

Schule und Lernen

Bernd Hackl

Wissen – Bildung – Widerstand?

Warum der Schulunterricht an seinen emanzipatorischen Ansprüchen scheitert¹

»Bildung ist ein ebenso mächtiges Instrument der Veränderung, wie sie Instrument von Stabilisierung ist«, schrieb Heinz-Joachim Heydorn (1973, 12) in seiner berühmten Analyse der historischen Entwicklung der öffentlichen Schule. Die Diskussion um die emanzipatorische oder affirmative Funktion von Lernen im allgemeinen und schulischem Unterricht im besonderen beherrschte immer wieder gerade jene, die an einer grundlegenden Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse interessiert waren.

Schon Karl Marx hatte sich über diese Frage den Kopf zerbrochen und trotz aller Skepsis gegenüber den revolutionierenden Potenzen schulischen Unterrichts befunden, daß etwa »frühzeitige Verbindung produktiver Arbeit mit Unterricht eines der mächtigsten Umwandlungsmittel der heutigen Gesellschaft« sei (MEW 19, 32). Andere Vordenker der Arbeiterbewegung wie Wilhelm Weitling, Wilhelm Liebknecht, Clara Zetkin oder Rosa Luxemburg versuchten Wege zu finden, um schulischen Unterricht für die Zwecke der Befreiung der Menschheit nutzbar zu machen. Was sie jedoch alle eint, ist der Mangel an systematisch pädagogischer Überlegung. Die einfache Formel: »Wissenserwerb ist Bildung, Bildung ist Emanzipation« schien das Problem hinreichend zu erfassen.

Die historische Entwicklung belehrte jedoch eines besseren: Bald schon mußte angesichts des Widerspruchs zwischen dem erheblich angewachsenen Wissensstand der großen Masse der Schulabgänger und deren keineswegs entsprechend mitgewachsener politischer Orientierung und Handlungsfähigkeit konstatiert werden, daß diese einfache Formel nicht aufgeht. Spätestens angesichts der Katastrophe von Faschismus und Weltkrieg wurde augenscheinlich, daß die Frage nach den Voraussetzungen des emanzipatorischen Wirksamwerdens von Wissen ungelöst war und als die historisch zentrale pädagogische Problemstellung angesehen werden mußte.

Die Diskussion um die Differenz von Wissen und Handlungsfähigkeit

Wenn man davon absieht, daß sowohl die Reformpädagogik als auch die sozialistische Pädagogik vor dem zweiten Weltkrieg im Rahmen ihrer generellen

Schulkritik bereits verschiedentlich – jedoch theoretisch höchst unzureichend – versucht hatten, mit dem Dilemma von schulischer Machtausübung und der intendierten freien Entfaltung des Individuums zurechtzukommen, war der eingangs zitierte Heydorn der erste, der sich dem Problem aus materialistischer Sicht pädagogisch-systematisch näherte². Im Zentrum seiner Analyse steht das widersprüchliche Verhältnis von Unterwerfung und Befreiung: »Ist Schule Unterwerfung, so ist sie zugleich Teil einer notwendigen Unterwerfung, die Voraussetzung aller Befreiung ist. ... Das Instrument, dem wir unterworfen werden, ist auch das Instrument, das uns frei machen kann. Bewältigung der Natur, für die die Schule ein Instrumentarium vermittelt, ist notwendige Voraussetzung aller Freiheit. Es kann nur darum gehen, sie in dieser Notwendigkeit zu erkennen, sie zu enthüllen.« (Heydorn 1973, 3) Diese Einschätzung schien Hoffnungen zu berechtigen. Das vorläufig konstatierte Fehlen ausgeprägt emanzipatorischer Effekte der schulischen Lernprozesse konnte als (einstweilen noch andauernder) transitorischer Zustand gewertet werden. Mit der Höherentwicklung der Produktivkräfte würden die emanzipatorischen Effekte der sich aus ökonomischen Gründen entwickelnden Massenbildung doch noch zu erwarten sein. (Darüber hinaus wurde ein solches Zitat von linken LehrerInnen auch gerne als Rechtfertigung für pädagogische Zwangsmaßnahmen gelesen, die in der täglichen Unterrichtspraxis ohnehin weithin unumgänglich schienen.)

Heydorn hatte allerdings bereits unterstrichen, daß die sich beständig erweiternde Schulbildung bloß »wachsendes Potential« sei, »das sich jedoch nicht durch sich selber aktualisiert«. Wohl wissend, daß »Viel-Wissen« noch nicht »Emanzipiert-Handeln« bedeutet, ortete er in einem eher kryptischen Nachsatz zusätzliche Voraussetzungen, deren nähere Bestimmung aussteht: »Es bedarf der Menschen, der Lehrer, vor allem aber des organisierten politischen Willens, um das Potential zu nutzen.« (a.a.O., 4)

Für den gleichsam »schillernden« emanzipatorisch zweideutigen Charakter der vermittelten Schulbildung, macht Heydorn die spezifisch fragmentarische Beschränktheit des vermittelten »wissenschaftlichen« Weltbildes verantwortlich und verortet das Problem auf der inhaltlichen Dimension des Unterrichts, auf der Ebene des »Lernstoffs«: »Der wesentlich höhere Grad an Abstraktion, der angeboten wird, um dem naturwissenschaftlichen Charakter der Produktion gerecht zu werden, bleibt formell, ihm fehlt der materiale Inhalt ebenso wie die Kategorie, er verschließt den Weg zur Arbeitsgeschichte des Menschen. Die Sprache, mit der dies vermittelt ist, ist positivistisches Gitternetz ohne Herkunft, sie sucht sich der Aufschlüsselung zu entziehen. Ohne Zweifel handelt es sich bei dem Modell um eine neue Stufe der Entwicklung; die Notwendigkeit, die ihm zugrunde liegt, gibt auch hier neue Möglichkeiten an die Hand. Für die Masse der Schüler wird ein weitaus höherer Grad an Abstraktion gefordert, als dies jemals der Fall war; Abstraktionsfähigkeit aber ist Voraussetzung für bewußtes Handeln, weil sie Wirklichkeit zum Objekt macht, das enthüllt werden

kann. Das Instrumentarium jedoch, das nun massenhaft ausgeteilt werden soll, wird zugleich stumpf gemacht. Die Abstraktion bleibt leer. Sie findet in sich selbst weder einen Begriff noch eine Wirklichkeit, auf die dieser Begriff angewandt werden kann. Die Abstraktion wird Werkzeug, dessen wirkliches Anwendungsgesetz verborgen ist.« (ebd., 7f.)

