

Uwe Hirschfeld

Fragmentierter Alltagsverstand und die Herausforderung „kritischer Lehre“¹

In der akademischen Lehre, zumal in einer Lehre, die sich als kritisch versteht, kann viel schief gehen. Zunächst einmal all das, was auch sonst in Lehrveranstaltungen an unterfinanzierten Hochschulen passiert. Das geht von den institutionellen Beeinträchtigungen (Gruppengröße, Räume, Zeiten, curriculare Vorgaben, soziale Zusammensetzung usw.) bis zu den von den Lehrenden selbst produzierten Hindernissen, was man wunderbar in Holzkamps Vortrag vom „Lehren als Lernbehinderung?“ (Holzkamp, 1991) nachlesen kann und was für die (zunehmend verschulte) Hochschule so gültig ist, wie für die Schule selbst.

Doch „kritische Lehre“, hier verstanden im Sinne eines akademischen Angebots kritischer Theorie², ist eine andere, größere Herausforderung als die optimale Lehre in Zahnheilkunde, Physik oder Maschinenbau. „Kritische Lehre“ ist nicht einfach die Lektüre kritischer Texte oder die „Vermittlung“ kritischer Theorie, sondern (er)fordert eine zunehmend reflektierte Kohärenz des Alltagsverstandes. Daher ist es hier angebracht, sich zunächst mit der Problematik des Alltagsverstandes aus der Perspektive Gramscis zu befassen.

I.

Im Unterschied zum fragmentierten, unzusammenhängenden und widersprüchlichen Alltagsverstand, charakterisiert Gramsci die kritische Theorie der *Philosophie der Praxis* als kohärent, systematisch, einheitlich, homogen und selbstreflexiv.³ Es reicht hier, diese Zuschreibungen als

¹ Überarbeitete Fassung eines Vortrags, gehalten auf dem AKG-Workshop „Kritische Lehre“ am 8./9.2.2013 in Kassel.

² Das Wort der „kritischen Lehre“ erscheint mir so griffig wie irreführend. Es greift den Mythos von der (didaktisch präparierten) Vermittlung der Sache auf und schreibt sie in den Bereich des kritischen Denkens fort, der ihr eigentlich entgegen steht. Die Voraussetzung kritischen Denkens ist seine Selbständigkeit. Mithin kann „kritische Lehre“ nur Angebot, Unterstützung, Begleitung und Auseinandersetzung sein, nicht aber Vermittlung. Wenn ich weiterhin das Kürzel „kritische Lehre“ verwende, dann in dem Sinne, dass es sich um akademische Angebote handelt, sich kritisch mit Theorie (einschließlich kritischer Theorien!) und Wirklichkeit auseinanderzusetzen.

³ Überträgt man die bei Gramsci in verschiedenen Varianten auftauchende For-

Kennzeichen für eine (historisch relative) Totalität kritischer Theorie zu verstehen. Kritische Theorie insistiert auf dem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang der diversen Erscheinungen. Soweit Theorie Ausdruck der „Einsicht in Gesellschaft als Totalität“ (Adorno, 1962, S. 11) ist, ist sie dem Anspruch nach umfassend.

Dies mag banal erscheinen, ist aber in pädagogisch-didaktischer Hinsicht von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Denn in der Situation der Lehre trifft diese gesamtgesellschaftlich umfassende Theorie auf den Alltagsverstand der Studierenden, der eben genau das nicht ist: kohärent, einheitlich, homogen, systematisch und selbstreflexiv. Es macht geradezu den produktiven Kern kritischer Lehre aus, einen Beitrag zur Überwindung des fragmentierten Alltagsverstands zu leisten.

Mit welcher Methode das den Studierenden auch angetragen wird, die ungeheure Herausforderung, das eigene Denken – grundsätzlich – zu verändern, bleibt ihnen selbst übertragen. Es geht eben nicht darum, wie in der „normalen“ Lehre, etwas Zusätzliches zu lernen, das eigene Wissen quantitativ zu erweitern, ein Konzept mehr zu kennen, eine weitere Untersuchung zu rezipieren, eine neue Schublade einzurichten. Es geht bei kritischer Lehre immer um die *qualitative Herausforderung* des umfassenden Welt- und Selbstverständnisses: sich und die Welt im Zusammenhang zu verstehen.

