

Santiago Vollmer

## Lehren, Lernen, Erziehen: Ein Gespräch mit Gisela Ulmann und Morus Markard über Problemfelder und Erfahrungen in der Kritischen Psychologie

Als die FKP-Redaktion das Heft zum Thema Lehren/Lernen vorbereitete, arbeitete Santiago Vollmer (SV) gerade an der Korrektur der spanischen Übersetzung mehrerer Texte Klaus Holzkamps zum Thema Erziehung und Lernen. Da sich v.a. in den vorbereitenden Schriften zum Lernbuch (1993) aufschlussreiche und wenig zitierte Passagen zur Lehrlernproblematik finden, entstand die Idee, diese zum Gegenstand eines Gesprächs mit Gisela Ulmann (GU) und Morus Markard (MM) zu machen.

\*

**SV:** Wenn man sich Klaus Holzkamps Texte um das Thema Lernen und Erziehung ansieht, findet man überall Hinweise auf ein kritisch rezipiertes *und* ‚positives‘ Konzept von Erziehung bzw. von Lehren.

In *We don't need no Education* (1983a) schreibt Holzkamp z.B., dass esbarer Unverstand wäre, den Titel im Sinne einer pädagogischen Position zu deuten, „in welcher global Erziehung für überflüssig gehalten wird“ (114). Es gehe nicht um „das ‚Garnichtstun‘ der Erzieher, sondern [um] eine Unterstützungstätigkeit der Erwachsenen im wirklichen Entwicklungsinteresse der Kinder“ (ebd.). In *Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen?* (1983b) spricht er von einer „bewussten und geplanten Unterstützung“, die Kindern helfen soll, „im ‚Schwimmen gegen den Strom‘ herrschender Ideologie und Lebenspraxis über den vordergründigen Widerstand gegen ‚Erziehung‘ hinauszukommen und Widerständigkeit gegen die gesellschaftlichen Verhältnisse zu entwickeln, die die langfristigen Lebensinteressen der Kinder wie der Erwachsenen behindern“ (58). In *Lernen und Lernwiderstand* (1987) heißt es: „Lehrende“ sollen die Lernenden „begrifflich und praktisch [...] unterstützen“ und klären, „wieweit eine Lernproblematik für sie einschlägig ist“ (35f.); in *Lehren als Lernbehinderung* (1991) überlegt Holzkamp, wie „eine Schul- und Unterrichtsorganisation beschaffen sein müsste“, in der „defensiv-widerständiges Bewältigungslernen“ „nicht dominant ist“ (1991, 14), und welche „Lernprozesse bei Schülern und Lehrern“ möglich sind, „in denen jenseits der [...] Beeinflussungs- und Kontrollmechanismen wirkliche, für mein Leben folgenreiche Erfahrungen und Einsichten gewinnbar sind“ (15).

**MM:** Dies wird auch deutlich in der *Einführung in das Hauptanliegen* des Lernbuches (*Lernen*, 1996) und dort selbst. Holzkamp tritt dezidiert der „Missdeutung“ entgegen, in seiner Konzeption sei „der Lehrer oder die Lehrerin überflüssig oder auch nur marginalisiert“ (1996, 130). Gerade in einer Schule jenseits der von ihm analysierten „Disziplin“ stünden Lehrerinnen und Lehrer vor der Aufgabe, Fragen zu beantworten, selber Fragen zu stellen, und zwar mit dem Ziel herauszufinden, was Schülerinnen und Schüler nicht verstünden; es sei ihre Aufgabe, durch Problematisierungen dazu beizutragen, Selbsttäuschungen und unbewusste Selbstschädigungen zu verhindern (131; 1993, 561).

**SV:** Was sind die allgemeine Charakteristika dieser *Lehrtätigkeit*?

**GU:** Es geht beim Lehren darum, Fragen des Kindes bzw. des Schülers zu beantworten, was auch bedeuten kann, zu sagen, dass man keine eindeutige Antwort weiß, weil der erfragte Sachverhalt widersprüchlich ist; darum, ihnen zu zeigen, wie man Fragen entwickelt – und wie man Antworten selbst finden kann; aber auch darum, Kinder auf etwas hinzuweisen, was einen interessiert – und wovon man annimmt, dass es auch das Kind interessiert.