Trotz der faktischen Ungelöstheit des Problems, vielleicht aber auch begünstigt durch die indirekten Hoffnungen auf eine historische Automatik, die Heydorns Argumente geweckt haben mögen, findet sich nach Heydorn zunächst wenig konkrete Forschungstätigkeit – vor allem aus materialistischer Sicht – zum angesprochenen problematischen Verhältnis von Wissen und Handlungsfähigkeit. In den ausgehenden sechziger Jahren konnten möglicherweise die praktischen Erziehungsversuche im Umfeld der antiautoritären Studentenrevolte und der von ihr inspirierten pädagogischen Reformtendenzen die Annahme vom letztendlich doch zu erwartenden »Greifen« der historischen Veränderungsprozesse noch einmal vermeintlich empirisch untermauern. Doch auch diese Hoffnungen erwiesen sich bald schon als leere Utopien.

Vereinzelt fand dann das Problem unter der Annahme, es gäbe neben dem offiziellen Lehrplan schulischen Unterrichts auch noch einen faktisch wirksamen »heimlichen Lehrplan« (vgl. etwa Zinnecker 1975), Eingang in die reformorientierte Schuldiskussion. Fallweise wurden auch bereits erste Ansätze einer »subjektwissenschaftlich« inspirierten Herangehensweise praktiziert, kaum jedoch grundsätzlich theoretisch ausargumentiert. (Vgl. etwa Beck 1977, 17f.: Hier wird z.B. anschaulich gegenübergestellt, welche didaktischen Maßnahmen ein Lehrer trifft und welche tatsächlichen Lernprozesse die SchülerInnen einerseits unter diesen didaktischen Bedingungen und andererseits jenseits dieser Bedingungen »unter der Bank« vollziehen.)

Aus materialistischer Sicht setzte sich etwa Werner Rügemer in Anlehnung an die Sichtweise Heydorns mit der Problemstellung auseinander und versuchte, ihre Formulierung weiter zu präzisieren: »Wissenschaftliche Allgemeinbildung besteht nicht in einer Akkumulation möglichst vieler und möglichst aktueller Einzelkenntnisse, bedeutet nicht ein Nachlaufen hinter der aktuellen Entwicklung der Wissenschaften, sondern ... dient zum Verständnis und zur theoretischen Beherrschung der vielfältigen und im einzelnen nicht überschaubaren Entwicklung des Wissens. Allgemeinbildung ist ein aktives Verhältnis zum vorhandenen, möglichen und zukünftigen Gesamtwissen.« (1980, 29f.) Worauf es bei der Herstellung dieses Verhältnisses ankommt, wird jedoch nur sehr abstrakt-allgemein und ungefähr verortet: Für die Allgemeinbildung seien »die gesellschaftliche Praxis, der aktive Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Entwicklungszyklus und die dafür notwendigen Persönlichkeitseigenschaften entscheidend, nicht die auf dem Abstraktionsgrad wissenschaftlich-beruflicher Tätigkeit selbst formulierte Erkenntnis.« (1980, 30)

Rolf Nemitz entwickelte in seiner Auseinandersetzung mit Adalbert und

Brita Rang (vgl. Nemitz 1978, Rang & Rang 1978) um die historische Bestimmung der emanzipatorischen Funktion der Schulbildung einen Gedankengang, der direkt auf den entscheidenden Aspekt unserer Problemstellung hinführt. Das »Ideologische« der Schulbildung ortet er nicht nur in der bloß quantitativen Zurückhaltung von Wissen, sondern in der Vermittlung konkreten, aber verzerrten, »ideologischen« Wissens, und dies sei nicht bloß ein »Gegenstandsproblem«, sondern zugleich ein »Vermittlungsproblem«. Für ihn ergibt sich »eine Verschiebung von der Frage nach der Wissenschaft im Unterricht zur Frage nach der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts. ... Die Lerntätigkeit an bestimmten Gegenständen, nicht der isolierte Gegenstand ist deshalb auch der Zusammenhang, an dem ideologische Vergesellschaftung in der Schule untersucht werden muß.« (Nemitz 1981, 47f.) – und näher konkretisiert: »Die Untersuchungsfrage ist dann: Ist die Lerntätigkeit der Schüler so organisiert, daß die Aneignung von Wissenschaft zugleich ihre »freiwillige« Unterstellung unter höhere Mächte befördert, das Sich-Einrichten in den eingeschränkten Handlungsräumen?« (ebd., 48)

Ein Gedanke Rügemers, der, weil nicht näher ausgeführt, leicht zu überlesen ist, enthält bereits einen analogen Hinweis auf die Richtung, in der eine konkretere Lösung des Problems zu erwarten ist: »Allgemeinbildung ist sowohl von der Logik und Struktur der Wissenschaften als auch von der Logik und Struktur der Aneignung her bestimmt, stellt also eine spezifische Form der Verbindung von Wissenschafts- und Aneignungslogik dar.« (Rügemer 1980, 31) Dieser Prozeß der Aneignung selbst ist in der Diskussion um die emanzipatorische oder affirmative Funktion der Wissensvermehrung noch viel zu wenig thematisiert worden. Er, in dem das »Wissen an sich« zum »Wissen für das Subjekt« transformiert wird, schien offenbar von zweitrangiger Bedeutung. Wodurch die Fähigkeit hervorgerufen worden war, ein Buch zu lesen, einen Computer zu bedienen, einen kranken Menschen zu therapieren, wurde gegenüber der Tatsache, daß sie hervorgerufen wurde, als unbedeutend eingeschätzt. Durch welche spezifische »Aneignungslogik« – so wäre nunmehr also zu fragen – realisiert sich individuelle Handlungsfähigkeit bzw. durch welche jene spezifischen Beschränkungen, die die allseits beklagte Indifferenz der in den öffentlichen Erziehungsanstalten vermittelten Schulbildung bewirken?

In gewisser Weise hatte die Reformpädagogik diesen Schluß schon gezogen und die Aneignungsfrage entschieden in den Vordergrund gestellt. Da sie jedoch aufgrund ihrer mangelnden gesellschaftstheoretischen Reflexion den Zusammenhang von Emanzipation und Vergesellschaftung nicht adäquat erfassen konnte, blieb die Orientierung der meisten ihrer Strömungen in einer romantisch-individualistischen Perspektive stecken (vgl. etwa Hackl 1990).

