Subjektstandpunktes einbezieht, hofft Holzkamp nicht zuletzt angesichts des Bedrohungspotentials der Menschheit. „Wenn“, so Holzkamp, „die ökologischen, ökonomischen, technologischen, biologischen Bedrohungen der Menschheit bewältigt werden sollen, ist in immer höherem Maße die Urteilsfähigkeit der Bevölkerung (...) als Korrektiv für die offizielle Politik gefordert.“⁹

Die zur Zeit herrschenden Positionen in der Bildungsdiskussion sprechen m.E. jedoch eine andere Sprache. Mein Eindruck ist zwar auch, daß die „Schule als Ort der Weitergabe herrschender Denk- und Lebensweisen“ für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler aufgegeben wird; dies jedoch nicht zugunsten einer subjektvermittelten Planung schulischen Unterrichts, sondern „zugunsten“ einer Ausgrenzung einer großen Anzahl von Schülerinnen und Schülern von der Teilhabe an Bildung überhaupt. Diese soll „begabten Eliten“ vorbehalten werden, während die große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen den Anforderungen der sogenannten Globalisierung scheinbar mehr oder weniger unvermittelt ausgesetzt werden soll. So gesehen wird in der aktuellen Diskussion auch der Computer keineswegs als „Schuldiger“ von Lernproblemen und –widerständen ausgemacht, sondern er wird – im Gegenteil – als Lösung aller Bildungs- und Lernprobleme in „multimedialen Lernwelten“ betrachtet. Auffällig ist allemal, daß die meisten der vorgetragenen Ansätze zu einer „Schulreform“ nicht über Schule und Unterricht selbst hinausblicken, dies bis weit in die wissenschaftliche Diskussion hinein. Diese Sichtweise auf eine vorgebliche Immanenz von Schule und Unterricht formuliert Wulff Rehfus, Schulleiter und Lehrbeauftragter (!), in der FAZ vom 3.6. 1997 besonders pointiert: „Der gute Lehrer macht auch unter schlechten Bedingungen guten Unterricht, und der schlechte Lehrer macht auch

⁸ Ebd., S. 560-561.

⁹ Ebd., S. 561.

unter guten Bedingungen schlechten Unterricht. Schule ist genau so gut, wie ihre Lehrer es sind. Dies ist das ganze Geheimnis.“¹⁰

Der Erkenntniswert der Kritischen Psychologie im allgemeinen, der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie im besonderen, besteht nun nicht zuletzt darin, scheinbar gelöste „Geheimnisse“ zu hinterfragen; dies aber bedeutet, die in den herrschenden Diskursen nahegelegten Handlungs- und Denkmöglichkeiten auf ihre gesellschaftliche Funktionalität hin zu durchdringen. Für einen Diskurs über gegenwärtige Handlungsräume und -orte „schulischen Lernens“ aus der Perspektive der Betroffenen erachte ich auch und gerade eine Analyse der Bedeutung von „schulischem Lernen“ in der aktuellen Bildungsdiskussion als relevant. Für eine solche möchte ich die Leistungsfähigkeit der subjektwissenschaftlichen Kategorien hervorheben. Hierfür werde ich in einem ersten Schritt die Vermittlungsniveaus individueller Subjektivität im Hinblick auf die Bedeutungskonstellation „Schule“ betrachten (2.). Nachfolgend möchte ich die zentralen lerntheoretischen Kategorien für die Ebene der subjektiven Begründungen einführen (3.), um abschließend das subjektwissenschaftliche Problemniveau von „Lernen“/„schulischem Lernen“ mit zwei repräsentativen Positionen der aktuellen Bildungsdiskussion zu konfrontieren (4.). Möglichkeiten und Voraussetzungen eines alternativen Diskurses aus der Sicht der betroffenen Lern- und Lehrsubjekte möchte ich hierbei zumindest andeuten.

2. Zur Lebenslage „SchülerIn“

Der Subjektbegriff der Kritischen Psychologie ist gegenüber dem (impliziten) der traditionellen Psychologie dadurch charakterisiert, daß das (individuelle) Subjekt einerseits von den vorgefundenen gesellschaftlichen Bedingungen bestimmt ist, andererseits diese aber auch selbst bestimmen, das heißt verändern, kann. Die Veränderung vorfindlicher gesellschaftlicher Bedingungen, die je meine individuellen Handlungsmöglichkeiten einschränken, erfordert jedoch interpersonale Beziehungen, die über die individuelle Teilhabe an bestehenden gesellschaftlichen Kooperationsstrukturen in Richtung verallgemeinerbarer Ziele hinausgehen.¹¹ Die Alternative der Erweiterung meiner Handlungsmöglichkeiten durch die Kooperation mit anderen ist für mich jedoch nur dann subjektiv begründet, wenn ich von meiner unmittelbaren Lebenspraxis aus auch alternative Handlungs- und Denkmöglichkeiten erfahre. Diese müßten

¹⁰ FAZ vom 3.6. 1997.

¹¹ Vgl. Klaus Holzkamp, *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt/Main, New York 1983 (1985), S. 331; vgl. auch Klaus Holzkamp, *Kritische Psychologie und phänomenologische Psychologie. Der Weg der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft*, in: FKP 14 (Argument-Sonderband 114), Berlin 1984, S. 5-56, S. 25-27.

eine scheinbar unumgängliche Anpassung an die an mich herangetragenen Anforderungen, die alltäglichen Selbstverständlichkeiten meines Handelns¹² in Frage stellen und mich auf konkrete Möglichkeiten der Verfügungserweiterung über die gesellschaftlichen Lebensbedingungen verweisen können.¹³ Mit den gesellschaftlichen Lebensbedingungen ist meine Lebenspraxis jedoch immer schon vermittelt. Anhand der gesellschaftstheoretischen Vermittlungsniveaus ‚Gesellschaftsformation‘, ‚Position‘ und ‚Lebenslage‘¹⁴ läßt sich je meine Vermitteltheit mit dem gesamtgesellschaftlichen Prozeß in einem ersten Schritt konkretisieren.

Um den arbeitsteilig organisierten gesellschaftlichen Gesamtprozeß aufrecht zu erhalten, ist eine bestimmte Anzahl von Beiträgen der ihm angehörenden Individuen erforderlich; die Individuen nehmen diesbezüglich bestimmte ‚Positionen‘ ein, in der bürgerlichen Gesellschaft zu meist realisiert in Form von Berufen. Die ‚Positionen‘ des Arbeitsprozesses sind historisch bestimmt, d.h. von der jeweiligen Gesellschaftsformation sowie von deren konkreten Realisierung abhängig (heute also anders als im 19. Jahrhundert). Die Einnahme einer bestimmten ‚Position‘ ist innerhalb des gesellschaftlichen Gesamtprozesses, der sich durch eine bestimmte Anzahl individueller Beiträge zur Reproduktion selbst trägt, für das Individuum jedoch nie eine Handlungsnotwendigkeit, sondern allein eine Handlungsmöglichkeit. So benötigt die bundesrepublikanische Gesellschaft der 90er Jahre zwar eine Menge Informatiker, für je mich ist die Position(srealisierung) „Informatiker“ jedoch immer nur eine – vor dem Hintergrund meiner ‚Personalen Situiertheit‘¹⁵ – mehr oder weniger realistische Handlungsalternative. Die ‚Position‘, die ich einnehme (bzw. die Tatsache, daß ich eine einnehme), bestimmt in einem nicht geringen Maße meine Einflußmöglichkeiten auf den gesellschaftlichen Lebenserhaltungsprozeß. Die Lebenspraxis des Subjekts besteht aber nicht allein in der Einnahme oder Nichteinnahme (Kinder,

¹² Vgl. hierzu zuletzt Klaus Holzkamp, Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept, in: *Das Argument* 212, 37. Jahrgang, Heft 6, November/Dezember 1995, S. 817-846.

¹³ Holzkamp hat für die Reflexion je meiner Handlungsgründe in konkreten Handlungsproblematiken die zentrale subjektwissenschaftliche Kategorie ‚Handlungsfähigkeit‘ in zwei Richtungen ausdifferenziert: in die ‚restriktive‘ und die ‚verallgemeinerte Handlungsfähigkeit‘ (vgl. Holzkamp, *Grundlegung*, bes. S. 370-376).

¹⁴ Vgl. Holzkamp, *Grundlegung der Psychologie*, S. 192-206; vgl. auch die gesellschaftstheoretischen Konkretisierungen auf dem letzten Kongreß *Kritische Psychologie* in: Barbara Fried/Christina Kaindl/Morus Markard/Gerhard Wolf (Hg.), *Erkenntnis und Parteilichkeit. Kritische Psychologie als marxistische Subjektwissenschaft. Bericht über den 4. Kongreß Kritische Psychologie*, 6. bis 9. Februar 1997 an der Freien Universität Berlin, Berlin/Hamburg 1997.