**MM:** Lehren bedeutet aber auch, den Leuten mitzuteilen, was man weiß, wobei die Leute, die etwas lernen wollen, wissen oder zumindest vermuten, dass Lehrende Dinge wissen, die sie selbst nicht wissen. Wissen ist ja auch eine Teil-Voraussetzung dafür, Fragen stellen zu können. Außerdem gehe ich davon aus, dass – um von der Psychologie zu reden – dieses „Fach“ Wissenswertes enthält, das Studierenden mitgeteilt werden sollte – durchaus im Wissen darum, dass, wie Alexandre Métraux das formulierte, „ein Vertreter dieses Fachs nur in einer Anwendung von Verwegenheit oder aus schierer Unwissenheit von sich behaupten könnte, die Psychologie zu kennen“ (1981, 24f). Also: Vermittlung dessen, was man weiß – einschließlich der damit verbundenen Kontroversen.

**SV:** Holzkamp spezifiziert das „Lebensinteresse des Lernenden am Lernvollzug [...] als ‚Begründung‘ individueller Lernvollzüge aus der so erreichbaren Erweiterung der ‚Handlungsfähigkeit‘ in Teilhabe an gesellschaftlicher Bedingungsverfügung“ (1987, 16). Kann man auch das ‚Lehrinteresse‘ ähnlich spezifizieren? Also das Interesse, anderen zu helfen, dass sie sich die Bedeutungen der gegenständlichen Welt aneignen

können, als begründet in der Erweiterung der Verfügung über die gemeinsamen Lebenswelt fassen?

**GU:** Ja. Dies wird z.B. mit dem Konzept der *Qualifikation zum Mitforscher* auf den Begriff gebracht, das sich ja auch auf *Lehrinteressen* beziehen kann – wenn je ich als Lehrende andere für meine Forschungsinteressen begeistern kann, so dass sie diesen auch nachgehen, und wir zusammen forschend lernen können. Ebenso ist es möglich, dass ein Lehrender sich für die Lerninteressen eines Schülers begeistert und sich zum Mitforscher des Schülers qualifiziert.

**MM:** Auch hier würde ich ergänzen: Wenn ich etwa das Verhältnis von theoretischem und empirischem Satz in der Experimentalpsychologie und die Bedeutung dieses Verhältnisses für die Uneindeutigkeit von Befunden ‚gelehrt‘ habe, so habe ich nicht nur meine unmittelbaren Forschungsinteressen gelehrt. Ich halte diese Fragen aber für wichtig und im Psychologiestudium für mitteilenswert – weil so gewisse Einsichten in die Theorienentwicklung wie deren Kritik möglich werden, ob man davon begeistert ist oder nicht.

**SV:** Holzkamp bezieht den Lernbegriff auf die Kategorie der „restriktiven vs. verallgemeinerten Handlungsfähigkeit“. Zuerst entwickelt er den Begriff des „Lernwiderstands“ bzw. des „widerständigen Lernens“. Hier geht es u.a. um das „Lernen ‚als‘ Widerstand“ vs. das „Lernen ‚von‘ Widerstand“ (1987, 31); später (1991) kommt der Begriff des „defensiven“ vs. „expansiven Lernens“ hinzu. Sowohl der Begriff des „widerständigen Lernens“ als auch der des „defensiven Lernens“ beziehen sich auf die „‚restriktive‘ Variante“, also auf die „‚spontan‘ und defensiv vollzogene ‚Verinnerlichung‘ der ‚äußeren‘ Handlungseinschränkungen in ‚freiwillige‘ Selbstbeschränkungen zur ‚Abwehr‘ von ‚risikobehafteten‘ Handlungsimpulsen“ (1987, 15f). Könnt ihr diese Begriffe kurz erläutern? Wie stehen sie zueinander?

**GU:** Lernwiderstand bedeutet bei Holzkamp, dass ich etwas sowohl lernen als auch nicht lernen will und mir deshalb beim Lernen sozusagen selbst im Wege stehe. Defensiv begründetes Lernen bedeutet etwas, was einen nicht interessiert, zu lernen um sich zu verteidigen, um z.B. Sanktionen zu entgehen und so nicht bezüglich eigener Handlungsmöglichkeiten gefährdet zu sein.

**MM:** In diesem Zusammenhang interessant finde ich, wie nicht begrifflich, sondern in der individuellen Erfahrung zu unterscheiden ist zwischen dem, was Gisela sagte, und psychischen Widerständigkeiten etwa bei der Lektüre philologischer Eiswüsten, deren Verständnis man sich meint erarbeiten zu müssen. Lernen kann ja anstrengend und kein Ponyhof sein: Motivation und Anstrengungsbereitschaft. Übrigens auch beim Lehren: Auch wenn ich, wie Gisela sagen würde, begeistert die Forschungsinteressen von Studierenden aufgreife, ist das sorgfältige Lesen ihrer Texte nicht unbedingt reiner Spaß.