Was SchülerInnen in der Schule lernen

Betrachtet man schulischen Unterricht nach dem traditionellen »Paradigma der Bildsamkeit« (Zimmer 1989), so zeigt er – trotz aller ins Auge springender Unzukömmlichkeiten – gewisse empirisch ausweisbare »Erfolge«. Dies verdankt sich zu einem guten Teil dem Umstand, daß die Beobachtung des Unterrichtsgeschehens zumeist eben jenen »didaktischen« Kategorien folgt, die auch zur Planung des Unterrichts Verwendung finden, vor allem anderen: der unhinterfragten Annahme, daß die unterrichtlichen Handlungen der Lehrenden sich in Form eines mehr oder minder ausgeprägten Lernerfolgs auf seiten der SchülerInnen niederschlagen. Vom forschenden Beobachter (sei es der Lehrer selbst, sei es der »wissenschaftlich« motivierte Unterrichtsforscher) abgebildet – weil erwartet – wird so die vermeintliche Kausalkette didaktisches Arrangement – diesem folgendes Schülerhandeln – daraus resultierender Lerneffekt.

Außerhalb des Blickfelds bleiben alle jene Handlungsbegründungen und tatsächlichen Ereignisse, die mit der bewußt gestalteten »didaktischen« Struktur des Unterrichtsgeschehens nichts vordergründig Erkennbares zu tun haben.³ Allenfalls wird einigen dieser komplexen Erscheinungen, sofern sie die Erreichung der intendierten Ziele offensichtlich konterkarieren oder verunmöglichen, die Funktion von »störenden Einflüssen« zuerkannt, die durch eine Verfeinerung der didaktischen Strategie zurückzudrängen sein müßten. Andere wiederum werden, da sie sich nicht unmittelbar in den Vordergrund drängen, nicht einmal wahrgenommen.

Betrachtet man schulischen Unterricht jedoch einmal explizit aus der Sicht der betroffenen SchülerInnen, als jenen Subjekten, die die zugemuteten Entwicklungsprozesse personell realisieren sollen, so stellt sich der Sachverhalt unversehens auf den Kopf. Die von den LehrerInnen mühsam und geschickt durchdachte didaktische Gestaltung des Unterrichts gerinnt auf der »anderen« Seite zur strukturell kaum durchschaubaren und unabwendbaren Naturgewalt, deren bedrohliche Auswirkungen man – einem Unwetter vergleichbar – nur durch defensive Vorkehrungen minimieren kann. Gewisse Aneignungsprozesse mögen sich dabei als Sekundäreffekt einstellen, intendiert sind sie von den Lernsubjekten nicht, können sie nicht sein, da das didaktische Arrangement nicht von ihnen gestaltet wird, sie vielmehr nur Objekte eines Entwurfs sind, der von »höherer Gewalt« ausgeht. Was als Subjektfunktion beim Schüler verbleibt ist die Entwicklung einer adäquaten Überlebensstrategie unter der Voraussetzung der nicht aufhebbaren Fremdbestimmung, der Versuch der prospektiven Schadensbegrenzung. Was dem Pädagogen aus der Perspektive seiner »didaktischen« Geschehensanalyse so als interessierte Schülerfrage erscheinen mag, ist in Wahrheit vielleicht bloß der Versuch, durch das Vortäuschen von Aneignungswilligkeit den Modus der Beurteilung der zu erbringenden Leistungen zu entschärfen, was der Unterrichtende als angestregtes Zuhören beurteilt, vielleicht nichts

anderes als die schauspielerisch geschickt kaschierte geistige Abwesenheit. – Die tatsächlichen jeweils bestimmenden Lebens-Gestaltungs-Strategien der SchülerInnen zu erhellen, muß natürlich diesen selbst (bzw. einem mit ihnen gemeinsam vollzogenen Forschungsvorhaben) vorbehalten bleiben. Dennoch soll im folgenden der Versuch unternommen werden, an das Problem theoretisch »so nahe heran wie (ohne empirische Einzel-Feldstudie) möglich« vorzustoßen⁴.

Was kann nun unter den Bedingungen traditioneller schulischer Lernorganisation tatsächlich gelernt werden? Klaus Holzkamp hat darauf hingewiesen, daß als erste Voraussetzung eines Lernprozesses auf seiten des Lernenden eine »subjektive Lernproblematik« vorliegen muß, die sich auf »bestimmte Bedeutungseinheiten als »Lerngegenstände«, d. h. Handlungsmöglichkeiten, die durch Lernen zu realisieren sind, unter Heraushebung einer bestimmten »Dimension« des angestrebten Lernfortschritts« richtet (1987, 17). Diese »Lernproblematik« entsteht auf Grund der aktuellen oder absehbaren Handlungsnotwendigkeiten des Lebensvollzugs des Lernenden und markiert ein vom Lernenden selbst erlebtes Defizit in der Bewältigung seiner Daseinsproblematik. Dieses Defizit kann durch die individuelle Aneignung gesellschaftlicher Erfahrung behoben werden. Wenn es mir etwa im Rahmen meiner Lebensgestaltung als Mangel erscheint, nicht lesen, kochen oder fahrradfahren zu können, so ergeben sich aus diesem »Problem« die motivationalen Voraussetzungen, die mich auf den jeweiligen »Lerngegenstand« unter dem Gesichtspunkt bestimmter zu entwickelnder Fähigkeiten hinorientieren.

Wie nun aber, wenn mir als Schüler an den drei Punischen Kriegen nicht das Geringste »problematisch« ist? Wie kann ich dann überhaupt noch etwas lernen? In der Regel wird dieser »Totpunkt« dadurch überwunden, daß der Lehrer mir ein entsprechendes Handlungs-Problem schafft: Wenn ich die geforderte Fähigkeit nicht nachweisen kann, werde ich entsprechend schlecht beurteilt und habe eine Reihe unangenehmer, vielleicht existenzbedrohender Konsequenzen zu tragen. Damit ergibt sich nun tatsächlich auch eine »subjektive Lernproblematik« – allerdings völlig anderen Inhalts, als wenn ich am Gegenstand selbst interessiert wäre: Ich muß jetzt zwar tatsächlich »lernen«, um meine individuelle Handlungsfähigkeit zu erweitern (bzw. aufrechtzuerhalten), aber nicht mehr der ursprünglich intendierte Inhalt des Unterrichtsgegenstands ist mir jetzt »problematisch«, sondern die strategische Abwehr der »didaktischen« Konsequenzen, die auf mein mögliches Nicht-den-Anforderungen-Entsprechen ausgesetzt sind.