¹⁵ Vgl. Holzkamp, *Lernen*, S. 263-269.

Rentner, Arbeitslose) einer (oder mehrerer) ‚Positionen‘. Das Individuum befindet sich immer auch in einer bestimmten ‚objektiven Lebenslage‘, die gegenüber der ‚Position‘ unhintergebar ist. Die ‚objektive Lebenslage‘ kennzeichnet meine individuelle Reproduktion, wie sie außerhalb des Bereichs der unmittelbaren Beteiligung am gesellschaftlichen Gesamtprozeß liegt. Sie ist somit zwar mit der ‚Position‘ (srealisierung) verbunden, geht in dieser aber nicht auf. Für das individuelle Subjekt ist seine ‚objektive Lebenslage‘ unmittelbar und unhintergebarer Standort. Sie ist also gleichsam Inbegriff der gesellschaftlichen Verhältnisse, soweit ich mit diesen von meinem realen Standort aus in Kontakt komme.

Kinder und Jugendliche haben (in der bürgerlichen Gesellschaft) im Normalfall noch keinen Beruf. In der Schule legen sie jedoch eine wichtige Basis für ihre späteren Berufsperspektiven. Der Schulabschluß qualifiziert sie für bestimmte Berufslaufbahnen, er eröffnet oder verschließt ihnen bestimmte Lebensperspektiven. Der Schulbesuch selbst ist im Rahmen der gesetzlichen Schulpflicht allerdings keine frei wählbare Handlungsalternative; er kann notfalls mit staatlichen Maßnahmen erzwungen werden. Zu den jeweiligen Positionsperspektiven der vorfindlichen Gesellschaft kann sich der/die SchülerIn jedoch durchaus – mehr oder weniger bewusst – verhalten. Von seiner unmittelbaren ‚Lebenslage‘ als SchülerIn aus sind ihm dabei bestimmte Bedeutungsstrukturen mehr zugewandt als andere.

So werden unter den restriktiven Bedingungen der schulischen Bewertungstotalität, durch die SchülerInnen für bestimmte Berufslaufbahnen selektiert – ihnen gleichsam bestimmte Lebensperspektiven eröffnet, andere verschlossen – werden, sich bestimmte Sichtweisen auf „Wirklichkeit“ als funktional für die je eigene Positionsrealisierung durchsetzen. Die zumindest noch proklamierte Funktion von „Schule“, Kindern und Jugendlichen einen geschützten und kontinuierlichen Lernraum zu bieten, gegenüber immer restriktiveren gesellschaftlichen Bedingungen einzuklagen, muß SchülerInnen grundsätzlich riskant erscheinen. Denn hierdurch können Möglichkeiten der späteren Positionsrealisierung gefährdet werden. Die alltäglichen Verfügungseinschränkungen über das Lernen (aber auch Lehren) in der Schule zu überwinden erfordert jedoch zuvor eine Bewußtmachung der gesellschaftlich-institutionellen Restriktionen von meinen unmittelbaren Erfahrungen her. Auf der interpersonalen Realisationsebene von Unterricht, den Lehr-Lernbeziehungen zwischen SchülerInnen und Lehrenden, scheinen hierfür prinzipiell Ansatzpunkte vorzuliegen.

Denn das Anpassen an und Arrangieren mit gesellschaftlich „nachgefragten“ Lehr- und Lernergebnissen ist gerade auf der interpersonalen Ebene von Lehr-Lernprozessen widersprüchlich und brüchig: So kann ein/eine LehrendeR, der/die sich durch bestimmte (kritische) Positionen, die SchülerInnen vertreten, verunsichert, in seiner ‚Position‘ als Lehren-

deR gar in Frage gestellt fühlt, zur bewährten „Lösung“ greifen, unerwünschte Lernfragen mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln abzublocken, sie zumindest aber „einzufrieden“. Er/Sie kann die auf den ersten Blick störenden Äußerungen von SchülerInnen jedoch auch als Problem seines/ihres Lehrens aufnehmen und im Unterricht thematisieren. Um eines wird er unter den vorfindlichen Bedingungen schulischen Unterrichts jedoch nicht herumkommen: SchülerInnenäußerungen, so auch kritische, am Ende zu bewerten. Eine Unterstützung und Förderung von SchülerInnen(nach)fragen seitens des/der Lehrenden kann also unter den Bedingungen schulischer Bewertungstotalität schnell „SchülerInnenaktiken“ nahelegen, sich betont „kritisch“ zu Unterricht und jeglichen Unterrichtsthemen zu äußern, weil ein SchülerInnenverhalten „Kritikfähigkeit“ (o.ä.) in diesem Fall, d.h. bei diesem/r Lehrenden, positiv bewertet wird. Hieraus kann für SchülerInnen schließlich sogar das Paradox der Anpassung an die – vom/von der Lehrenden gewünschte – Nicht-Anpassung resultieren. Problematisch werden Lernstrategien solcher Art jedoch dann, wenn – ganz unmittelbar – das Lehr- oder Lern-„Personal“, damit das „Anforderungsprofil“ des Unterrichts wechselt, oder aber die durch die Schule zu transportierenden gesellschaftlichen Anforderungen an SchülerInnen insgesamt sich verändern.¹⁶ Da letztere dem/der Lehrenden als relevant für die Möglichkeiten der Positionsrealisierung der SchülerInnen erscheinen müssen, können durch diese auch bisherige LehrerInnenselbstverständnisse brüchig werden.

Zu vermuten ist allerdings, daß die Ein- und Umstellung auf unterschiedlichste Anpassungserfordernisse für die meisten SchülerInnen, aber auch Lehrenden, zur alltäglichen Routine geworden ist, Lehrende und SchülerInnen sich gewohnheitsmäßig mit diesen arrangieren, um im alltäglichen Unterricht überleben zu können. Hierbei ist die Anpassung an die – antizipierte – Lehrerbewertung für SchülerInnen natürlich ungleich bedeutender; denn sie riskieren bei Nicht-Anpassung bestimmte Positionsperspektiven, während Lehrenden „allenfalls“ das Unterrichten und /oder das Einhalten ihrer eigenen Ansprüche an Lehre und Unterricht das Leben erschweren kann, – im (noch?) Normalfall der Verbeamtung – nicht aber ihre Position gefährdet ist. Während für Lehrende der zentrale Widerspruch ihrer Tätigkeit „nur“ darin besteht, ihre „Klasse trotz deren Widersetzlichkeiten immer wieder ‚in den Griff kriegen‘ zu müssen“¹⁷ – worin Holzkamp übrigens die von der Schuladministration geforderte

¹⁶ Vgl. hierzu einschlägig Heinz Günter Holtappels/Sabine Hornberg, Schulische Desorganisation und Devianz, in: Wilhelm Heitmeyer (Hg.), Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft, Band I, Frankfurt/Main 1997, S. 328-367, bes. S. 341.

¹⁷ Holzkamp, Lernen, S. 456.

„entscheidende professionelle Qualifikation des Lehrers“¹⁸ sieht – , bewerten SchülerInnen eine in schulischen Lehr-Lernbeziehungen „antrainierte“ Flexibilität möglicherweise bereits (unbewußt) als notwendige Qualifizierung für zukünftige interpersonale Verhältnisse im Berufsleben, wenn nicht für soziale Beziehungen überhaupt. Zu befürchten steht m.E. zudem, daß durch die schulische Erfahrung von interpersonalen Beziehungen als Instrumentalverhältnisse SchülerInnen und Lehrende die Reduktion der kooperativen Qualität von intersubjektiven Beziehungen auf ein sich wechselseitiges Be- und Entlasten im Hinblick auf individuelle Lehr- und Lernleistungen quasi mitlernen bzw. -lehren.¹⁹

Werden die aus der unmittelbaren Bewältigungssituation „Unterricht“ ersichtlichen Lern- und Lehrleistungen – ‚unmittelbarkeitsverhaftet‘ – als individuelle und statische „Persönlichkeitsmerkmale“ von SchülerInnen und Lehrenden gedeutet,²⁰ befürchte ich zudem, daß selbst (oder ge-

¹⁸ Ebd., S. 456.