II.

Um den darin gründenden Konflikt in seiner vollen Bedeutung zu erfassen, sind zunächst die Vorstellungen Gramscis zum Alltagsverstand weiter auszuführen. Es ist bekannt, dass er den Alltagsverstand als ein fragmentarisches, widersprüchliches, der Selbstreflexion nur punktuell zugängliches Bewusstsein charakterisiert. In einer oft zitierten Formulierung umschreibt Gramsci den Alltagsverstand als „[„spontane“] ‚Jedermanns‘-Philosophie“ (siehe Gramsci, GH, S. 1056), als Denken, „ohne Bewußtheit davon zu haben, auf zersetzte und zufällige Weise“ (ebd.); der Alltagsverstand sei eine „auseinanderfallende, inkohärente, inkonsequente Weltauffassung“ (S. 1039). Für ihn ist der Alltagsverstand eine „Denkweise“ (S. 94), ein unkritisches „Bewußtsein“ (vgl. ebd.), geprägt von „Gemeinplätzen“ (S. 136), „Irrtümern“ (S. 94) und „Glaubenssätzen“ (S. 1093), durchsetzt von

mulierung, den Alltagsverstand einheitlich, homogen und kohärent zu machen, in unsere Alltagssprache, könnten wir sagen: *Es geht darum, den Alltagsverstand als einheitliches, also allgemeines Bewusstsein Gleicher zu entwickeln, die so verbunden kollektiv handlungsfähig werden.*

„wissenschaftlichen Begriffen“ (S. 137), „philosophischen Meinungen“ (ebd.) und „individuellen Meinungen“ (S. 94), die die „durchschnittliche Meinung“ (S. 136) ergeben und in der sich die „moralische Individualität des Durchschnittsmenschen“ (S. 1039) entfaltet. Soweit die bekannten Bestimmungen aus den ersten Heften. Betrachtet man den Begriff genauer, stellt man fest, dass die Weltauffassung des Alltagsverstands hier vorrangig die einer *Gedankenwelt* ist. Es geht um das, was gedacht wird, und um die Struktur des Gedachten. Der Begriff des Alltagsverstands beschreibt die inhaltliche Zusammensetzung des Denkens. Wo kommen die Elemente her, in welchem Zusammenhang stehen sie, wie geben sie die gesellschaftliche Situation wieder? Das sind die in den ersten Heften gestellten Fragen.

Neben dieser Beschreibung des Alltagsverstands entwickelt sich ab den Heften 8 und 10 zunehmend deutlich eine Perspektive auf den Alltagsverstand, die diesen in den Kontext von „Wirksamkeit“, von geschichtlichen Akteuren und gesellschaftlicher Praxis rückt. Aus der Weltauffassung einer *Gedankenwelt* wird die Weltauffassung der „*Tätigkeitswelt*“, wird die Weltauffassung als praktische Handlung. Gramsci spricht nun von der „spontanen Philosophie“ [...], die ‚jedermann‘ eigen ist“ (S. 1375; Ausl. UH) und die 1. in der Sprache, „2. im Alltagsverstand und gesunden Menschenverstand“ (ebd.) und 3. in der Folklore enthalten ist. Diese „spontane Philosophie“ bedeute „zu denken“, ohne sich dessen kritisch bewußt zu sein, auf zusammenhangslose und zufällige Weise, das heißt, an einer Weltauffassung ‚teilzuhaben‘, die mechanisch von der äußeren Umgebung ‚auferlegt‘ ist“ (ebd.).

Der Alltagsverstand wird damit Teil des übergreifenden Begriffs der Weltauffassung. Durch die eigene Weltauffassung gehört man zu sozialen Gruppen, die „dieselben *Denk- und Handlungsweise*“ (S. 1376; Herv. UH) teilen.

Damit wird das Element der Zugehörigkeit, der Vergesellschaftung betont. Weltauffassung, egal ob Religion, Alltagsverstand oder Philosophie, wird zuerst als Verbindungselement zwischen den Menschen gedacht. Sie ist Ausdruck und Ergebnis, mehr noch: sie bedingt ihre soziale Existenz.