**SV:** In *Lernen und Lernwiderstand* spricht Holzkamp vom „Zu- und Ineinander von strukturellen Lernschranken und dynamischen Selbstbehinderungen“ auch auf der Ebene der „Unterstützungsweisen“ (1987, 28). Um dies zu erläutern, hat er Leontjews Löffel-Beispiel aufgenommen: Es geht fiktiv um ein Kind, das über das Hantieren „mit dem Löffel als ‚Naturding‘“ nicht hinaus kommt; zu analysieren sei hier, wie das Kind „das Unterstützungsangebot der Erwachsenen [...] lediglich selektiv verwertet bzw. u.U. sogar in einer Art selbst ‚steuert‘ und beeinflusst, dass alle Hinweise auf das Niveau ‚kooperativen‘ Löffelgebrauchs ins Leere laufen müssen.“ (ebd.) An dieser Stelle benutzt Holzkamp den Widerstandsbe-  
griff in einem Sinn, der nur hier auftaucht: als „*Lehrwiderständigkeiten*“ aufseiten der Mutter, durch welche sie – um das Kind ‚klein‘ und abhängig zu halten – die Spezifika der Unterstützungstätigkeit [...] nicht oder nur ‚halbherzig‘ realisiert“ (ebd.; Herv. SV). Stellt hier ‚*Lehrwiderstand*‘  
sozusagen den Gegenpart zu „*Lernwiderstand*“ dar, beide Male i.S.v. restriktiver Handlungsfähigkeit?

**GU:** Wichtig ist m.E. in dieser Passage die Unterscheidung zwischen *dynamischer* Selbstbehinderung und *struktureller* Lernschranke, womit die Frage aufgeworfen wird, ob ich oder jemand, der mir gegenübersteht, etwas nicht lernen will – oder nicht lernen kann, weil z.B. die Voraussetzungen fehlen oder es so oft zum Scheitern kommt, dass ich bzw. mein Gegenüber dies nicht mehr lernen wollen kann. In der Praxis ist es schwierig, dies auseinander zu halten, aber es kommt bei der Analyse auf diesen Unterschied an.

**SV:** M.E. ist diese Wendung Ausdruck der Notwendigkeit, durch die Lehrtätigkeit das Kind zu unterstützen. Der *Lehrwiderstand* ist Teil der Dynamik zwischen Kind und Erwachsenen, er spielt eine wichtige Rolle, indem er der dynamischen Selbstbehinderung entgegenkommt.

**MM:** Ich denke, dass da eine Tendenz drinsteckt, Kinder in Abhängigkeit zu halten (und damit die eigene Unverzichtbarkeit zu festigen) – ein Aspekt von Instrumentalverhältnissen zwischen Kindern und Erwachsenen, der sich hier im Lernaspekt zeigt.

**SV:** In *Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen?* (1983b) führt Holzkamp den Begriff der „Erziehungsförmigkeit“ ein und beschreibt damit „ein Verhältnis zwischen [...] Erzieher und Zögling, in welchem der Erzieher als Erziehungssubjekt beim Kind/ Jugendlichen als Erziehungsobjekt bestimmte Veränderungen bewirkt. Die Ziele [...] werden dabei primär als solche des Erziehers bzw. der gesellschaftlichen Herrschaftsinstanz, die er vertritt, aufgefasst, und das Kind erscheint als eine Art von Werkstück, das gemäß diesen Zielen zuzurichten und zu formen ist.“ (55) Dann erklärt er, dass dieser „Begriff [...] in sich uneindeutig [ist], da hier in der Kritik an einer bestimmten Form von Erziehung gleichzeitig eine Kritik an ‚Erziehung‘ überhaupt anklingt.“ Aber „diese Widersprüchlichkeit“ sei „nicht primär ein Kennzeichen“ der eigenen „Definition, sondern der Realität von ‚Erziehung‘ in der bürgerlichen Gesellschaft. Eine ‚klarere‘ Begriffsbildung, wie etwa die Unterscheidung zwischen ‚unterstützender‘ und ‚formierender Erziehung‘ „verdecke eher „die ‚unklare‘ Realität der Erziehung [...], indem hier die Vorstellung nahegelegt ist, ‚unterstützende‘ Erziehung sei ‚rein‘ und widerspruchsfrei unter bürgerlichen Verhältnissen möglich.“ (ebd.) Könnte man in diesem Zitat *Erziehung* durch *Lehren* ersetzen? Also sagen: Der *Lehr*begriff ist zwar uneindeutig, weil in der Kritik an einer bestimmten Form von Lehren gleichzeitig eine Kritik an ‚Lehren‘ überhaupt anklingt, aber eine Unterscheidung zwischen ‚unterstützendem‘ und ‚formierendem Lehren‘ legt die Vorstellung nahe, ‚unterstützendes‘ Lehren sei widerspruchsfrei unter bürgerlichen Verhältnissen möglich?