Damit ist für mich ein völlig neues »Lernobjekt« gegeben. Nicht mehr die mathematische Gleichung, der Aufsatz über die Umweltverschmutzung, das Wirtschaftssystem der USA bilden nun das Feld meiner Bemühungen, sondern mein neuer Lerngegenstand heißt: Die Institution Schule und die Möglichkeiten, in ihr zu überleben. Die von mir notwendigerweise anzustrebenden Fähigkeiten sind jene, die zur Abwehr bzw. Reduktion der Fremdbestimmung

beitragen, also: das Handhaben-Können von Strategien und Taktiken zur Vorpiegelung nicht oder nicht ausreichend erbrachter Leistungen, zur Reduktion der Anforderungen, zum Arrangement mit den Repräsentanten der institutionellen Macht u.ä., insgesamt also von Strategien, die den »didaktischen« Zugriff der LehrerInnen möglichst wirkungsvoll und friktionsarm ins Leere laufen lassen. Auf diese Weise erwirbt man, wie Brecht scharfsinnig erkannte, »alles, was nötig ist, um im Leben vorwärts zu kommen. Es handelt sich um Unterschleif, Vortäuschung von Kenntnissen, Fähigkeit, sich ungestraft zu rächen, schnelle Aneignung von Gemeinplätzen, Schmeichelei, Unterwürfigkeit, Bereitschaft, Seinesgleichen an die Höherstehenden zu verraten usw. usw.« (Brecht 1967, 1402)

Das existenzielle Dilemma der SchülerInnen bei ihrem notwendigen Bemühen, sich den Gegenstand »Überleben in der Schule« lernend anzueignen, besteht jedoch darin, daß sie diese Aufgabe nicht wirklich lösen können. Wenn menschliches Lernen allgemein gesehen bedeutet, sich gesellschaftliche Erfahrungen individuell anzueignen um damit durch Partizipation an der »Vorsorgefunktion« gesellschaftlich gewonnener Erfahrung die individuelle Ausgeliefertheit an die Welt zu überwinden, so bleibt dieser Lösungsweg dem Schüler im Grunde verschlossen. Bei der Entwicklung von Strategien zur Überwindung der »didaktischen« Fremdsteuerung kann er kaum auf gesellschaftliche Erfahrungen zurückgreifen, durch deren Aneignung er seine Handlungsfähigkeit relevant erweitern könnte. Zwar gibt es unter SchülerInnen tradierte »Kulturen« des Entzugs und der Verweigerung, die etwa die bereits angesprochenen Techniken des Betrugs, des taktischen Sich-Anbiederns an Autoritäten, der Ablenkung der Aufsichtsorgane, des Erschleichens von Leistungsnachweisen, schließlich eine jeweils mehr oder minder ausgefeilte pragmatische »Diagnostik der Lehrertypen« mit einer entsprechenden Typologie der einzusetzenden Kommunikationsstrategien enthalten, aus denen gewisse bedrohungsmindernde Strategien zu gewinnen sind, sie reichen aber natürlich keineswegs aus, um die eigenen Existenzbedingungen tatsächlich wirksam abzusichern.

Zu beseitigen wäre die Bedrohung nur durch die Veränderung der Institution Schule selbst. Dies zu erkennen wäre der einzige fundamentale Lernschritt, der den SchülerInnen perspektivisch weiterhelfen könnte. Die von den SchülerInnen ggf. ansatzweise herstellbare bewußte solidarisch-kollektive Bedrohungsabwehr durch »politische« Strategien, die auf eine grundsätzliche Veränderung der Schulstrukturen hinausläufe, würde jedoch voraussetzen, daß diese Alternative in irgendeiner Form als »Lernobjekt« vorhanden wäre und von den SchülerInnen lernend angeeignet werden könnte. Dies mag einer der Gründe dafür sein, warum die Institution Schule es so strikt vermeidet, sich im Rahmen ihres Unterrichtsgeschehens selbst zu thematisieren und ihre Funktionsstruktur einer analytischen Betrachtung zu unterwerfen. So kann Grundsätzliches über »Schule« nur gelernt werden, wenn sie in vereinzelt historischen Situationen von

»außerhalb« im Rahmen allgemeiner politischer Auseinandersetzungen attackiert und somit zum Gegenstand des öffentlichen Diskurses wird.

Die Bewältigung des Problems »Schule« verbleibt so zumeist, da dem Schüler die relevanten gesellschaftlich kumulierten Erfahrungen zur Lösung seiner Problematik nicht zugänglich sind, auf dem Niveau des relativ ineffizienten »individuellen Probierens« (vgl. Holzkamp 1983, 274) von Lösungsstrategien. Die daraus resultierende faktische Unmöglichkeit bewußt-vorsorgender Existenzsicherung produziert Angst. Friedrich Thiemann hat einige ihrer Erscheinungsformen eindrucksvoll analysiert (vgl. Thiemann 1985). Bewältigt wird sie auf jenem Weg, den Ute Osterkamp als für repressive Gesellschaftsformationen charakteristisch beschrieben hat (wobei hier etwa zwischen den Bewältigungspraktiken primitiver Gesellschaften und jenen der noch relativ »naiv« denkenden Schulanfänger augenfällige Analogien auszumachen sind): Unter dem existentiellen Druck, die reale Lebenspraxis irgendwie zu meistern, wird das Nichtdurchschaubare »so nach dem Modus des Gewußten strukturiert ..., daß der Schein der Kontrolle oder mindestens des Durchschauens von Ereignissen, die tatsächlich unkontrollierbar und undurchschaubar sind, entsteht und so die individuelle Angst reduzierbar ist.« (Holzkamp-Osterkamp 1976, 94) So ergeben sich oberflächliche Personalisierungen (der »liebe Lehrer«, der »böse Lehrer«), kurzschlüssige Wenn-Dann-Beziehungen (Wenn ich nicht auffalle, läßt er mich durch ...), Unterwerfungsmagien, Selbst-Schuldzuschreibungen und ähnliche perspektivlose Orientierungsversuche. Die konkreten Ausmaße und Formen der tatsächlichen Bewältigungsstrategien sind im einzelnen weitgehend unerforscht. Die Hypothese, daß jene traumatischen Phänomene, die fallweise »aktenkundig« werden (vom scheinbar harmlosen »Ausflippen« bis zum Schülerelbstmord) nur als die vielzitierte Spitze eines Eisbergs angesehen werden können, erscheint mehr als berechtigt.