Nicht die Fragen nach inhaltlichen Figuren und der ihnen inhärenten Logik stehen dabei im Vordergrund, sondern *die soziale Leistung der Weltauffassungen*. Diese Betonung findet sich auch in Gramscis Definition von Ideologie, die er, ebenfalls im Zusammenhang mit der Weltauffassung, genauso wenig auf Inhalte reduziert. Sie „manifestiert“ sich „implizit in der Kunst, im Recht, in der ökonomischen Aktivität, in allen individuellen und kollektiven Lebensäußerungen“ (S. 1380).

Als Besonderheit des Alltagsverstands kann festgehalten werden, dass sein fragmentarischer, widersprüchlicher, der kritischen Selbstreflexion sich entziehender Charakter zu einer *passiven Vergesellschaftung* beiträgt. Auch da „wo die Widersprüchlichkeit des Bewußtseins keinerlei Handlung erlaubt, keinerlei Entscheidung, keinerlei Wahl, und einen Zustand moralischer und politischer Passivität hervorbringt“ (S., 1384), findet Vergesellschaftung statt – nur eben keine selbstbestimmte, eigenaktive, sondern eine passive.

Der Alltagsverstand, auch und gerade wenn er „anachronistisch“ ist“ (S. 1376), dient der alltäglichen Bewältigung, dem Umgang mit den Aufgaben und Herausforderungen einer Realität, die aus Sicht einer kritischen Theorie anachronistisch, widersprüchlich und unzusammenhängend ist. Solange dies nicht bewusst erkannt ist, und damit andere, kollektive Handlungsoptionen sichtbar werden, leistet der bizarre Alltagsverstand eine für das Individuum wichtige Orientierung und einen sozialen Zusammenhalt. Denn durch „die eigene Weltauffassung gehört man immer zu einer bestimmten Gruppierung, und genau zu der aller gesellschaftlichen Elemente, die ein- und dieselbe Denk- und Handlungsweise teilen“ (ebd.).

Dabei sind es nicht nur die einzelnen Versatzstücke, die der Lebensbewältigung dienen, sondern es ist gerade ihre Trennung, die ein Denken in Abteilungen erlaubt. In der Klassengesellschaft stabilisieren die Individuen „ihre Identität und beschränkte Handlungsfähigkeit durch die Einrichtung voneinander relativ getrennter und gegeneinander verselbständigter Erlebens- und Verarbeitungsformen [...]. Den ideologischen Subjekten erlaubt diese Abteilungsstruktur des Erlebens und Verarbeitens eine vielfache Buchführung, die zum widerspruchlosen Einverständnis mit den widersprüchlichen Verhältnissen befähigt“ (Haug, 1993, S. 70; Ausl. UH).

III.

Damit lässt sich das didaktische Problem kritischer Lehre nun präziser fassen: In der Lehrsituation steht nicht einfach eine umfassende kritische Theorie mit ihrem Anspruch auf Veränderung der Weltauffassung und des Selbstverständnisses einem Alltagsverstand gegenüber, der in seinen Gedanken unzusammenhängend und allenfalls partiell reflektiert ist, sondern einem, um es akademisch-ironisch auszudrücken, über Jahrzehnte positiv evaluierten und empirisch immer wieder bestätigten Modell der praktischen Lebensbewältigung. Dieses Modell in Frage zu stellen, auch nur daran zu kratzen, ist lebensgefährlich: Die Gewohnheiten des Alltags werden in Frage gestellt, vermeintliche Sicherheiten entschwinden. Das

reicht von der Bewältigung der alltäglich Routinen als Konsument/in, als Verkehrsteilnehmer/in, als Mediennutzer/in, als Studierende/r usw. bis hin zu den wichtigen Fragen der persönlichen Zukunft.

Es geht beim Alltagsverstand also nicht um ein bloß gedankliches Muster, das man beliebig austauschen könnte, ohne das eigene Leben, den eigenen Alltag „auszutauschen“. Die Probleme und Herausforderungen, die man zuvor mit seinem Alltagsverstand bewältigt hat, verschwinden nicht mit den Gedankeninhalten! Die Handlungsfähigkeit in den ideologischen Verhältnissen der Gegenwart, darf – bei Strafe des Untergangs! – von den Individuen nicht aufgegeben werden, solange es keine praktischen Alternativen gibt.