**GU:** Holzkamp sieht Lehren nicht negativ – er sagt doch bloß, dass es ein Kurzschluss ist anzunehmen, dass Gelehrtes so, wie es vom Lehrenden gemeint ist, im Kopf des Schülers ankommt. Bei Erziehung geht es um Persönlichkeitsbildung (der Zögling soll anders sein, als er ist) – beim Lehren um Wissensvermittlung (der Lehrende will dem Schüler etwas vermitteln, was der Schüler nicht weiß). Ich glaube also nicht, dass in dem Zitat *Erziehung* durch *Lehren* ersetzbar ist. Wenn man das Lernbuch (1993) von Anfang bis Ende liest, ist doch klar, dass für Holzkamp die sog. *Lern*theorien eigentlich *Lehr*theorien sind (welche Bedingungen führen zum Lernen?) und dass Lehren und Lernen in der Schuldisziplin (vgl. die Rahmenpläne) gleichgesetzt werden.

**MM:** Ich stimme Gisela zu, dass man in dem Zitat nicht Erziehung durch Lehren ersetzen kann, aber beides ist mit Machtverhältnissen vermittelt, und Holzkamp will in dem auf Erziehung gemünzten Zitat ja darauf hinaus, dass es widerspruchsfreies Erziehen nicht geben kann, und das trifft auch auf Lehren zu, welches – in meinem Fall – in den institutionellen Verhältnissen der Universität stattfindet, wo Lehrende wie Lernende je spezifisch der Prüfungsordnung unterworfen sind. Das muss man immer wieder reflektieren. Schließlich ist zu bedenken, dass Lehren und Lernen massive personale Konsequenzen haben können: Wer die *Grundlegung* gelesen und sich nicht verändert, hat sie nicht verstanden. – Das hat Klaus Holzkamp übers *Kapital* gesagt, und ich sage es mal über die *Grundlegung*.

**GU:** Vermutlich ist das Gemeinsame, dass sich Erziehung und Lehren auf die Negation der Subjektivität des Zöglings bezieht – was zu Widerstand (gegen fremdgesetzte Ziele) führen kann...

**MM:** ... mit dem schon erläuterten Unterschied, dass die Erziehungsfrage tendenziell eher an die Existenz geht als das Lehren.

**SV:** Was ist das Ziel der Analysen zur Schule in *Lernen*?

**GU:** Ich vermute, das Ziel ist herauszustellen, dass in der Schule die Subjektivität der Schüler „entöfentlicht“, also negiert wird – dass es aber darauf ankäme, sie zu erkennen. Und das heißt, dass ‚die Schule‘ eine Abstraktion ist. Es geht darum, in konkreten Verhältnissen zu sehen, wie sie verbessert werden können und was einen daran hindert.

**SV:** Geht es wirklich um die Negation der Subjektivität? Sollte es nicht heißen: Versuch der Manipulation? Die Subjektivität wird ja wahrgenommen, nur dass sie je nachdem als zu eliminierender Störfaktor oder als zu lenkender Faktor gilt.

**GU:** „Entöfentlichung“ ist das Wort, das Holzkamp verwendet, und bedeutet m.E. negiert. Eine Manipulation könnte darin bestehen, dass die Schüler nur mit gelösten Problemen (deren Lösung der Lehrer kennt und abfragt) konfrontiert werden und sie so glauben können, es gäbe keine ungelösten Probleme in dieser Welt.

**MM:** Bei Holzkamp heißt es: „die Subjektivität des ‚Schülers‘ wird als eigenständige Größe negiert, er ist nicht als ein Individuum fassbar, das sich zu dem jeweiligen ‚Lehrangebot‘ bewusst ‚verhalten‘ (und ihm u.U. auch Widerstand entgegensetzen) kann, sondern erscheint im Einklang mit seiner schuldisziplinären Entöfentlichung als bloßer Abklatsch oder ‚Durchschlag‘ der Subjektivität des Lehrers als eigentlichen Vollstreckers der Lernhandlungen.“ (1993, 418) M.E. bedeutet dies bezüglich Santiagos Frage: Damit das ‚Negieren‘ und ‚Entöfentlichen‘ praktisch klappen kann, muss dem offiziell Negierten in praxi Rechnung getragen werden: durch Manipulationen und Sanktionen.