Destruktion des Begriffs und Aneignung von Ohnmacht

Nun bleibt den SchülerInnen unter den dargestellten Bedingungen natürlich auch noch immer jene »Problemlösungsvariante«, die ihnen didaktisch nahegelegt und bis zu einem gewissen Grad ohnehin in jedem Falle abgezwungen wird, um deretwillen also das gesamte Arrangement gestaltet zu werden pflegt: die Übernahme und Verfolgung der fremdgesetzten Lernziele, die Aneignung des Unterrichtsstoffes.⁵ Die lernende Beschäftigung mit dem »Unterrichtsstoff« geschieht nun auch tatsächlich, aber sie geschieht unter völlig anderen Bedingungen, als gemeinhin »didaktisch« unterstellt wird.

Wenn Holzkamps Analyse des Lernprozesses zutrifft, kann ich Lerngegenstände nur unter dem Gesichtspunkt meiner personalen Handlungsnotwendigkeiten, also meines »Lernproblems« ausgliedern. Dabei werden je bestimmte »Lerndimensionen« – also bestimmte Fähigkeiten in Zusammenhang mit dem Lerngegenstand – angestrebt. Diese können am selben Gegenstand je nach

»Lernproblem« ganz verschiedene sein. Werde ich nun im Rahmen des dargestellten Arrangements gezwungen, mir einen mir nicht selbst problematischen Lerngegenstand anzueignen, bedeutet dies: Die von mir notwendigerweise anzustrebenden Fähigkeiten sind jene, die die Bewältigung der aufgezwungenen Vollzugsüberprüfung ermöglichen. Als entsprechende »Lerndimensionen« muß ich am Gegenstand daher jene Besonderheiten herausfiltern, deren Aneignung mein mir gegebenes »Lernproblem« aufhebt. Dies bedeutet, daß die Selektion und Strukturierung des anzueignenden Wissens nach dem Kriterium der instrumentellen Handhabbarkeit bei der Bewältigung des vom Lehrer hervorgerufenen »Problems«, der Prüfung, der Schularbeit, der Bewertung meiner Mitarbeit im Unterricht u.ä. erfolgt. Anzueignen sind demnach also etwa jene Besonderheiten des Lerngegenstands, die im Zuge der zu erwartenden Überprüfung als geeignete Demonstrationsobjekte fungieren können, von diesen wiederum jene, deren kurzfristige Speicherung und operative Abrufbarkeit möglichst reibungslos gewährleistet scheinen etc.

Dies verhindert zugleich strukturell, daß ich den Lerngegenstand nach einem anderen Kriterium aufschließe, nämlich jenem der Erweiterung meiner individuellen Handlungsfähigkeit durch die direkte »Verwertung« der aus den vorhandenen gesellschaftlichen Erfahrungen für mich und meine aktuellen und perspektivischen Lebensnotwendigkeiten gewinnbaren Erkenntnisse.

Heydorns Beobachtung, die Abstraktion bleibe leer und finde »in sich selbst weder einen Begriff noch eine Wirklichkeit, auf die dieser Begriff angewandt werden« (Heydorn 1973, 8) könne, findet hier ihre eigentliche Begründung. Der Lernstoff muß allerdings nicht – was Heydorn als das entscheidende Problem identifiziert hatte – bereits in sich verzerrt und verfälscht dargeboten werden (was nicht bedeuten soll, daß dies nicht auch geschieht), vielmehr besorgen die Lernenden auf Grund ihrer Handlungsnotwendigkeiten im Prozeß der Aneignung selbst die »Ideologisierung« und emanzipatorische Immunisierung des Wissens. Versuchen wir, diesen Mechanismus am Beispiel des Geschichtsunterrichts genauer zu veranschaulichen. Der gesamte zu bewältigende Lernstoff muß also zunächst nach dem »Präsentationsparadigma« durchfrisiert werden. Ich werde mir also bevorzugt Jahreszahlen anstatt historischer Einordnungen, Namen anstatt differenzierter Persönlichkeitsbilder, Stich- und Schlagwörter anstatt substanzieller Begriffe aus der Fülle der Informationen herausfiltern, ich werde bevorzugt formale Zusammenhänge, Sammelbezeichnungen, einprägsame »Gestalten« und »Bilder«, leicht merkbare Action-Szenen, originelle Anekdoten und ähnliches »Material« suchen und sie mir nach dem technologischen Kriterium der jederzeitigen Rückerinner- und Reproduzierbarkeit einprägen, anstatt aus der Perspektive meiner eigenen historischen Lebensproblematik nach nachvollziehbaren, verallgemeinerbaren, meine eigene Existenz aufklärenden Strukturen zu suchen und sie nach ihrer Bedeutung für meine gesellschaftliche Lebenspraxis zu befragen.

Lernen geschieht im dargestellten Kontext also immer unter dem handlungsleitenden Ziel der Speicherung des »phänomenalen« Aspekts des Lerngegenstands, da ich ja um seiner späteren Reproduktion willen lerne. Der »strukturell-genetische« Aspekt des Gegenstands, der allein meine Handlungsfähigkeit erweitern könnte, bleibt so aus dem Blickfeld. Selbst dort, wo das theoretische Niveau der Aneignung durch geschickte Überprüfungsstrategien immer höher geschraubt wird (dazu gibt es in der didaktischen Literatur Ratschläge in Hülle und Fülle), bleibt die »instrumentelle« Ausrichtung des Lernprozesses und damit die reproduktionsorientierte Strukturierung des Stoffes prinzipiell bestehen, verschärft sich die Problematik ggf. sogar noch: Durch die Anforderung, selbst kompliziertere innere Zusammenhänge nach dem – vorab bereits feststehenden – Kriterium der phänomenalen Reproduzierbarkeit zu speichern, wird letztlich selbst der Blick auf strukturell-genetische Aspekte des Lerngegenstands paralytisch, instrumentell dogmatisiert. Potentiell handlungsorientierende Erkenntnisse werden »operationalisiert« im treffendsten Sinne dieses umstrittenen Wortes, selbst »gefährliches« Wissen wird den Lebens-Gestaltungs-Bedürfnissen der Lernenden entfremdet.