IV.

Damit verschiebt sich das didaktische Problem ins Politische. „Kritische Lehre“ bietet eine Kritik, für die es aktuell nur in sehr geringem Umfang passende Lebensmöglichkeiten gibt. Das meint vor allem die großen Herausforderungen. Im „Kleinen“ (das selbstverständlich nicht gering geschätzt werden soll!) mag man fair gehandelten Kaffee finden, mit dem Fahrrad fahren, sich an einem Tauschring beteiligen und in einer Initiative gegen Rassismus mitarbeiten. Doch die machtvollen kollektiven Handlungszusammenhänge, die es auch für eine Veränderung der Gesellschaft braucht, sind kaum gegeben. Starke soziale und kulturelle Bewegungen fehlen ebenso, wie hegemoniefähige Konzepte einer anderen gesellschaftlichen Lebensweise. Dabei geht es nicht einmal um die Alternativen einer schon jetzt „befreiten“ Praxis, sondern schlicht um die Möglichkeiten, Kritik kollektiv zu formulieren und im politischen Raum deutlicher als nur randständig zu positionieren. Kritische Theorie an der Hochschule erscheint in der ersten Begegnung isoliert und esoterisch, ohne Anschluss an das „wirkliche Leben“ – und gleichzeitig bestimmt sie sich selbst als gesellschaftlich umfassend und letztlich praxisorientiert. In diesem Widerspruch steckt eine Herausforderung, der sich „kritisch Lehrende“ bewusst sein müssen, um sie bearbeitbar zu gestalten.

Was ist also angesichts dieser Situation zu tun? Für eine „kritische Lehre“ sind zwei Aufgaben auszumachen. Die erste bezieht sich auf die *Kritik der Lehre*.⁴ „Kritische Lehre“ muss ein Ort sein, *der für die Kritik an der*

⁴ Dies ist ein Punkt der dringend weiterer Bearbeitung bedarf. Was als Kritik der Lehre von links wahrnehmbar ist, bewegt sich oftmals analytisch noch in der Zeit von vor 30, 40 Jahren. Entweder beklagt man Massenveranstaltungen und Frontalunterricht, Verschulung und Zeitdruck oder pflegt die Ideologiekritik an den Inhal-

Lehre und ihren Kontexten zugänglich ist. Die Analyse und Bewusstmachung von Widersprüchen, die ansonsten nicht wahrgenommen, beschönigt oder verdrängt werden, ist ein erster Schritt in Richtung eines kohärenten Alltagsverstandes. Hier zeigt sich „kritische Lehre“ als konkrete Subjektorientierung. Das ist keine Aufforderung, Seminare in Therapiestunden zu verwandeln oder zur ausschließlichen Analyse der Bildungspolitik zu verwenden.⁵ Manches kann und muss man an andere Orte verweisen. Was das jeweils ist, ist bewusst und transparent zu entscheiden. Doch die Arbeit an Inhalten hat nur dann Sinn, wenn die Arbeitsbeziehungen geklärt sind. Ansonsten ist nichts zu erreichen, schon gar nicht mit dem Anspruch kritischer Lehre. Damit stellt die Aufgabe einer „Kritik der Lehre“ auch einen nicht zu unterschätzenden Anspruch an die Lehrenden selbst dar. Sie kommen nicht umhin, ihr eigenes Handeln in der Hochschule und in den Lehrveranstaltungen selbstkritisch zu reflektieren und im Gespräch mit Studierenden zu diskutieren. Auch den eigenen Alltagsverstand⁶ zur Diskussion zu stellen, mag dazu beitragen, Möglichkeiten kritischer Praxis in ideologischen Verhältnissen anzudeuten.