**SV:** Holzkamp schreibt, dass „fortschrittliche Erziehung“ „bewusst und planmäßig“ sein muss und dass sie dabei, indem sie sich „an der Selbstbewegung des Gegenstandes“ orientiert, „partiell und gezielt die Initiative an die Kinder“ abgeben muss (1983b, 59). Was ist hier mit „Einsicht und Selbstdisziplin der Erzieher“ (ebd.) gemeint? Gab es hierzu Erfahrungen? Etwa im SUFKI?

**GU:** „Bewusst und planmäßig“ bedeutet m.E. einzusehen, dass Kinder bzw. Schüler Subjekte sind, also Intentionen und Pläne haben – also auch: diese nicht mit eigenen Plänen zu durchkreuzen, sich diesbezüglich selbst zu disziplinieren. Die Pläne von Kindern und Erwachsenen können selbstverständlich auch koordiniert werden. Ein Beispiel aus dem SUFKI-Projekt wäre die ‚Gleichheitsregulation‘: Um gerecht und zur Gerechtigkeit zu erziehen, bekommen Geschwister möglichst ‚das Gleiche‘ an Nahrungsmitteln, Spielsachen und Zuwendung. Ein Resultat ist, dass sie immerzu ‚dasselbe‘ fordern (z.B. *auch* in der Mitte zu gehen, was unmöglich ist) und dass sie so ihre wirklichen Bedürfnisse gar nicht mehr wahrnehmen. Eine Analyse des Problems ergab, dass Gerechtigkeit eher bedeuten würde, dass jeder nach Möglichkeit das und so viel bekommt, wie er braucht, *seine* Bedürfnisse also der Maßstab wären, nicht die der anderen.

**MM:** Ich finde Klaus’ Aufsatz über die Frage, was man von Karl Marx über Erziehung lernen kann, so wichtig, weil er einerseits die Verstricktheit von Erziehung in gesellschaftliche Machtverhältnisse thematisiert, andererseits aber nicht damit endet, dass man nichts machen kann; dass er einerseits das Erziehen auf irgendetwas hin problematisiert, deswegen aber nicht eine *gesellschaftlich* emanzipatorische Perspektive im Zusammenleben mit Kindern vernachlässigt.

Klaus schreibt: „Man mag beim ersten Hinsehen einen Widerspruch darin finden, dass eine fortschrittliche Erziehung, in welcher [...] partiell und gezielt die *Initiative an die Kinder* abgegeben wird, *bewusste und geplante* Erziehung sein soll. Dieser Widerspruch wird jedoch schnell durchdringbar, wenn man sich vergegenwärtigt, dass ja gerade in der *Erziehungsförmigkeit spontan* der bürgerlichen Ideologie nachgegeben wird, die Erziehenden hier also, da sie das Kind auf seine fortschrittlichen Zielsetzungen hin zurechtstutzen wollen [...], tatsächlich *bewusstlos* handeln, sich (indem sie unmittelbar ‚das Beste‘ für sich und die ihren wollen) ‚gehen lassen‘.“ (1983b, 59)

Zentral ist hier, dass Holzkamp das Erziehungsproblem nicht nur im interpersonalen Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen fasst, sondern dieses selbst auf gesellschaftliche Verhältnisse bezieht, indem es ihm um „die Züge einer pädagogischen Konzeption“ geht, „an deren Leitlinie die *gemeinsame Lebensrealität praktisch und verbal so strukturiert* werden kann, dass damit den Kindern/Jugendlichen die *Widersprüche bürgerlicher Klassenrealität* und darin gegebenen Möglichkeiten zur Verfügung über die eigenen/allgemeinen Lebensbedingungen immer klarer fassbar und umsetzbar werden.“ (Ebd.) Als hätte er schon die neue Rede von Disziplin (bei Bernhard Bueb u.a.) vorausgesehen, negiert er die Problematik nicht abstrakt, sondern gibt zu bedenken, „unter welchen Bedingungen Disziplin und Unterordnung, da im allgemeinen Interesse, auch in jeweils meinem ureigensten Interesse an der Überwindung der Abhängigkeit und Fremdbestimmtheit unter bürgerlichen Verhältnissen ist“ (ebd.). Dies zu realisieren, setze weitere Forschung und „eine neue Ebene der Einsicht und Selbstdisziplin der Erziehenden“ voraus (ebd.) – also weder so zu tun, als sei diese Gesellschaft ein Ponyhof, noch die Zukunft der Kinder nach eigenem fortschrittlich gemeinten Gusto zu verplanen, sondern sie so zu unterstützen, dass sie ihre Möglichkeiten wie Behinderungen erkennen können – mit den für die Analyse restriktiver Arrangements üblichen Fragestellungen wie: Welche ideologischen Angebote werden gemacht? Wie werden renitente Handlungsimpulse abgewürgt oder abgewehrt? Welche sozialen Unterstützungen oder Hemmnisse liegen vor? Welche Kompromisse auf wessen Kosten werden geschlossen?