Die Bezugsdimension der einzelnen Lernhandlungen ist nicht das »sinnvolle Ganze« eines Wirklichkeitsbereichs, das einer das wesentliche aufschließenden Analyse unterzogen wird, sondern das Einzelfaktum als Element einer Agglomeration von Bestandteilen, die als einzelne gebraucht werden, um als ausweisbare Dokumente der erbrachten Leistung zu fungieren. Jedes Wissensbruchstück wird so gleichsam zum Modul, das gemeinsam mit anderen Modulen erst sekundär zu einem Ganzen zusammengefügt wird, das nun allerdings einem völlig verfremdeten Bedeutungszusammenhang unterworfen ist: dem des Leistungsnachweises. Das »Ganze« ist aus der Sicht des fremdbestimmten Lernenden nicht der historische Prozeß, und von diesem die Jahreszahl, der Königsname, der Kriegsausbruch nur ein strukturelles Detail, sondern die additive Häufung der präsentierbaren – weil merk- und reproduzierbaren – Bestandteile. Geschichte wird so zum bunten Kaleidoskop sinnlos memorierbarer Einzelfakten. Als paradigmatische Vorbilder dienen das Kreuzworträtsel, das Fernseh-Quiz oder Unterhaltungsspiele nach der Art von »trivial pursuit«, die den außerschulischen Handlungsrahmen abstecken, der durch diese Art von Lernen eröffnet wird. Substanzielle gesellschaftliche Erfahrungen widerstehen dieser Form der Aneignung, der Bildungswert des Angeeigneten wird zum verschwindenden Moment. Ebensogut wie das Geschichtsbuch könnte man das amtliche Telefonbuch auswendig lernen.

In dieser spezifischen Aneignungsprozedur liegt m.E. der Schlüssel zum Verständnis der politischen »Entschärfung« des immer entwickelteren Wissens, das die gesellschaftliche Institution Schule vermitteln muß, um auf die immer anspruchsvolleren Lebensaufgaben (d.h.: Qualifikationserfordernisse im ökonomischen Bereich) adäquat vorzubereiten. Hier wird die Abstraktion zum

»Werkzeug, dessen wirkliches Anwendungsgesetz verborgen ist«, wie Heydorn es formulierte. Dem Wissen wurde sein integrierender Zusammenhang genommen und dies nicht nur durch die »sachlich« fragmentarisierte unterrichtliche Präsentation, die zwar zweifellos nach wie vor eine gewisse Rolle spielt, aber historisch betrachtet immer mehr zurücktritt. Das »wirkliche Anwendungsgesetz« des Wissens ist sein Bezug auf die bedürfnisgerechte Entfaltung der individuellen Lebensmöglichkeiten des Lernenden. »Nicht für die Schule, für das Leben« sollen die SchülerInnen lernen, so sagt man ihnen gerne. In der Realität ist diese Forderung zumeist nicht mehr als einer jener vielen sinn- und folgenlosen normativen Appelle, dessen Befolgung in Wirklichkeit immer konsequenter hintertrieben wird: Die Menge der anzueignenden »Wissensmodule« wird immer größer, der Einblick in ihre kooperative Verwendung im umfassenden Interesse der Lernenden immer gründlicher verstellt. Mögen SchülerInnen auch hier und dort demonstrativ und wortreich die Sinnhaftigkeit schulischen Lernens bestätigen, da sie wissen, daß dies ihre LehrerInnen »beruhigt«, in ihrem Kopf hat der Unterrichtsstoff die Funktion von »Hürden«, nicht jene von »Welterklärungsmodellen«. Nichts liegt ihnen ferner, als eine mögliche Verknüpfung des anzueignenden Unterrichtsstoffes und ihrem eigenen realen Leben anzunehmen, auf die spätere Verwendbarkeit des Unterrichtswissens angesprochen, reagieren sie zumeist mit verlegener Sprachlosigkeit.

Exemplarisch kommt dies selbst dort zum Ausdruck, wo von »kritischen« SchülerInnen die konkrete »Brauchbarkeit« des vermittelten Wissens eingefordert wird. Dort nämlich wird regelmäßig eine praktizistisch-verkürzte Instrumentalisierbarkeit, die Vermittlung von pragmatischen »skills« zur Bewältigung von Alltagsproblemen oder von zur Begünstigung am Arbeitsmarkt nützlichen Fertigkeiten und Verhaltenstechniken eingeklagt, die zur Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit kaum Relevantes beitragen würden. Die Vorstellung, eine umfassende Aneignung des gesellschaftlich vorhandenen Wissens könnte zur bedürfnisorientierten Orientierung des eigenen Lebens beitragen, liegt hingegen weit außerhalb des Denkbaren.

Lernverweigerung zwischen Vernunft und Selbstbehinderung

Die Verfestigung solcher ideologischer Strukturen ist auch das Resultat einer längeren individuellen Entwicklungsgeschichte. Schon zu Beginn der Schullaufbahn wird den SchülerInnen durch vorgegebene Fremdbestimmungsstrukturen verständlich gemacht, daß schulisches Lernen nicht zur Bewältigung der praktischen Lebensinteressen »draußen« veranstaltet wird und immer in Gegensatz zu den gerade aktuellen Bedürfnissen und Interessen der einzelnen steht. Wenn sie gerade laufen wollen, müssen sie still sitzen, wenn sie gerade malen wollen, müssen sie schreiben, vor allem aber müssen sie aufpassen und sich Dinge anhören, die sie zumeist nicht oder zumindest nicht gerade zum von »oben« verordneten Zeitpunkt interessieren.