Die zweite Aufgabe kritischer Lehre ist die Entwicklung (und letztlich das Praktizieren) eines für ihre spezifischen Ansprüche geeigneten didaktischen Settings. Auch hier gilt einschränkend: Soweit das in der gegenwärtigen Hochschule möglich ist. Glücklicherweise muss man ein solches Setting nicht völlig neu erfinden, wohl aber an die aktuellen Bedingungen anpassen. Zentral dafür ist die Konzeption des *Projektstudiums*.⁷

Selbstverständlich bietet auch diese Organisation der Lehr-Lern-Prozesse keine Garantie für kritisches Lernen, wohl aber die größten Chancen.

ten. Selbstverständlich ist das alles richtig, trifft aber nur einen Teil der aktuellen Lehr- und Lernverhältnisse. Die „Bildung“ in Zeiten des Postfordismus und damit auch die Hochschulen haben sich in ihrer Funktion und in ihrer Funktionsweise wesentlich verändert. Dazu gibt es bislang nur wenige Untersuchungen (z.B. Draheim, 2012, oder Münch, 2011). Diese müssten stärker rezipiert und für die eigene Praxis übersetzt werden.

⁵ Es wäre völlig unangemessen, auf Wissenschaftlichkeit zu verzichten. „Kritische Lehre“ als eine *Praxis* zu verstehen, heißt gerade, sie in den hegemonialen Auseinandersetzungen zu platzieren. Und im akademischen Raum sind Hegemoniegewinne (fast) nur wissenschaftlich-argumentativ möglich.

⁶ Auch wenn man sich als kritische Theoretikerin, als kritischer Theoretiker versteht, ist man nicht vor den Widersprüchen des Alltagsverstands gefeit. Auch als Wissenschaftler/in lebt und handelt man in den gegebenen ideologischen Verhältnissen.

⁷ Möglichweise kann man, mit Abstrichen, auch andere, letztlich aus der Idee des Projekts abgeleitete Konzepte wie das *forschende Lernen* oder das *problem based learning* hier heranziehen.

Aus einer Zeit, als der Großteil der Hochschuldidaktik noch nicht zum Supermarkt methodischer Dienstleistungen für einen jeglichen Zweck verkommen war, – dem Jahr 1980 – stammt die folgende Beschreibung des Projektstudiums durch Ludwig Huber (1995, S. 125f.; Ausl. & Einf. UH):

„Die ersten Projekte [...] erwachsen aus der Studentenbewegung als kollektive politische Arbeit von Hochschulmitgliedern in praktischen Problemfeldern (Stadtteil-, Kinderladenarbeit, Umweltschutz, ...). Die Konzeption des Projektstudiums mit den Merkmalen Orientierung an gesellschaftlich relevanten Problemen, kritischer Bezug auf die künftige Berufspraxis, Interdisziplinarität, Kooperation in der Gruppe und praktisch veränderndes Handeln [...], suchte die wesentlichen Momente dieser Kritik [am traditionellen Verständnis der Wissenschaft; UH] aufzunehmen [...] In knapper Gegenüberstellung zum *Résümée* des klassischen Konzepts [...]: Der ‚Bildung durch Wissenschaft‘ (Theorie) tritt als *Ziel* die Bewußtseinsveränderung, die Ausbildung normativer und kooperativer Qualifikationen gegenüber [...]. Als *Medium*, in dem Lehren und forschendes Lernen sich vollzieht, erscheint hier die sowohl analysierende wie tätig-verändernde Auseinandersetzung mit oder erfahrene Anpassung in problematisch gewordenen Situationen vorwiegend außerhalb der Hochschule. Dieser ‚kritische Praxisbezug‘ – ob nun auf je aktuelle gesellschaftliche Problembereiche bezogen oder auf das jeweilige Berufsfeld zentriert – ist der Grundsatz, aus dem sich die Erweiterung des Kommunikationsraumes (die ‚Betroffenen‘ als Partner, nicht Objekte einbeziehend), des Tätigkeitsspektrums (auch: handeln, entscheiden) und der Entscheidungsstrukturen (demokratische Selbstorganisation) ableiten. Auch hier geht es um einen *Prozeß*! Er schließt eine veränderte und verändernde Wissenschaft als Voraussetzung und Folge ein: Wissenschaft, insofern sie andere als die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse theoretisch als möglich erweist und technisch ermöglichen könnte, ist die Basis für deren Kritik, zugleich aber erfahren ihre Problemzuschnitte und -lösungsvorschläge bei der Umsetzung in anderen gesellschaftlichen Bereichen die Kritik der dort Betroffenen. Auch hier hat das systematisch geordnete Fachwissen eine untergeordnete, nur instrumentale Stellung für den an überfachlichen Problemen orientierten Erkenntnisprozeß. Und was die *Person* betrifft: Ihr Leiden an praxisfernen, entsinnlichten Formen des Lernens und die damit zusammenhängenden Ziel- und Motivationsprobleme – so die Hoffnung und zuweilen die reale Erfahrung – würden in der Möglichkeit zu praktischem, erfahrungsträchtigem Handeln aufgehoben, ihr Bedürfnis nach Nähe und Austausch werde in Leben und Arbeit der Gruppe, ihr Wille zur Selbstbestimmung in den demokratischen Organisationsformen zu seinem Recht kommen. Zuweilen unter Ablehnung des Bildungsbegriffs überhaupt wird damit das klassische Bildungskonzept in seiner ganz auf die Formung der Individualität zurückgewandten Form kritisiert und das Konzept einer anderen *Bildung* verfolgt, die als Gestaltung der (natürlichen und sozialen) gesellschaftlichen Umwelt mit der Befreiung aller die eigene Selbstentfaltung zu ermöglichen sucht [...].“