**SV:** Wie kommt Holzkamp vom verallgemeinerten Standpunkt des Subjekts bzw. in einer „Lerntheorie im Begründungsdiskurs“ (1991, 7) auf das kooperative und kollektive Lernen zu sprechen?



**GU:** Was er unter der Überschrift „kooperatives Lernen“ schildert, entspricht m.E. seinem eigenen Forschungsprozess. Ich kann mich mit anderen zum forschenden Lernen zusammenfinden, werde aber behindert, wenn ich meinen Fragen, sofern die anderen sie nicht teilen, nicht nachgehen kann bzw. darf.

**MM:** Und das ist eine klare Kritik an kollektiven Lernvorstellungen und der Ausblendung von Gruppendynamiken, die sich in Lernkollektiven abspielen (können).

**SV:** Bei Diskussionen in kritisch-psychologischen Kreisen hört man oft, dass die Schulbedingungen sich geändert hätten und dass vieles von dem, was Holzkamp in *Lernen* analysiert, nicht mehr zutreffe. Holzkamp selbst geht kurz auf solche Argumentationen ein: Angeblich sei sein Bild der Schule „überzeichnet: In mindestens manchen Ausprägungsformen der modernen Schule seien die genannten Kontrollmaßnahmen weitgehend gemildert und der Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt“. (1991, 6) Aber insbesondere da, wo man „die Subjektivität des Schülers, sei es im Unterricht selbst, sei es durch Fördermaßnahmen oder psychologische Interventionen [...] in besonderem Maße berücksichtigt zu haben meint [...], geht [es ...] nur darum, vom Standpunkt der Lehrinstanz das Schülersubjekt in seiner Eigenart soweit und in der Art in die Lehrstrategien einzubeziehen, dass die jeweiligen Lehrziele reibungsloser und effektiver umzusetzen sind“ (ebd.). Haben sich in diesem Sinne die Lehrstrategien in Deutschland geändert?

**MM:** Es gibt dazu eine ganze Reihe Untersuchungen, für die man auf das *Forum Kritische Psychologie* 48 und 49 (2005, 2006) verweisen kann.

**SV:** Lässt sich dazu etwas aus der PISA-Studie ableiten?

**GU:** PISA sagt nichts zu Lernstrategien, sondern zeigt den engen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Leistung bei den PISA-Aufgaben. Daraus ist über Lehrformen nichts zu folgern. Eher ist zu folgern, dass gebildete und/ oder wohlhabende Eltern ihren Kindern außerschulische Lernmöglichkeiten geben (vom eigenen Schreibtisch im eigenen Kinderzimmer über elterliche oder bezahlte Nachhilfe).

**SV:** Wenn man an die Korrelation zwischen Klassenzugehörigkeit und Schulabschluss in Deutschland denkt – von welchen gesellschaftlichen

Klassen ist die Rede, wenn diese Änderung diagnostiziert wird? Meine Erfahrungen in den letzten 15 Jahren als Behindertenassistent an ‚Problemschulen‘ in Berliner Arbeitervierteln widersprechen dem.

**GU:** Die Hauptkritik Holzkamps ist ja, dass die Schüler nicht ihren Interessen und Fragen nachgehen können. Dies wird m.E. immer übersehen. Wie sehr gut in den Schriften von Heinz Klippert (2001) nachzulesen ist, werden Lehrer als Berater und Schüler als „eigenverantwortlich lernende“ Problemlöser propagiert, aber die Probleme, die die Schüler „eigenverantwortlich lernend“ lösen sollen, werden vorgegeben und stehen nicht zur Diskussion. Meiner Erfahrung nach ist es in manchen Schulen möglich, dass Schüler eigene Projekte bearbeiten. *Grundsätzlich gilt das witzigerweise in Projekten für Schulverweigerer!* In diesen befinden sich wahrscheinlich mehr Kinder bzw. Jugendliche aus unteren Schichten als aus mittleren oder oberen. Diese werden bei Schuldistanz eher in Eliteinternaten abgegeben.

**MM:** Christina Kaindl betont in ihrer diesbezüglichen Kritik an Holzkamp, „dass für die Analysen von Lernproblematiken ein Begriff von defensivem Lernen notwendig ist, der auch Selbstaktivierung und -mobilisierung als Aspekt von ‚verinnerlichtem Zwang‘ (Holzkamp 1983, 413) begreifen und seine potenziellen psychischen Kosten reflektieren kann“ (2006, 97).