Die täglich erlebte Bedrohung durch Zwang und Ausgeliefertsein verfestigt und verbreitert die in diesem Zusammenhang durchaus funktionale defensive Haltung so weitgehend, daß ihre Infragestellung immer weniger plausibel und die Abwehr schulischer Lernzumutungen von den Subjekten selbst als quasi-naturhaftes Phänomen wahrgenommen wird. Nun wäre ja die Herausbildung einer dezidierten Abwehrhaltung gegenüber »Fremdregulierungsversuchen« aus der Perspektive der Lernenden zunächst durchaus sinnvoll, da sie auf die Erhaltung der Selbststeuerungskompetenz gerichtet ist. Wenn jedoch keine alternativen Entfaltungsmöglichkeiten eröffnet werden, wird sie zur funktionellen Grundlage von Entwicklungsbehinderung. Sie immunisiert die SchülerInnen immer gründlicher »emotional« davor, ggf. tatsächlich für sie sinnvolle Erkenntnisse – selbst da wo sie deren Sinnhaftigkeit »rational« eingestehen müssen – aus dem Unterrichtsgeschehen auf ihre Lebenswirklichkeit zu übertragen. SchülerInnen lernen also nicht nur »Fakten«, sondern sie eignen sich zugleich jene »dynamischen Selbstbehinderungen« an, die von Holzkamp als »blind-unreflektierte 'Funktionalisierungen' des Widerspruchs zwischen 'begründetem' Interesse an lernender Verfügungserweiterung einerseits und ebenfalls 'begründeter' Antizipation von damit verbundenen Risiken der ... Bedrohung gegebener Handlungsmöglichkeiten andererseits« charakterisiert wurden (vgl. Holzkamp 1987, 25) und die ihre Handlungsfähigkeit perspektivisch untergraben. Die Erfahrung, daß schulisches Lernen prinzipiell und in umfassendem Sinne gegen die Bedürfnisse der SchülerInnen verstößt, wird so fundamental, daß es für sie schlechthin undenkbar wird, etwas im Unterricht Gelerntes könnten sie in Verfolgung ihrer Lebensinteressen für sich selbst verwenden. Damit wird eine Haltung habituell, die bewirkt, daß selbst die in der Schule fallweise real gegebenen Möglichkeiten emanzipierten Handlens nicht mehr wahrgenommen werden, die Abwehrhaltung bezieht sich auf alles, was auch nur entfernt mit »Schule« zu tun hat und riegelt die Innenwelt des einzelnen Schülers auch gegenüber produktiven Lernerfahrungen ab.

Dennoch scheint mir gerade am Problem schulischen Lernens deutlich zu werden, daß Holzkamps Analyse des Lernprozesses in gewisser Weise noch differenziert werden müßte: Einmal steht nicht jede Lernverweigerung im Zeichen des »Ich will und will zugleich auch nicht«. Wenn auf Grund der mir aktuell erfaßbaren Gegebenheiten es für mich nicht einsehbar sein kann, welchen tatsächlichen Erkenntniswert für mich die Aneignung bestimmter Fähigkeiten hätte, wohnt meiner Verweigerung kein Widerspruch inne. Aus der mir entwickelbaren Einschätzung heraus ist die Verweigerung »zutreffend« und geht daher nicht notwendigerweise auf unbewußte Blockaden zurück, sondern bloß auf die (mir als solche erscheinende) »Einsicht« in die Un-Notwendigkeit, etwas bestimmtes zu lernen, auf die negative Beurteilung des möglichen Lernobjekts. In diesem Fall mag objektiv dennoch eine Form von »Selbstbehinderung« reklamiert werden können, da meine Einschätzung möglicherweise unrichtig ist (wie

genau läßt sich so etwas allerdings zu einem bestimmten Zeitpunkt bereits antizipieren), wenngleich der Begriff »Selbstbehinderung« in diesem Zusammenhang jedenfalls verwirrende Bedeutungsanklänge mit sich brächte.

Zum anderen ist nicht jede Abwehr von Lernzumutungen eine Form der Bedrohungsabwehr, die zugleich eine tatsächliche perspektivische Selbstschädigung bedeutet. Wenn ich etwa »sinnlose Silben« auswendig lernen muß, ist die Abwehr dieser Zumutung durchaus nicht nur unmittelbar funktional, sondern auch perspektivisch vernünftig. Wenn ich das Periodensystem der chemischen Elemente, die Namen aller römischen Kaiser, die Einwohnerzahlen aller amerikanischen Städte auswendig lernen muß, so werde ich für diese Dinge i.a. auch langfristig keine wirklich sinnvolle Verwendung finden. Soll ich mir religiöse Sprüche, moralisierende Lebensregeln, gegen meine Lebensbedürfnisse gerichtete Verallgemeinerungen aneignen, wird dies meine Handlungsfähigkeit u.U. mehr einschränken als erweitern, ihre Abwehr ist also nicht unsinnig. Der Lernwiderstand ist hier also auch »sachlich« für mich völlig berechtigt und kann daher nicht einfach als »Selbstbehinderung« angesprochen werden. Nun wird man wohl gerade das schulisch unterrichtete »Wissen« meistens als Amalgam potentiell emanzipierender und zugleich restriktiver Bestandteile ansehen müssen, dessen Abwehr immer auch Momente perspektivisch vernünftiger Interessenswahrnehmung enthält.

Dies um so mehr, als die Wissensvermittlung in einem höchst widersprüchlichen sozialen Kontext vollzogen wird. Zur Unterwanderung der Lernverweigerung wurden von findigen Didaktikern mannigfache »sanfte« Tricks ersonnen. Als exemplarisch mag etwa die bekannte Empfehlung gelten, durch Lob, freundliche Äußerungen, das Erzählen von Witzen, das Äußern positiver Erwartungen u.ä. »positive reziproke Affekte bei den Schülern auszulösen, damit in der Klasse eine Stimmung entsteht, die die Lernbereitschaft fördert« (Grell & Grell 1979, 105). Auch gegen derartige strategische Vereinnahmungsversuche, die meine reale Interessensproblematik konsequent negieren, eine entsprechende Abwehrhaltung und präventives Mißtrauen aufzubauen, kann zwar einerseits zur Selbstbehinderung bei meiner lernenden Weltaneignung führen, enthält aber zugleich durchaus ein als perspektivisch sinnvoll anzusehendes Moment.

Das Dilemma der Unterrichtenden und mögliche Perspektiven

Es ginge am Anspruch einer subjektwissenschaftlichen Analyse vorbei, wenn man das reziproke Dilemma der Unterrichtenden nicht in die Betrachtung mit einbezüge. Auch LehrerInnen agieren im Unterricht als betroffene Subjekte nach Maßgabe ihrer konkreten Lebensproblematiken. Wenn man zunächst einmal davon absieht, daß natürlich auch LehrerInnen nicht ununterbrochen – vielleicht nicht einmal überwiegend – nach »didaktischen« Kriterien handeln, so besteht ihr primäres Dilemma im Versuch, didaktische Hilfestellung für einen

Prozeß einzubringen, der in Wirklichkeit so wie er interpretiert wird, gar nicht stattfindet. Die ultima ratio der didaktischen Bemühungen besteht in den meisten Fällen in der effektlosen Verfeinerung operativer Lernhilfen, die aber, da sie am tatsächlichen Lernproblem der SchülerInnen vorbeigehen, den real ablaufenden Entwicklungsprozeß kaum unterstützen können. Die unreflektierte (mancherorts sogar als besonders ausgefeilter pädagogischer Kniff ausgegebene) Herangehensweise, so zu tun, als seien die SchülerInnen am Unterrichtsstoff prinzipiell interessiert und auf Abruf lernwillig, erweist sich in der Praxis zwangsläufig als Illusion.