¹⁹ Holzkamp hat interpersonale Beziehungen in die Alternativen ‚Instrumentalverhältnisse‘ und ‚intersubjektive Beziehungen‘ differenziert. Während ‚intersubjektive Beziehungen‘ gekennzeichnet sind durch die „Prämisse der Realisierbarkeit der Möglichkeit gemeinsamer Verfügungserweiterung“, sind ‚Instrumentalverhältnisse‘ durch die „wechselseitige Instrumentalisierung des jeweils anderen für die eigenen Interessen charakterisiert“ (Holzkamp, Grundlegung, S. 375). Ebenso wie die kategoriale Explikation von ‚Handlungsfähigkeit‘ sind die verschiedenen Richtungen interpersonalen Beziehungen keinesfalls als Konstanten mißzuverstehen, sondern als Analysekatoren nur unter dem Gesichtspunkt der subjektiven Funktionalität in je situationalen Möglichkeitsräumen zu betrachten. Für die spezifische Handlung „Lernen“ hat Holzkamp die Bedeutung der interpersonalen Beziehungen weiter konkretisiert (vgl. Holzkamp, Lernen, S. 501-531).

²⁰ Im Anschluß an die Differenzierung von ‚Handlungsfähigkeit‘ (vgl. Anmerkung 13)) hat Holzkamp die psychischen Funktionsaspekte Kognition, Emotionalität und Motivation in zwei kategoriale Richtungen gefaßt. Für den Funktionsaspekt der Kognition expliziert Holzkamp die Alternative: ‚deutendes Denken‘ bzw. ‚Deuten‘ vs. ‚begreifendes Denken‘ bzw. ‚Begreifen‘. ‚Deutendes Denken‘ ist an den Oberflächenphänomenen von Wirklichkeit orientiert, es ist ‚unmittelbarkeitsverhaftet‘, weil es diese als ganze Wirklichkeit ansieht und nicht – wie im ‚begreifenden Denken‘ – auf deren gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit, also als verallgemeinerbare Bedeutungsstrukturen durchdringt. ‚Deutendes Denken‘ ist gleichwohl notwendig für das Kognizieren unmittelbarer Handlungsnotwendigkeit. So sollte ich z.B., wenn sich beim Überqueren der Straße ein Auto in bedrohlicher Geschwindigkeit nähert, nicht erst nachdenken, welche Lobby dahintersteckt, daß dies überhaupt so schnell fahren darf, daß es überhaupt existiert o.ä., sondern die Straße schleunigst verlassen. Das Verhältnis von ‚deutendem‘ und ‚begreifendem Denken‘ ist also kein Ausschließungsverhältnis, vielmehr hebt das ‚Begreifen‘ das ‚Deuten‘ in sich auf (vgl. ausführlich Holzkamp,

rade?) in der Schule Feindbilder meines Lernens (bzw. Lehrens) nicht nur nicht verhindert, sondern vielmehr befördert werden. Aber nicht nur Feindbilder, sondern – im Gegenteil – auch „Freundbilder“ können für mein Lernen (und Lehren) subjektiv funktional werden, sodaß schließlich die vom oben zitierten Rehfus' favorisierte Denkform von „schlechten“ und „guten“ LehrerInnen bzw. „guten“ und „schlechten“ SchülerInnen durchsetzbar wird.²¹ (Dabei kann ich auch mir selbst zum/zur „guten“ oder „schlechten“ Lehrenden/SchülerIn werden.) Die Bildung von Feind-, aber auch „Freundbildern“ entlastet mich gleichsam von der Verantwortung für die Qualität meines Lernens bzw. Lehrens: Bei so „schlechten“ Lehrern konnte ich nichts lernen, die haben mir nichts beigebracht! Bzw.: Die SchülerInnen dieser Klasse wollen nicht lernen, da kann man nichts machen (lehren)! Auch durch bestimmte „Freundbilder“ werden Lern- und Lehrprozesse m.E. delegierbar, nämlich dann, wenn sie von der Bedeutungsstruktur einer widersprüchlichen (Schul-)Wirklichkeit organisiert werden und sich mit den nahegelegten immanenten Interaktionsmustern des Unterrichts durch die Eliminierung von Widersprüchen arrangieren. So kann ich z.B. „gute“ Lern- bzw. Lehrergebnisse allein auf „gute“, weil mich „motivierende“, LehrerInnen bzw. eine „gute“, weil „lernwillige“, Klasse zurückführen.²² Als „gut“ können mir als LehrendeR/SchülerIn schließlich auch deshalb gelten, weil sie meine hergebrachten Denk- und Handlungsprämissen gerade nicht in Frage stellen, meine Erfahrungen also nicht „in die Krise führen“²³ und mir ei-

Grundlegung, S. 383-402), wenn ich später weiter über Handlungsbeschränkungen durch Autos/Autoraser nachdenke.

²¹ Zu dem Bedeutungsmuster „guteR“/„schlechteR“ LehrendeR/SchülerIn vgl. auch Renke Fahl/Morus Markard, Das Projekt ‚Analyse psychologischer Praxis‘ oder Der Versuch der Verbindung von Praxisforschung und Psychologie-Kritik, in: FKP 32, Hamburg 1993, S. 4-35, S. 8. Vgl. auch Klaus Holzkamp, Vorbereitende Überlegungen zum methodischen Vorgehen im Projekt Subjektwissenschaftliche Lernforschung (PSL). Nachgedanken zum Projekttag vom 28. Februar 1993, in: FKP 36, Hamburg 1996, S. 132-165.

²² Wenn eine gemeinsame ‚Lernproblematik‘ ausgegliedert wird (s.u.), wird allerdings ‚partizipatives‘ und ‚kooperatives‘ Lernen möglich (vgl. hierzu Holzkamp, Lernen, S. 501-516).

²³ Vgl. Frigga Haug, Erfahrungen in die Krise führen oder: Wozu brauchen die Lernenden die Lehrer? Wiederabgedruckt in: Arbeitsgruppe Gewerkschaftliche Schulung und Lehrerfortbildung (Hg.), Wi(e)der die Anpassung. Texte der Kritischen Psychologie zu Erziehung und Schule. Bezirksverband Lüneburg der GEW 1987, dort S. 20-29. Haug führt aus: „Einen Lernprozeß organisieren heißt Erfahrungen in die Krise führen. Dafür benötigen die Schüler ihre Lehrer – diese organisieren Verunsicherung, damit das Sich-Einrichten vermieden werden kann. Sie zerstören die friedliche Koexistenz widersprüchlicher Erfahrungen in den harmo-

ne anstrengende, weil umfassende Reflexion meiner Handlungsprämissen ersparen. Indem sie mich in meiner Orientierung an vorgeblichen Lern- und Lehranforderungen bestätigen, entlasten sie mich dabei nicht nur von Lern- und Handlungsalternativen, die mir wegen der restriktiven Bedingungen schulischer Bewertungstotalität riskant erscheinen müssen, sondern auch von einer Verunsicherung meiner alltäglichen Praxis als LehrendeR und meiner Sichtweise auf Positionsperspektiven in der vorfindlichen Gesellschaft.

Die Überwindung von personalisierenden Erklärungsmustern schulischer Lehr-Lernprozesse erfordert nun m.E. selbst Lernprozesse, die – im Unterschied zu gängigen Lerntheorien – mit Holzkamp als „lernender Weltaufschluß“, d.h. als Eindringen in verallgemeinerte Bedeutungsstrukturen von „Welt“ zu begreifen ist. Welche Analysekatégorien für einen Diskurs über Lernen in der Schule, der über alltägliche Redeweisen und Interpersonalisierungen hinausgeht, liefert uns also die subjektwissenschaftliche Lerntheorie?

3. „Lernen“ aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Aus subjektwissenschaftlicher Sicht findet „Lernen“ nicht automatisch qua Lernanforderung/-aufgabe statt. Intentionales Lernen wird für das individuelle Subjekt vielmehr erst dann ‚subjektiv funktional‘, wenn es eine bestimmte Handlungsproblematik, d.h. eine widersprüchliche Konstellation von Handlungsmöglichkeiten, nicht direkt bewältigen kann, aber antizipiert, daß durch das Einschleifen einer Lernphase („Lernschleife“) die Überwindung derselben möglich wird. Das Lernsubjekt gliedert aus einer primären Handlungsproblematik eine Lernproblematik aus. Die ursprüngliche Handlungsproblematik wird hierdurch zur Bezugshandlung des Lernprozesses. Objektive Bedeutungsstrukturen von „Welt“ werden im Zuge einer Lernproblematik also weder einfach „im Vorübergehen“ angeeignet, also „mitgelernt“, noch per „Trichter“ oder anderer von außen herzustellenden Bedingungen in die individuellen Subjekte „hineingestopft“. Begründet können sie nur von je meinen Problemlagen aus erschlossen werden. So gesehen sind zwar sämtliche objektive Bedeutungen ‚potentielle Lerngegenstände‘, ‚aktuell‘ wird ein Lerngegenstand jedoch erst dann, wenn ich ihn gemäß der Bedeutungsstruktur meiner Handlungsproblematik subjektiv-aktiv ausgliedere.