**SV:** Kann man mit Holzkamp sagen, dass die von der „Schul- und Unterrichtsorganisation nahegelegte Intention der Schülerinnen und Schüler zur Vermeidung von Nachteilen und Bedrohungen“ (1991, 12) weiterhin im Zentrum der Kritik an der Schule steht?

**GU:** Sie wird m.E. nahegelegt, solange es Noten gibt, die am Klassendurchschnitt ausgerichtet werden, so dass immer einer der Schlechteste oder der Verlierer sein muss. Dies widerspricht dem Schulgesetz, wonach der Maßstab für die Benotung die Anforderungen sind, die in den Lehrplänen formuliert sind.

**MM:** Ein Zusatzproblem ist, dass auch ohne die Orientierung am Durchschnitt einer der Schlechteste sein kann und dass auch die Orientierung an den Formulierungen des (Berliner) Schulgesetzes (§58: entspricht den Anforderungen „im besonderen Maße“, „voll“, „im allgemeinen“, etc.) Vergleiche impliziert. Christina Kaindl hat das Notenproblem unter Bezug

auf Holzkamp so gefasst: „Auch alle Reform der Schule, die im Sinne einer Erweiterung der Lebens- und Lernmöglichkeiten verstanden werden kann, muss sich letztlich daran messen lassen, wieweit sie die Funktionen der Selektion, der Zuweisung von unterschiedlichen Lebenschancen und Berufslaufbahnen zu Gunsten der freien Entfaltung der Einzelnen als Voraussetzung der freien Entfaltung Aller zurückzudrängen vermag“ (2006, 103). Sie zitiert Holzkamp: „Der Kampf gegen das Notensystem und für kooperative Arbeitsformen in Schule und Hochschule darf niemals durch die Illusion geleitet sein, dass die volle Durchsetzung derartiger Ziele in der bürgerlichen Gesellschaft möglich oder auch nur wünschenswert sei. Ein solcher Kampf kann nur praktisches Teilmoment einer Aufklärungsarbeit sein, durch welche die Irrationalität interpersonalen Beziehungen als gesellschaftliche Notwendigkeit im Kapitalismus bewusst gemacht wird.“ (1973, 260)

**SV:** Welche Möglichkeiten sieht Holzkamp zur Aufhebung restriktiver Lernverhältnisse? Er geht ja davon aus, im Widerstand könne „der ideologische Schein der Identität von ‚Erziehung‘ und Unterstützung der Kinder in deren Interesse brüchig und die durch Erziehung praktizierte Machtausübung in Weitergabe der herrschenden Unterdrückung an die Kinder deutlich werden“. (1983, 56) Diese emanzipatorische Möglichkeit realisiere sich „insbesondere da, wo die Kinder/Jugendlichen zu organisiertem Widerstand vordringen, wie in der Schülerbewegung, in der teilweise die personalisierenden Fixierungen auf die Lehrer überwunden und die Schüler mit Lehrern und Eltern gemeinsam gegen die institutionellen Entwicklungsbehinderungen in den bürgerlichen Institutionen kämpften.“ (ebd.)

**GU:** Hier bezieht sich Holzkamp m.W. auf einen „Fall“, der von Manfred Kappeler dargestellt wird (1977, 28-126): Ein vom Schulverweis bedrohter Schüler hat das Glück, dass sein Vater sich mit ihm verbündet und mit ihm an Protestaktionen der Schülerbewegung teilnimmt – und den Schulverweis akzeptiert.

**SV:** Akzeptiert? Also keine Aufhebung restriktiver Verhältnisse?

**GU:** Ja, so war das reale Ende, und der Therapeut Kappeler sollte mit diesem Fall seine Prüfung als Therapeut nicht bestehen, weil die Therapie erfolglos ausging. Klaus und Ute haben aber in dem Buch dargestellt, dass der Fall mit Erfolg abgeschlossen wurde, weil es zu dem kämpferischen Bündnis zwischen Vater und Sohn kam.

**MM:** Klaus' Formulierung geht, was die Bündnisse angeht, wesentlich weiter. Ich hätte eher an den Aufsatz *Jugend ohne Orientierung?* (1980) gedacht, wo er von Bündnissen mit Jugendlichen als Alternative dazu, sie zu erziehen, redet.