Bei aller, auch Huber bewussten Idealisierung, steckt darin doch ein Anspruch, der sich in vielen Punkten mit den Vorstellungen deckt, die eine „kritische Lehre“ zur Bearbeitung ihrer speziellen didaktischen Herausforderung benötigt.

Gegenwärtig wird das Projektstudium an den Hochschulen allerdings in den überwiegenden Fällen nur noch in Form von Berufspraktika begleitenden Lehrveranstaltungen praktiziert. Sie dienen der reflektierten Einübung in das professionelle Handeln. Das ist nicht per se zu verurteilen, trifft aber nicht den kritischen Ansatz des Projektstudiums, die gesellschaftlichen Erscheinungsformen zu problematisieren. Im Projektstudium geht es nicht um die Anpassung an eine bestehende (Berufs-)Praxis, sondern um deren In-Frage-Stellen. Das schließt die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz nicht aus, positioniert diese aber auf der Basis einer kritischen Reflexion der Widersprüche des Handlungsfeldes und seines gesellschaftlichen Kontexts.

Durch den zwingenden Praxisbezug könnte der Eindruck entstehen, das Projektstudium sei theorieelos oder gar theoriefeindlich. Das Gegenteil ist der Fall. In dem die Praxis als Ort der verbindlichen Handlung bestimmt wird, ist auch die Notwendigkeit seiner kritischen Analyse und Reflexion gesetzt. Die Klärung konkreter Fragen führt schnell zu allgemeinen Problemen, deren Bearbeitung nur in der Theorie und in Auseinandersetzung mit der Theoriegeschichte möglich ist. Die sozialen Verkehrsformen der Theorieaneignung sind dabei variabel, schließen aber Lektüreseminare und auch Vorlesungen nicht aus. Mit Gramsci lässt sich formulieren, dass „es nicht darum geht, ex novo eine Wissenschaft ins Individualleben ‚Aller‘ einzuführen, sondern eine bereits bestehende Aktivität zu erneuern und ‚kritisch‘ zu machen“ (Gramsci, GH, S. 1382).

V.

Das Verhältnis von Alltagsverstand und „kritischer Lehre“ erfordert eine deutlich über das gewohnte Maß an Lehrplanung und -durchführung hinausgehende Problematisierung. „Kritische Lehre“ erschöpft sich nicht in der Lektüre kritischer Texte, sondern verlangt mehr: Sie muss die Studierenden anstoßen und begleiten (und nicht abschrecken!), ihr Welt- und Selbstverständnis zu reflektieren, ihren Alltagsverstand, wie es bei Gramsci heißt, homogen, systematisch und kohärent zu machen. Dies ist eine enorme Herausforderung. Nicht nur, weil das gewohnte „Abteilungsdenken“ zu überwinden ist, sondern weil dieses die Grundlage des praktischen Lebens in der bürgerlichen Gesellschaft darstellt. Die Angebote

„kritischer Lehre“ aufzugreifen, heißt, sich in Frage zu stellen und neue, emanzipatorische Praxen des Lebens in den Widersprüchen der Gegenwart zu entwickeln.