Ein eigenes Beispiel: Mein Studium war eine Zeit lang von dem Widerspruch geprägt, Studienanforderungen – dies hieß für mich primär: Scheinanforderungen – einerseits recht problemlos bewältigen zu können, andererseits aber hinter den mir zugänglichen Verweisungen auf die Bedeutungsstruktur „Wissenschaft“ mehr zu vermuten, als ich mir bis

nisierenden Bemühungen der Schüler. Sie richten Erfahrung gegen Erfahrung“ (S. 26).

dahin angeeignet hatte. Die Aspekthaftigkeit und Diffusität meines Studiums konnte ich ein ganzes Stück weit aufheben, als ich mir meine Lernhaltung und meine Voreingenommenheiten gegenüber wissenschaftlichem Arbeiten bewusst machte. Hierbei spielte besonders die Durchdringung meiner Ängste vor unsicheren Berufsperspektiven (im Sinne der o.g. Positionsrealisierung) eine Rolle. Eine solche Reflexion wurde für mich jedoch erst antizipierbar und möglich, als ich – initiiert durch ein Geschichtsdidaktik-Seminar – Holzkamps „Grundlegung der Psychologie“ durcharbeitete. Als kontinuierliche Prüfung meiner Herangehensweise an wissenschaftliche Lernanforderungen ist die Lernschleife „Kritische Psychologie/Subjektwissenschaft“ bis heute nicht durchlaufen, sie hat vielmehr an Umfang zugenommen.

Wie werden aber die Gründe, die das individuelle Subjekt hat, eine ursprüngliche Handlungsproblematik zu einer ‚Lernproblematik‘ zu spezifizieren, diskutierbar?

Subjektive Lernbegründungen werden erst qualifizierbar vor dem Hintergrund ihres inhaltlichen/thematischen Bezugs zur individuellen Verfügung bzw. Verfügungserweiterung über meine Handlungsmöglichkeiten. Holzkamp unterscheidet hierfür ‚expansiv‘ begründetes Lernen von ‚defensiv‘ begründetem Lernen: ‚Expansiv‘ begründetes Lernen bedeutet „Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen“; in ‚expansiv‘ begründeten Lernhandlungen geht es somit „nicht um die Rückbeziehung des Lernens auf einen bloß individuellen ‚Spaß an der Sache‘ o.ä., sondern um die Überwindung meiner Isolation auf die mit dem lernenden Gegenstandsaufschluß erreichbare Realisierung verallgemeinerter gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in meinem subjektiven Erleben.“²⁴ Demgegenüber ist mein Lernen ‚defensiv‘ begründet, wenn ich Lernhandlungen nur vornehme, um einen möglichen Verlust meiner derzeitigen Verfügung abzuwehren, der mir bei Nicht-Lernen drohen würde. Für meine Lernhaltung hat ‚defensiv‘ begründetes Lernen gravierende Folgen:

„Da es hier nicht primär um das Eindringen in den Lerngegenstand, sondern um die Abrechenbarkeit des Lernerfolgs bei den jeweiligen Kontrollinstanzen geht, muß der darauf zentrierte Lernprozeß notwendig auf vielfältige Weise in sich zurückgenommen, gebrochen, unengagiert vollzogen werden, dabei die Zuwendung zum Lerngegenstand durch Zweifel darüber, wie weit das jeweils Gelernte zur Situationsbewältigung überhaupt ‚nötig‘, d.h. gefordert ist, zersetzt sein.“²⁵

‚Defensiv‘ begründetes Lernen ist zudem – und dies ist m.E. besonders dramatisch – ‚widerständiges Lernen‘, wenn ich die ihm eigene, wider-

²⁴ Holzkamp, Lernen, S. 191.

²⁵ Ebd., S. 193.

sprüchliche Mischung aus Lernen und Lernverweigerung nicht durchschaue. Dabei versteht Holzkamp in diesem Zusammenhang ‚widerständig‘ als individuell lernbehinderndes Moment, welches durch Bewusstmachung allerdings in ‚Lernen von Widerstand‘ gegen die objektiv restriktiven Bedingungen meines Lernens resultieren kann. Während ich im ‚widerständigen‘ Lernen mir also „den defensiven Charakter des Lernens, also den äußeren Lernzwang nicht bewußt mache, sondern mich in abwehrender und realitätsverleugnender Weise quasi der ‚Dynamik‘ defensiven Lernens überlasse“, eröffnet mir „(d)as bewußte ‚Verhalten‘ zu dem Umstand, daß ich angesichts einer bestimmten Bewältigungs-/Lernproblematik nur defensiv zu lernen imstande bin, (...) dagegen perspektivisch die Alternative der Lernverweigerung oder der (...) Gewinnung eines umfassenderen Zugangs zum Lerngegenstand, also von Möglichkeiten expansiv begründeten Lernens in Austragung des Konflikts mit den Verfügung/Lebensqualität bedrohenden Machtinstanzen bzw. deren strukturellen Abkömmlingen.“²⁶ Welche Möglichkeiten ‚expansiven‘ Lernens bzw. der Überwindung ‚widerständig-defensiven‘ Lernens bestehen aber unter schulischen Lehr-Lernbedingungen? Bestehen sie überhaupt?

Zu meinen, mit der Abschaffung der Schule wären gleichsam Prämissen für ‚defensiv‘ begründetes Lernen aus der Welt, wäre naiv. Holzkamp hat in seiner Lernstudie sehr deutlich herausgearbeitet, daß es auch und gerade außerhalb schulischer Lehr-Lernverhältnisse Machtinteressen an der Einschränkung ‚expansiven‘ Lernens gibt: Unter den Konkurrenzverhältnissen der bürgerlichen Gesellschaft muß sich der eine durch das ‚expansive‘ Lernen des anderen in seinen eigenen Handlungsmöglichkeiten zumindest potentiell bedroht fühlen. Denn der/die ‚expansiv‘ Lernende könnte durch die Gewinnung eines von hergebrachten Prämissen transzendierenden Standpunkts das gemeinsame Sich-Einrichten und wechselseitige Sich-Instrumentalisieren in den herrschenden Verhältnissen in Frage stellen. Sein/ihr weiteres Handeln wäre für mich dann nicht mehr so vorhersehbar und kontrollierbar wie bisher. So sind unter Lehrenden sicher nicht gerade diejenigen sonderlich beliebt, die das Sich-Einrichten in festgefahrene Arbeitsformen des Kollegiums von ihrem Erkenntnisstand aus in Frage stellen und hierdurch ein anstrengendes

²⁶ Ebd., S. 193; Holzkamp hat die zentrale Explikation subjektiver Lernbegründungen in ‚expansiv‘ und ‚defensiv‘ in der Entwicklung der subjektwissenschaftlich-einzeltheoretischen Kategorien für Lernen im allgemeinen vorgenommen (vgl. Holzkamp, Lernen, Kapitel 3: Grundbegrifflichkeit einer subjektwissenschaftlichen Theorie lernenden Weltaufschlusses, S. 175-337, bes. S. 187-194). Für Lernen unter schulischen Lehr-Lernbedingungen hat Holzkamp diese dann als Analysekatoren herangezogen (vgl. ebd., Kapitel 4: Konzeptuelle Aufschlüsselung historisch bestimmter institutioneller Lernverhältnisse, S. 339-563, bes. S. 424-495).

Umlernen der ganzen Gruppe einklagen. Denn dies erfordert höchstwahrscheinlich nicht nur eine Selbstreflexion einzelner Kollegiumsmitglieder, sondern muß – damit verbunden – unhinterfragte Machtkonstellationen (z.B. zwischen „Alt“- und „JunglehrerInnen“, besonders aber zwischen AnleiterInnen und ReferendarInnen²⁷) erschüttern. Das Aufgeben alltäglicher LehrerInnen-Routine erscheint mir nicht zuletzt deshalb besonders riskant zu sein, weil unsicher bleiben muß, was an deren Stelle rücken kann und ob die veränderten Prämissen meinen Schulalltag als LehrendeR überhaupt hinreichend absichern können.