**SV:** Jenseits des konkreten Falls geht es allgemein um die Möglichkeit, die personalisierende Ebene des Lernwiderstands zu verlassen. Im Lernbuch wird mit den „Sternstunden“ eine andere Perspektive genannt, festgeschriebene Umgangsweisen zu verlassen: indem der Lehrer aus seiner administrativ vorgegebenen Rolle fällt, werden „dem Schüler die Stichworte genommen [...], an denen er seine defensiven Bewältigungsaktivitäten sonst zu orientieren pflegt“ (1991, 15), so dass eine gemeinsame lernende Auseinandersetzung mit einem gemeinsamen Gegenstand entsteht. Könnt ihr diese Perspektive erläutern?

**GU:** Hier wird angesprochen, was ich eingangs als *Qualifikation zum Mitforscher* bezeichnet hatte. In den Holzkamps Beispielen geht es ja darum, dass ein Lehrer außerhalb der Schuldisziplin seinen Interessen nachgeht und die Schüler daran teilhaben lässt.

**MM:** Die Sternstunde liegt, in Klaus' Worten (1993, 495), darin, „dass nicht der Lehrer etwas von uns, sondern wir etwas vom Lehrer wollten: Nämlich sein Können und Wissen für uns nutzbar und fruchtbar machen“. Das hat erstmal nichts mit Momenten wie Schülerbewegung zu tun – kann es aber einschließen, wenn die personalen Konsequenzen gemeinsamer Einsichten deutlich werden. Stellen wir uns vor, im Mathematikunterricht wird deutlich, dass Noten(durchschnitte) Intervallskalenniveau voraussetzen, dies aber praktisch nicht gegeben ist, und die Frage auftaucht: Wie irrational ist eigentlich das Rationale der hier betriebenen Selektion? Nebenbei: Gisela und ich vergeben auch am laufenden Band Noten.

**SV:** In welchem Verhältnis stehen bei solchen Sternstunden Lehren und Lernen? Ist hier, wie Holzkamp sagt, der „Vollzug eines fundamentalen Lernschritts nun auch auf der Seite des Lehrenden“ (1987, 36) notwendig? Also dass man als Lehrender die Prinzipien, nach denen man bisher vorgegangen ist, verlässt?

**GU:** Ja, insofern, als der Lehrer seine Begeisterung für das von ihm zu Vermittelnde zeigt und verdeutlicht, warum er davon begeistert ist. Aber auch, indem er bereit ist, die Interessen der Schüler zur Kenntnis zu neh-

men – und bestenfalls versteht. So wurde ja auch die Kritische Psychologie entwickelt. Anlass war die Unzufriedenheit der Studierenden mit der Mainstream-Psychologie, die ihnen in ihren praktischen emanzipatorischen Projekten nichts nützte. Gebraucht wurde eine Psychologie, die die Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen ermöglicht bzw. einbezieht.

**MM:** Man könnte es auch auf die Mitforschungsfrage beziehen: Beide Seiten müssen sich spezifisch qualifizieren – die Lehrenden müssen kapieren, was die Lernenden brauchen (und umgekehrt) und wie die personalen und institutionellen Verhältnisse zwischen beiden dabei ggf. hinderlich sind.

**SV:** Vielen Dank für das Gespräch.

### Literatur

- Kaindl, Ch. (2006). Lernverhältnisse im Neoliberalismus. Teil II: Überlegungen zu einer Kritischen Psychologie des Lernens. *Forum Kritische Psychologie* 49, S. 80-105.
- Kappeler, M., Holzkamp, K. & Osterkamp, U. (1977). *Psychologische Therapie und politisches Handeln*. Frankfurt/Main: Campus.
- Klippert, H. (2001). *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. Beltz, Weinheim.
- Holzkamp, K. (1973). *Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*. Frankfurt/Main: Fischer-Athenäum.
- Ders. (1980): Jugend ohne Orientierung? *Forum Kritische Psychologie* 6, S. 196-208.
- Ders. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/Main: Campus.
- Ders. (1983a). "We don't need no education...". *Forum Kritische Psychologie* 11, S. 113-125.
- Ders. (1983b). Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen? In: *Demokratische Erziehung 1* (S. 52-59). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Ders. (1987). Lernen und Lernwiderstand. Skizzen einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. *Forum Kritische Psychologie* 20, S. 5-36.
- Ders. (1991). Lehren als Lernbehinderung? *Forum Kritische Psychologie* 27, S. 5-22.
- Ders. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/Main: Campus.
- Ders. (1996). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in das Hauptanliegen des Buches. *Forum Kritische Psychologie* 36, S. 113-131.
- Métraux, A. (1981). Zur Einführung in diesen Band. In: C.-F. Graumann (Hg.), *Kurt-Lewin-Werkausgabe*, Bd. 1: *Wissenschaftstheorie 1* (S. 19-45). Bern: Hans Huber.