Zwei Aufgaben wurden daraus abgeleitet: Erstens und mindestens: „Kritische Lehre“ muss auch ein Ort der *Kritik der Lehre* sein. Zweitens: Eine den didaktischen Anforderungen „kritischer Lehre“ nahekommende Studienorganisation kann das *Projektstudium* sein.

Doch sollte nicht vergessen werden, dass es für ein Gelingen „kritischer Lehre“ keinerlei Sicherheiten gibt. „Die Schule – als Institution – erzieht“ (Bernfeld, 1979, S. 28). Diese Feststellung von 1925 gilt auch heute noch und gilt auch für die Hochschulen. „Kritische Lehre“ tut gut daran, sich stets ihres Kontexts bewusst zu sein. Sie kann nicht anders, denn als Kritik und Widerstand auftreten. Wie der Alltagsverstand die Subjekte in die Lage versetzt, den fragmentierten und widersprüchlichen Alltag zu bewältigen, so sollte sich die „kritische Lehre“ als reflektierendes, aber (zumindest indirekt) *auch* organisierendes Moment alternativer Praxisbewältigung verstehen. Dass es in den gegenwärtigen hegemonialen Verhältnisse dafür kaum Resonanzräume gibt, mag man bedauern, macht dieses Selbstverständnis aber umso notwendiger. Dabei wäre es eine Illusion, zu glauben, man könne den Mangel an gesellschaftlichen Alternativen akademisch kompensieren oder gar beheben. Vielmehr kann „kritische Lehre“ das Bewusstsein des Mangels offen halten und Werkzeuge der Reflexion weiter entwickeln. Das Potenzial „kritischer Lehre“ entfaltet sich erst im Kontext sozialer Bewegungen. Denn anders als andere Theorien ist die *kritische Theorie als Theorie der Befreiung auf den Austausch mit den „Einfachen“, den subalternen Gruppen angewiesen. Mehr noch: Deren Praxis stellt der Philosophie der Praxis ihre Aufgaben (siehe Gramsci, GH, S. 1381). Damit wird sowohl (zumindest im Anspruch) der spekulative Charakter einer (individualistischen) Philosophie negiert, als auch (zumindest in der Tendenz) ihre Verortung im Block der herrschenden Hegemonie verhindert.*

„Kritische Lehre“ ist so wenig wie kritische Theorie Selbstzweck. Auf Gramsci bezogen kann man hervorheben, dass die Bedeutung der *Philosophie der Praxis* nicht daher kommt, dass „sie Wahrheiten an und für sich enthält, sondern wegen ihrer Fähigkeit zur Kritik und Veränderung des common-sense, wegen ihrer Fähigkeit, den historischen Prozeß der Bewußtseinswerdung zu beeinflussen“ (Perez, 1979, S. 91). Das dabei entstehende Neue ist eben nicht nur „akademisch“/theoretisch, sondern wesentlich praktisch/geschichtlich.

Literatur

- Adorno, T. W. (1962). Zur Logik der Sozialwissenschaften. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozial-Psychologie*, 14., S. 249-263.
- Bernfeld, S. (1979). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Draheim, S. (2012). *Das lernende Selbst in der Hochschulreform: »Ich« ist eine Schnittstelle. Subjektdiskurse des Bologna-Prozesses*. Bielefeld: transcript.
- Gramsci, A. (1991ff; zit. als GH). *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe* (9 Bände, 1 Registerband). Hrsgg. v. K. Bochmann & W. F. Haug. Hamburg: Argument.
- Haug, W. F. (1993). *Elemente einer Theorie des Ideologischen*. Hamburg: Argument.
- Holz kamp, K. (1991). Lehren als Lernbehinderung? *Forum Kritische Psychologie*, 27, S. 5-22.
- Huber, L. (1995). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung; in: Huber, L. (Hg.). *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, hrsgg. v. D. Lenzen, Band 10, S. 114-138),.
- Münch, R. (2011). *Der akademische Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Perez, G (1979). *Gramscis Theorie der Ideologie*. Frankfurt/M: Haag+Herchen.