Überwindbar werden instrumentelle und konkurrenzförmige Lehr-Lernverhältnisse erst, wenn aus unmittelbar relevanten Problemlagen gemeinsam ein Lerngegenstand ausgegliedert wird, der eine Bedeutungsstruktur akzentuiert, die auf Möglichkeiten von Kooperation verweist. Es müßten also beim gemeinsamen Lernen an einem Thema wie „Unterricht(splanung)“ vor allem diejenigen Bedeutungsdimensionen thematisierbar werden, die auf die Widersprüchlichkeit meiner ‚Position‘ als LehrerIn verweisen. Denn diese schlägt auf je meine Unterrichtspraxis mit konkreten SchülerInnen durch. Unter diesem Gesichtspunkt müßte eine Diskussion über Möglichkeiten einer kooperativen Lehrerarbeit im Kollegium meiner Einschätzung nach von den je subjektiven Erfahrungen mit den – sich zunehmend verschärfenden – Arbeitsbedingungen ausgehen, so z.B. von meinem Umgang mit der (neuen) Anforderung, „kundenorientiert“ zu unterrichten, aber auch von meiner Angst vor unmittelbaren Gewalthandlungen von SchülerInnen, durch die ich meine Existenz bedroht sehe. Zwangsläufig in den Diskurs über Perspektiven kooperativen Lernens einfließen müßten also die eigentlichen, ursprünglichen Handlungsproblematiken, die durch das gemeinsame und arbeitsteilige Durchlaufen einer Lernschleife überwunden werden sollen. Dabei ist m.E. nicht unbedingt erforderlich, daß alle am kooperativen Lernen Interessierten die jeweils thematisierte primäre Handlungsproblematik selbst erfahren haben. Die aus ihr spezifizierte Lernproblematik kann schließlich auch dann motiviert übernommen werden, wenn ich sie als gemeinsame Problemstellung anerkenne und mir von ihrer Überwindung auch eine Erweiterung meiner Denk- und Handlungsmöglichkeiten verspreche. So könnte z.B. eine primäre Handlungsproblematik, den aktuellen Anforderungen an schulisches Lehren („Kundenorientierung“ oder Gewaltdeeskalation) nicht so einfach genügen zu können, zu der Ausgliederung einer gemeinsamen Lernproblematik „LehrerInnenselbstverständnis“ im historisch-gesellschaftlichen Wandel (z.B. von 1968 bis

²⁷ Vgl. hierzu Hans Wend, „...alles zum Wohl der Schüler“ sowie Viktor Maas, Ein Schritt nach vorn oder um Jahre zurück? Das Referendariat am Hamburger Studienseminar, in: Jung/von Staehr, Lernreflexionen, S. 153-196 bzw. S. 197-257.

heute) für sämtliche KollegInnen aufschlussreich sein und Perspektiven für eine (fächerübergreifende) Kooperation eröffnen.

Es erfordert sicher einige Kraft, soll die Schule – so Holzkamp – angesichts eines „gesamtgesellschaftlichen Unterdrückungsmechanismus expansiven Lernens“ „das Problem der durch sie hervorgerufenen Lernbehinderung (...) auf ihrem eigenen Terrain bewältigen.“ Denn in der bürgerlichen Gesellschaft sind Prämissen für ‚defensives‘ Lernen nicht nur unter schulischen Lehr-Lernbedingungen unmittelbar nahegelegt, sondern stehen im öffentlichen Diskurs über „Schule“ und „Lernen“ mittlerweile fast konkurrenzlos da. Ich glaube zumindest, daß in den aktuell herrschenden Sichtweisen auf „Schule“ und „schulisches Lernen“ die Qualität subjektiv-intendierten Lernens verkürzt wird und Denkfiguren dominieren, die einer systematischen und kontinuierlichen Reflexion schulischer Lehr-Lernbeziehungen entgegenstehen. Mir geht es im folgenden deshalb allein darum, herrschende Positionen der aktuellen Schul- und Bildungsdiskussion vor dem Hintergrund der subjektwissenschaftlichen Kategorien nach ihrem Lern- und – damit verbunden – Subjektivitätsbegriff zu befragen. Denn meiner Einschätzung nach kann erst durch eine Auseinandersetzung mit den hegemonialen Positionen in der aktuellen Bildungsdebatte mit den zur Zeit nahegelegten Bedeutungsaspekten von „Lernen“/„schulisches Lernen“ der je eigene Standpunkt als LehrendeR bewusst gemacht und weiter geschärft werden. (Als Voraussetzung gemeinsamer Lehr- und Lernpraxis wäre er weiter zu konkretisieren in einem Diskurs vor Ort).

4. „Schulisches Lernen“ im aktuellen Bildungsdiskurs

Welche (alltäglichen) Redeweisen über „Lernen“, die als Prämissen unterrichtlichen Handelns sowohl von betroffenen Lehrerinnen und Lehrer als auch von betroffenen Schülerinnen und Schülern herangezogen werden können, gibt die aktuelle Diskussion, so wie ich sie sehe, vor?

Ein grundlegender Unterschied zwischen der Bildungsreform der 60er Jahre und der heutigen Diskussion scheint mir darin zu bestehen, daß in jener neben den Notwendigkeiten des Arbeitsmarktes zumindest dem Anspruch nach eine Demokratisierung der Schule und schulischer Lernprozesse stand, die auch auf die gesellschaftliche Entwicklung insgesamt zurückwirken sollte. Demgegenüber steht heute nicht nur real, sondern auch in der aktuellen Bildungsdiskussion die Aneignung von bestimmten Qualifikationen und Verhaltensweisen, die eine Positionssicherung auch unter erschwerten Bedingungen für vereinzelte SchülerInnen ermöglichen soll, neben unterrichtlichen Maßnahmen zur Gewaltverminderung und gegen eine Verrohung der Sitten bzw. Werteverfall im Vorder-

grund.²⁸ Für das Erreichen beider „Lernziele“ werden hierbei nur noch die Schülerinnen und Schüler selbst nebst ihren „guten“ oder – wenn sie Pech haben – „schlechten“ LehrerInnen verantwortlich gemacht.

Auf zwei Ansätze für eine Bildungs- bzw. Schulreform möchte ich näher eingehen: Auf einen „konservativen“ und einen „rot-grün-liberalen Strang“ der Diskussion. Jener fordert die Renaissance eines traditionellen Bildungskanons²⁹, welcher durch traditionelle Schulformen und eine Aufwertung traditioneller Hauptfächer zu operationalisieren ist. Gesetzt wird hier also auf eine inhaltlich fundierte, gleichzeitig aber auch flexible „(Allgemein-)Bildung“, die in der Schule flankiert von Werten und Tugenden – für die (wieder) der Religionsunterricht sorgen soll³⁰ – vermittelt werden soll. Der Schüler bzw. die Schülerin soll dazu befähigt werden, sich nach Ablauf der Schulzeit in einer hochkomplexen Welt zurechtzufinden, dabei aber moralische Integrität wahren zu können. Ex-Bundesminister Rüttgers 1997 zum Thema Schule kurz und knapp: „Das lebenslange Lernen hat sie zu lehren und dann natürlich Werte.“³¹ Die Welt wissenschaftlich zu reflektieren, zu gestalten, gar zu verändern, soll allerdings immer weniger vorbehalten sein, nämlich denjenigen Schülerinnen und Schülern, die einer verschärften Leistungsbewertung und einer angestrebten Verkürzung der Schulzeit nicht nur standhalten, sondern verstanden haben, ihr Lernen unter diesen Anforderungen zu spezifizieren auf bestimmte, nachgefragte und insofern „zukunftsträchtige“ Lerngegenstände hin. Noch einmal Jürgen Rüttgers: „Die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes beginnt im Klassenzimmer.“ Gerechtfertigt werden kann das Bildungsideal „Wettbewerbsfähigkeit“ – in Ermangelung einer Klärung (des Zusammenhangs) von „Subjektivität“ und „Lernen“ – dabei neuerdings wieder relativ problemlos mit einem statisch-genetischen Begabungsbegriff, welcher sich in das allumfassende Bild einer

²⁸ Zur Widersprüchlichkeit aktueller gesellschaftlicher Anforderungen an Jugendliche vgl. die jüngst in der Frankfurter Rundschau veröffentlichten Ausführungen von Wilhelm Heitmeyer (Wilhelm Heitmeyer, Kontrollverluste und Bedrohungsgefühle. Anonymität und Alternativlosigkeit führen zu autoritären Versuchungen, in: FR vom 6.5. 2000, Nr. 105, S. 9 sowie FR vom 8.5. 2000, Nr. 106, S. 9).

²⁹ Vgl. hierzu stellvertretend: Dietrich Schwanitz, *Bildung. Alles, was man wissen muß*. Frankfurt/Main 1999.

³⁰ Der Vorschlag, den Religionsunterricht im Fächerkanon der Schulen (wieder) fester zu verankern, stehen allerdings die Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage von SchülerInnen entgegen (vgl. Was Schüler lernen wollen. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage, in: Pädagogik 7-8/1993, S. 23-25). Dies erstaunt nicht. Dürfte den Schülerinnen und Schülern der Religionsunterricht gegenüber dem Unterricht in Sprachen und Naturwissenschaften für spätere Positionschancen doch sicher weniger funktional erscheinen.

³¹ In: FAZ vom 19.9. 1997, Nr. 218, S. 6.

Kosten-Nutzen-Rechnung von „menschlichen Ressourcen“ einzufügen versteht.³²

Ist der konservative Ansatz eindeutig anforderungsorientiert, nämlich in Form von vorgegebenen Inhalten, die im schulischen Lernen „einfach“ abzurechnen sind, so beansprucht der zweite Ansatz, den ich kurz charakterisieren möchte, unmittelbar an den SchülerInnen ausgerichtet zu sein. Er setzt primär auf Schlüsselqualifikationen wie „soziale Kompetenz“ etc., aber auch (noch) auf „Selbstbestimmung“.³³ Hier stehen also nicht ein fester Bildungskanon bzw. Lerninhaltskatalog im Vorder-

³² Vgl. hierzu den bereits zitierten Wulff Rehfus: „Die Ressource Intelligenz ist als natürliche knapp und deshalb nicht beliebig ausbeutbar. Steigert der Staat die quantitative Ausbeutung der Begabung über ihr natürliches Vorkommen hinaus, dann wird der qualitative Ertrag an erlerntem Wissen und erlernten Fähigkeiten entsprechend geringer. Wird das natürliche Limit des Intelligenzbestandes überschritten, ist bald der Grenznutzenwert (sic) erreicht, an dem die Kosten für die qualitative Steigerung des Wissens und der Fähigkeiten vom zu erwartenden volkswirtschaftlichen Nutzen nicht mehr ausgeglichen werden. Zu rechtfertigen ist ein solcher Aufwand dann nur noch vom vermuteten subjektiven Ertrag her, den der Geförderte verspüren mag (wobei unterstellt ist, daß ein höherer Schulabschluß die ‚Lebensqualität‘ steigere)“ (vgl. Anmerkung 10). Von höchster Stelle vgl. auch die „Bildungsrede“ des ehemaligen Bundespräsidenten Herzog, die deutlich auf einen naturalistischen Begabungsbegriff rekurriert (vgl. Roman Herzog, *Bildung – das „Megathema“ des kommenden Jahrhunderts*. Keiner weiß, wie die Welt von morgen aussehen wird, in: *Das Parlament* vom 14.11.1997, Nr. 47, S. 13-14); vgl. auch die Stellungnahmen zu dieser (vgl. Michael Rutz (Hg.), *Aufbruch in die Bildungspolitik*. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten, München 1997); kritisch hierzu vgl. Morus Markard, *Begabung, Motivation, Eignung, Leistung*. Fragen aktueller Schlüsselbegriffe, in: *Forum Wissenschaft* 1/1998, S. 36-40 sowie Arndt Hofmeister, *Zur Kritik des Bildungsbegriffs aus subjektwissenschaftlicher Perspektive*. Diskursanalytische Untersuchungen. Hamburg 1998, S. 215-229.

³³ Vgl. repräsentativ die nordrhein-westfälische Bildungsschrift „Haus des Lernens“; Vgl. Gerda von Staehr, *Profilbildung und historisch-politisches Lernen*, in: Horst Wilhelm Jung/Gerda von Staehr (Hg.), *Historisch-politisches Lehren und Lernen*. Geschichte – Standpunkte – Erfahrungen. Münster/Hamburg/London 1999, S. 63-101, bes. S. 71. Von Staehr unterteilt die aktuellen Anforderungen in „personale Kompetenzen“ (Innovationsfähigkeit, Kreativität, Flexibilität, Leistungsfähigkeit, Handlungskompetenz, Risikobereitschaft, Zielstrebigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Mobilität, Selbständigkeit, Urteilskraft, Durchsetzungsvermögen, sicheres Auftreten, Konfliktfähigkeit, Aushalten von Unsicherheiten, Belastbarkeit, Organisationstalent, Konkurrenzfähigkeit, kritisches Denken, Problemlösefähigkeit etc.) und „soziale Tugenden“ (Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Gemeinschaftssinn, Kooperationsbereitschaft, Verlässlichkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, Toleranz, gelassene Auseinandersetzung mit Problemen und anderen Menschen).

grund, sondern Methoden- bzw. Medienkompetenz, die einerseits – seitens des/der Lehrenden – den Schüler zum Lernen bringen soll, andererseits diesem für sein künftiges Lernen in Beruf und Gesellschaft zu vermitteln ist. Besonders die Notwendigkeit, mit den „Neuen Medien“ umgehen zu können, bestärkt die Forderung nach der Vermittlung rein operativer Fähigkeiten, also Fähigkeiten, die nicht im Anschluß an eine bestimmte Bedeutungsstruktur einer subjektiv ausgegliederten Lernproblematik angeeignet werden sollen, sondern gerade dadurch charakterisiert sind, auf unterschiedliche Lernvorgänge übertragbar zu sein. Hierdurch wird jedoch die inhaltliche Dimension von Weltaneignung beliebig. (Auch der „konservative“ Ansatz betont die Notwendigkeit einer diesbezüglich adäquaten Ausbildung, beharrt jedoch gleichzeitig auf traditionellen Bildungsinhalten – frei nach Edmund Stoibers Leitmotiv für Bayern: „Mit laptop und Lederhose“). In beiden – hier nur grob skizzierten – Ansätzen werden „Schule“ und „Unterricht“ also nicht in Begriffen subjektiver Erfahrung einer objektiven Situation, d.h. in Termini subjektiver Handlungsmöglichkeiten, -beschränkungen und –widersprüchen, gefaßt, sondern als vorgegebene und abgeschlossene Räume von (Lehr-)Einwirkungen auf die SchülerInnen konzeptualisiert. Ein gemeinsamer Diskurs mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern über eine *Erweiterung* ihrer Lernmöglichkeiten für die Mitgestaltung gesellschaftlicher Entwicklungen ist sowohl durch die Ausrichtung auf bestimmte Gegenstände/Gegenstandsdimensionen, als auch durch das Ziel einer Qualifizierung durch rein formale, kontextlose Verhaltensweisen aber von vornherein verbaut.

Die „Entsubjektivierung“ von Bildung und Lernen, die in den beiden Strängen der aktuellen Bildungsdiskussion erfolgt, realisiert sich dabei in unterschiedlicher Weise. Vor dem Hintergrund der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie kann sie m.E. durch (zumindest) zwei Fragen an die jeweils proklamierten/nahegelegten Bedeutungsdimensionen „schulischen Lernens“ konkretisiert werden: Inwiefern können/sollen die für schulische Lehr-/Lernprozesse gewählten Gegenstände überhaupt Bedeutungsdimensionen aufweisen, deren Aufschlüsselung Erfahrungen ermöglicht, die auf verallgemeinerbare Handlungs- und Denkmöglichkeiten verweisen? Inwiefern haben Schülerinnen und Schüler unter (den gegenwärtigen) schulischen Lehr-Lernbedingungen überhaupt die Möglichkeit, nach Maßgabe der von ihnen in ihrer unmittelbaren Lebenslage (als SchülerIn) erfahrenen Widersprüche, Lernproblematiken auszugliedern und – mit der Unterstützung von Lehrenden – zu überwinden?

Was „antworten“ die angesprochenen Positionen hierauf? Durch die Vorgabe von traditionellen Bedeutungsausschnitten von „Welt“ wird im „konservativen“ Strang der aktuellen Bildungsdiskussion nicht nur eine Vielzahl von SchülerInnensubjekten von den objektiven schulischen Lehr-Lernbedingungen, die ‚defensiv‘ begründetes Lernen nahelegen, abstrahiert betrachtet, sondern von ihrer unmittelbaren Lebenslage und

ihren Lebensperspektiven in der Gesellschaft insgesamt. Von wem sollen aber – unter den Bedingungen einer sich weiter verschärfenden Bewertungstotalität – die Lerninhalte eines feststehenden traditionellen Bildungskanons noch übernommen werden? Wie ist es um einen scheinbar objektiven Maßstab von gegenstandsbezogenen Lernanforderungen bestellt, wenn ihn primär diejenigen Kinder und Jugendlichen als subjektive Lernproblematiken übernehmen können, die ihm durch die Ausstattung ihres Elternhauses ohnehin schon nahe stehen (können)? Wie werden aber die durch die schulische Bewertung eines traditionellen Bildungskanons aus einer konservativerseits geforderten „Elitebildung“ auf die schulische Verfügungseinschränkung reagieren, wenn sie diese kapiert haben? An dieser Stelle können und sollen keine Mutmaßungen über Widerstandsformen gegenüber schulischen (Lern-)Restriktionen vorgebracht werden; Prämissen subjektiven Handelns und Lernens innerhalb und außerhalb von Schule (sowie alternative Prämissen) könnten erst in einem Diskurs der konkret Betroffenen problematisiert werden.

Im eher „sozialdemokratisch-grün-liberal“ geprägten Bildungsdiskurs erscheint „schulisches Lernen“ auf den ersten Blick weniger anforderungsorientiert. Eine rein formale, sachentbundene Ausrichtung an den betroffenen Schülerinnen und Schülern selbst muß jedoch „pseudokonkret“ bleiben. Denn von den geforderten Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmalen aus können keine sachlich-sozialen Bedeutungsaspekte von (potentiellen) Lerngegenständen, die auf Kooperation verweisen, thematisiert werden, die schulischen Lernanforderungen richten sich vielmehr allein an sie selbst: *Sie* sollen – situationsübergreifend und ohne einen gemeinsamen Gegenstand – „kreativ“, „tolerant“, „teamfähig“ usw. werden.³⁴ Ohne die Vermittlungsinstanz von gesellschaftlich relevanten Bedeutungsaspekten – wenn auch nur eines vorgegebenen Lerninhaltskatalogs – müssen hierbei die (gegenwärtigen) gesellschaftlichen Bedingungen und Anforderungen an ein „Lernen“ als Selbstqualifizierung wohl gänzlich unvermittelt durchschlagen. Denn übrig bleibt nicht einmal mehr eine vom/von der Lehrenden bewußt ausgegliederte Lernproblematik, die auf Perspektiven von Kooperation zumindest theoretisch verweisen kann, sondern bleiben Methoden, „Handlungsprodukte“ und/oder rein exemplarische Veranschaulichungen für grundsätzlich allseits hin übertragbare Lernhandlungen. Dies bedeutet aber eine bloße Ausführung vorgegebener Aufgaben jedweder (späterer) Auftraggeber. „Gelernt“ werden soll schon in der Schule, sich der Dynamik des ökonomischen Prozesses flexibel anzupassen. Dies allein wird den Schülerinnen und Schülern – allerdings in einer ‚unmittelbarkeitsverhafteten‘

³⁴ Vgl. hierzu auch Holzkamp, Lernen, S. 548-551; vgl. auch Klaus Holzkamp, Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer „Einstellungen“? In: Klaus Holzkamp, Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand, Hamburg 1997, S. 279-299, S. 284 u. S. 293-296.

Weise – für die angestrebte Positionsrealisierung quasi alternativlos nahegelegt.³⁵ Ist dies die „moderne“³⁶ Entsprechung der sozialdemokratischen Bildungsreform der siebziger Jahre, die sich einst „Emanzipation“ auf die Fahnen geschrieben hatte?

Ein für kooperative Lernprozesse und intersubjektive Lehr-Lernbeziehungen konstitutiver, d.h. verallgemeinerbarer Gegenstandsbezug ist in beiden Strängen der aktuellen Bildungsdiskussion also dethematisiert (sofern er je vorhanden war). Marianne Gronemeyer charakterisiert in ihrem Buch „Lernen mit beschränkter Haftung“ unterschiedliche Varianten von interpersonalen Beziehungen anhand des Kriteriums des „Dritten“ (Gegenstandes):

„Wenn der Unterweisende sich als Vermittler versteht, gibt es kein gemeinsames, sondern nur ein oktroyiertes Drittes. Wenn er sich als ‚Spaßvogel‘ und Befindlichkeitsanwalt konzipiert, gibt es nur ‚Ich‘ und ‚Du‘ und ein belangloses Drittes. Wenn der Computer schaltet und waltet, existiert das Du für den Schüler überhaupt nicht mehr, er ist allein mit dem unverzüglich abrufbereiten Dritten. Vor dem TV-Bild findet sich nur noch das solipsistische ‚Ich‘ – und auch das mit einer Tendenz zur Auflösung.“³⁷

Kaum noch wird also in der aktuellen Bildungsdiskussion die Schule als ‚machtökonomische Disziplinaranstalt‘ insgesamt oder auch nur die schulische Bewertungstotalität ansatzweise in Frage gestellt. Kaum noch wird ein inhaltlich begründeter emanzipatorischer Bildungsbegriff ins Feld geführt oder auch nur eingeklagt. Vielmehr kulminieren die dargestellten Stränge der Bildungsdebatte in der Absurdität, daß zur traditionellen Notengebung hinzu längst abgeschaffte „Kopfnote“ wieder eingeführt werden bzw. werden sollen. Je nach politisch-ideologischem Interesse sollen sie in den traditionellen Sparten „Fleiß“, „Betragen“ u.ä. realisiert werden oder als „moderne Kopfnote“ den derzeit nachgefragten Schlüsselqualifikationen entsprechen, also z.B. „Kreativität“, „Toleranz“.

³⁵ Die Position der GEW zu Lern- und Bildungsanforderungen solcher Art ist regional unterschiedlich. Für mich war erstaunlich, daß auf dem zweiten überregionalen Bildungstag der GEW vom 18. – 20. Mai 2000 in Weimar, der wohl eher von „sinnlichen Lockerungsübungen“ in einem „Lernlabyrinth von Lernwegen“ geprägt war als von der Verabschiedung von Resolutionen, deren Vorsitzende Eva Maria Stange nicht (mehr) auf eine (fach)wissenschaftliche Professionalisierung von Lehrenden bestanden, sondern vielmehr dafür plädiert hat, als Lehrende auch Personen, die nicht (wissenschaftlich) für diese Position ausgebildet wurden, in die Schule „hineinzuholen“ (vgl. *Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, 6/2000, S. 24-27; vgl. aber auch den kritischen Leserbrief hierzu in: *Erziehung und Wissenschaft* 7-8/2000, S. 34-35).

³⁶ Der Sozialdemokrat Rudolf Dreßler hat jüngst das im Schröder/Blair-Papier verwendete Attribut „modern“ als „modisch“ dechiffriert.

³⁷ Marianne Gronemeyer, *Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule*. Darmstadt 1996, S. 190.

ranz“, „Teamfähigkeit“, „Zivilcourage“, „Hilfsbereitschaft“. Zu den hergekommenen Kontrollmechanismen des Lernens von bestimmten Lerninhalten hinzu tritt damit die Einregulierung der Schülerinnen und Schüler auf sachentbundene Verhaltensweisen in Schule und Unterricht. Eine solche zwingt aber die Schülerinnen und Schüler gerade zu ‚verdeckten Verhältnissen‘, d.h. zu interpersonalen Beziehungen, die dadurch geprägt sind, sich gegeneinander auszumanövrieren durch immer neue Strategien des Vortäuschens von Interesse, Mitarbeit und Kooperation.³⁸ Die Vertuschung der Prämissen interpersonalen Beziehungen wird durch die Bewertung von SchülerInnenverhalten in bezug auf Klassen und/oder Kleingruppen („Teams“) aber auch – und das erscheint mir besonders bedenklich – den Schülerinnen und Schülern für ihr Handeln und Lernen miteinander nahegelegt. Eine die traditionelle Bewertung von Unterrichtsfächern ergänzende Bewertung von „(sozialen) Tugenden“ wäre für die Betroffenen dabei allerdings immer auch widersprüchlich und brüchig, denn ein im Zeugnis abrechenbares „Sozialverhalten“, z.B. die „Hilfsbereitschaft“ gegenüber MitschülerInnen, muß der den zu erbringenden Einzelleistungen implizierten Konkurrenzsituation diametral gegenüberstehen.

Die „Entsubjektivierung“ von (schulischem) Lernen im aktuellen Bildungsdiskurs betrifft aber nicht allein die Ebene der je unmittelbaren Lebenslagen und interpersonalen Beziehungen von SchülerInnen (und Lehrenden). Genau so wie in ihm individuelle Subjekte als ‚defensive‘, fremdbestimmte Lernende vorausgesetzt werden, werden Möglichkeiten der kooperativ-lernenden Veränderung der vorgefundenen gesellschaftlichen Verhältnisse verschleiert und aus der objektiven Bedeutung von „Lernen“ eliminiert. „Gesellschaft“ wird als Thema von Schulreform und als Gegenstand schulischen Lernens für die individuelle Subjektwerdung und -beförderung nicht nur nicht einbezogen, sondern vielmehr naturalisiert als feststehende Anpassungsgröße eines traditionellen oder auch postmodern-beliebig realisierten Lernens. Die gesellschaftlichen Widersprüche individueller SchülerInnenerfahrungen können somit nicht als alle betreffende Bedeutungsaspekte von Wirklichkeit ausgegliedert werden, sondern werden im fremdbestimmt-’defensiven‘ Lernen vielmehr zu harmonisieren versucht. Zwar soll alles mögliche für das neue Jahrhundert gelernt werden, dies aber nicht, um es mitgestalten, sondern um sich an einen vorgegebenen gesellschaftlichen Prozeß, der sich scheinbar im „Selbstlauf“ befindet, besser anpassen zu können. „Veränderung“ degeneriert so bereits in der Schule auf die Schwundstufe der individuellen Selbst-Veränderung in Anpassung an eine scheinbar immerwährend fremdbestimmte Welt. (Als ein typisches Begründungsmuster schulischen Lehrens erscheint mir in diesem Zusammenhang der Appell an Schülerinnen und Schüler, sich für ihr Lernen *abstrakt* eine

³⁸ Vgl. Holzkamp, Lernen, S. 441-461, bes. S. 445.

Zukunft vorzustellen, für die hier und jetzt ganz *konkret* gelernt werden muß: „Das mußt Du jetzt erst einmal so hinnehmen, später wirst Du schon merken, warum und wofür ‚es‘ wichtig ist.“ Solange keine ernsthaften Versuche unternommen werden (können), unterrichtliche Lerngegenstände im Hinblick auf Bedeutungsaspekte zu analysieren, die zu einer Konkretisierung je meiner Konstruktionen, d.h. aber in Perspektive einer verallgemeinerbaren Konstruktion von Zukunft beitragen, können Aufforderungen dieser Art m.E. nicht mehr als ein „Hinhalten“ bzw. „Durchhalten“ von ‚defensiv‘ begründeten Lernhandlungen verstanden werden.) Welche alternativen Sichtweisen auf schulisches Lernen und Lehren können im Anschluß an die Subjektwissenschaft diskutiert werden?

Wenn mit der Subjektwissenschaft von potentiell verallgemeinerbaren individuellen Lern- und Handlungsproblematiken ausgegangen wird, könnten objektive Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft, wie sie auf konkrete Lehr-Lernsituationen durchschlagen, meiner Einschätzung nach bereits von Lehrenden als ‚typische Lernproblematiken‘ (vor)formuliert werden.³⁹ Wegen der Privilegierung von inhaltlich-thematischen Bedeutungsaspekten von Lerngegenständen halte ich den „konservativen“ Strang der Bildungsdiskussion deshalb – trotz seiner bedenklichen persönlichkeits-theoretischen Implikationen – grundsätzlich für anschlussfähiger. Hier kann zumindest über Bedeutungsaspekte von „Welt“ gestritten werden. Mit Hilfe der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ließe sich darüber hinaus verdeutlichen, daß Positionen wie: Primat einer Sozialpädagogisierung der Schule (z.B. vertreten von Peter Struck⁴⁰) versus Primat des Fachunterrichts (z.B. vertreten von Hermann Giesecke⁴¹) nur scheinbar einen Gegensatz darstellen, nämlich dann, wenn

³⁹ Beispiele hierfür liefern Wolfgang Klafki (vgl. Wolfgang Klafki, Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: Ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985, S. 12-30, bes. S. 20-23) und Horst W. Jung/Gerda von Staehr (vgl. Horst W. Jung/Gerda von Staehr, „Schlüsselprobleme“ und Epochenbewusstsein. Voraussetzungen pädagogischen Handelns in unserer Zeit, in: Karl-Heinz Braun/Dieter Wunder (Hg.), Neue Bildung – Neue Schule. Wolfgang Klafki zum 60. Geburtstag, Weinheim/Basel 1987, S. 47-65, sowie diess., „Endzeit“ und historisch-utopisches Lernen, Hamburg 1993; vgl. auch Horst W. Jung, Statt einer Einleitung. Für eine weltgesellschaftliche Orientierung historisch-politischen Lernens, in: Jung/von Staehr (Hg.), Historisch-politisches Lernen und Lehren, a.a.O., S. 5-19).

⁴⁰ Vgl. z.B. Peter Struck/Ingo Würtl, Vom Pauker zum Coach. Die Lehrer der Zukunft, München/Wien 1999.

⁴¹ Vgl. z.B. Hermann Giesecke, Zur Krise der politischen Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 32/1997, 1. August 1997, S. 3-10.

die Aufschlüsselung der Bedeutungsstruktur von Lerngegenständen von den objektiv gesellschaftlichen Lebenslagen, von denen aus Lerngegenstände ausgegliedert werden, abstrahiert wird bzw. umgekehrt. Leitend für einen Diskurs unter Lehrenden müßte m.E. die Frage sein, inwiefern (erfahrene) Ausgeschlossenheit und Mangel an Verfügung über gesellschaftliche Handlungs- und Denkmöglichkeiten im allgemeinen, in der Handlungssituation „schulischer Unterricht“ im besonderen in Schule und Unterricht selbst thematisierbar bzw. als gemeinsame Lernproblematik spezifizier- und überwindbar werden können:⁴² Inwiefern können SchülerInnen z.B. über Bewerbungstraining im Unterricht hinaus gemeinsam mit anderen Betroffenen, also ihren MitschülerInnen, ihre Angst vor möglicher Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit statt im Konkurrenzkampf zu individualisieren als emotionale Erfahrung thematisieren und Perspektiven der Überwindung entwickeln? (Dies spricht nicht gegen eine unmittelbare Maßnahme „Bewerbertraining“ im Unterricht. Beim reinen Training von Verhaltensweisen sollte das Lernen für die Positionsrealisierung jedoch nicht aufhören.)

Einen Fortschritt würde ich auch darin sehen, wenn im Unterricht ein Lerngegenstand wie: „Positionen der aktuellen Bildungsdiskussion“ (o.ä.) verhandelt würde: Warum sollten Schülerinnen und Schülern nicht das Angebot unterbreitet werden, die von ihnen geforderten Lernergebnisse auf ihre Bedeutung für eine Erweiterung bestehender Handlungs- und Lernmöglichkeiten hin zu untersuchen?⁴³ Zur Herstellung von mehr Transparenz in schulischen Lehr-Lernverhältnissen gehört meiner Einschätzung nach aber auch, kooperative Lernverhältnisse, die unter vorfindlichen Bedingungen im Unterricht „nicht mal eben so“ möglich sind, nicht vorzutäuschen, sondern vielmehr deren Unmöglichkeit und die Gründe hierfür zu thematisieren. Bewusst ‚defensiv‘ begründetes Lernen wäre m.E. unbewusst- ‚widerständigem‘ Lernen vorzuziehen. Kooperative Lernverhältnisse zwischen SchülerInnen und Lehrenden werden allerdings dann realisierbar, wenn sie im Zusammenhang einer gemeinsamen Schul- und Gesellschaftskritik entstehen, also den Bewertungsmechanismus des Unterrichts überschreiten können (z.B. in gemeinsamer

⁴² Vgl. hierzu das leider nicht zu Ende geführte Projekt „Subjektwissenschaftliches Lernen“ (Klaus Holzkamp, Vorbereitende Überlegungen zum methodischen Vorgehen im Projekt „Subjektwissenschaftliche Lernforschung“ (PSL), a.a.O).

⁴³ Daß Schüler schon lange kapiert haben, daß es im schulischen Lernen zumindest nicht zuvörderst um ihre Interessen geht, ist nämlich sicher nichts Neues. Relevant bleibt jedoch die Frage, welche Konsequenzen sie aus dieser Einsicht – nicht nur für ihr schulisches Lernen – ziehen. Dies im Unterricht zu problematisieren (zu versuchen), erscheint mir somit vor allem anderen relevant.

(schul)politischer Praxis).⁴⁴ Zur Zeit kann es meiner Einschätzung nach vorrangig nur um ein langfristiges Wiedereinholen der Qualität individueller Subjektivität durch Lern- und Handlungsprozesse auf verschiedenen Ebenen gehen: in Gesellschaft, Wissenschaft und Schulpolitik. Zentral hierfür erscheint mir – besonders angesichts der aktuellen bildungspolitischen Anforderungen – ein Diskurs über je mein Selbstverständnis als LehrendeR *und* LernendeR.

⁴⁴ Vgl. Bernd Hackl, Wissen – Bildung – Widerstand? Warum Schulunterricht an seinen emanzipatorischen Ansprüchen scheitert, in: FKP 30/1992, S. 29-45, S. 35-36.