Das solcherart produzierte Scheitern bleibt den LehrerInnen nicht verborgen. Die allgegenwärtigen Indizien der pädagogischen Erfolglosigkeit legen den Unterrichtenden nahe, sich in das scheinbar Unvermeidliche und Naturgegebene zu fügen. Auch für sie liegen kurzschlüssige Bewältigungsversuche nahe: Wenn die SchülerInnen zu wenig begabt, zu faul oder durch das Fernsehen zu abgelenkt sind, muß eben auf die »hohen« pädagogischen Ansprüche verzichtet werden. Längst haben die meisten LehrerInnen, ihrem verständlichen Bedürfnis nach zumindest begrenzten Erfolgserlebnissen Rechnung tragend, ihre Anforderungen mehr oder minder auf die dargestellte Eigendynamik fremdbestimmten Lernens abgestimmt. Die »instrumentelle« Herangehensweise an die schulischen Lernanforderungen ist so nicht nur in der subjektiven Interessenslage der Lernenden verankert. Die Ausrichtung des Aneignungsprozesses auf den dargestellten »phänomenalen« Aspekt der Lerninhalte wird durch entsprechende Prüfungsmodalitäten, unterstützende Hinweise und Ratschläge, selbst durch die – im dargestellten Sinne – »einprägsame« Präsentation des Stoffes entschieden gefördert. Auch der Lehrbüchermarkt trägt dieser Tendenz Rechnung und selektiert Wissen vor: Das intellektuelle Erbe der Menschheit wird durch das »didaktische« Sieb der Übersichtlichkeit und Einprägsamkeit gepreßt und nach den Gesichtspunkten warenästhetischer Gestaltung aufbereitet. Das alte Sprüchlein »drei drei drei – bei Issos Keilerei«, das den SchülerInnen von ihren LehrerInnen als exemplarische Merkhilfe mit auf den Weg gegeben wird, mag als belächelbare Albernheit gewertet werden, es verweist dennoch exemplarisch auf die allgemeine Tendenz, den Unterrichtsstoff als instrumentell zu bewältigendes »notwendiges Übel« zu erledigen.

Offensichtlich ist dabei die Hoffnungslosigkeit des Unterfangens, durch einen Kompromiß mit den schlechten Umständen eine Entschärfung der täglichen Unterrichtsproblematik herbeizuführen. Die Ursachen für das oftmals gerade bei engagierten LehrerInnen mit großem Leidensdruck verbundene Scheitern der pädagogischen Ansprüche werden so nur befestigt und erweitert. Diesem Dilemma, das vielfach in persönliche Resignation und Zynismus mündet, sollte indes nicht mit persönlichen Schuldzuschreibungen begegnet werden, denn die alternativen Möglichkeiten, die sich im Rahmen der institutionellen Vorgaben der öffentlichen Schulsysteme tatsächlich eröffnen, sind erst

auszuloten. Der vorgegebene Rahmen selbst wäre vor dem Hintergrund seiner genau zu konkretisierenden pädagogischen Auswirkungen öffentlicher Kritik auszusetzen und nach Möglichkeit zu verändern.

Die mannigfachen Theorien zur didaktischen »Demokratisierung« schulischen Unterrichts haben in den letzten Jahrzehnten viele beachtenswerte Neuerungen vorgeschlagen, die den immer deutlicher sich abzeichnenden Widersprüchen schulischen Lernens entgegenwirken sollten. Es steht allerdings noch aus nachzuweisen, ob ihre praktische Umsetzung an den hier dargestellten Grundproblemen wirklich Nennenswertes ändern kann. So wäre nicht auszuschließen, daß »weichere« Bedingungen bloß zu einer strategischen Weiterentwicklung des je entsprechenden Schülerhandelns führen, vielleicht auch dadurch das grundsätzliche Dilemma noch verschärfen, daß die Bedrohung durch »didaktische« Fremdsteuerung immer unsichtbarer, immer weniger »benennbar«, die Methoden zu ihrer Abwehr dadurch immer aufwendiger, komplizierter, vielleicht auch immer unbewußter werden müssen. Der sanfte gruppenspezifisch geschulte Junglehrer, zu dem man »du« sagen darf, destabilisiert so das Repertoire an defensiven Überlebensstrategien vielleicht noch folgenreicher als der alte autoritäre »Penner«.

Um also zu vermeiden, daß die didaktische Schraube nur um eine historische Drehung weiter angezogen wird, ist es jedenfalls unumgänglich, die prinzipielle Herangehensweise an Unterricht neu zu konzipieren. Vor allem ginge es darum, die Lernenden im umfassendsten Sinne als Subjekte ihrer Aneignungstätigkeit anzuerkennen und ernstzunehmen. Dazu liegen einige m.E. erst rudimentäre Ansätze vor. Gerhard Zimmer hat etwa vorgeschlagen, die Auffassung von der Einheit von Lehren und Lernen zu revidieren. »Diese Einheit entspricht nicht der Realität, Lehren und Lernen sind zwei verschiedene Realitäten, die in einem Verhältnis zueinander stehen.« (Zimmer 1989, 56) Erst die Zurkenntnisnahme eines eigenen Gesetzmäßigkeit folgenden Bereichs »Lernen« ermögliche die Entwicklung eines gegenstandsadäquaten »Paradigmas selbsttätiger Entwicklung der Handlungsfähigkeit«. Frigga Haug hat anschaulich Bedeutung und Funktion des Unterrichtenden bei der Bewältigung von Lernprozessen dargestellt. Sie fordert einen Funktionswandel des Pädagogen vom »Eintrichterer« fertigen Wissens zum »Verunsicherer« bestehender Weltbilder. Seine primäre Aufgabe bestünde nicht darin, »Probleme zu lösen«, sondern vielmehr »Probleme zu schaffen«: »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 harmonisierenden Bemühungen der Schüler.« (Haug 1981, 73) Zugleich muß er – um die Lernproblematik bewältigbar zu machen – der sein, »der die Lernprozesse emotional absichert« (ebd., 76). Derartige Vorstellungen umzusetzen und ihre Resultate zu überprüfen, ist eine Aufgabe, deren Erfüllung noch vor uns liegt.

Das alte vulgärmarxistische Mißverständnis, die »Entwicklung der Produktivkräfte« löse die Probleme der Geschichte schon im Selbstlauf mit unabwendbarer Notwendigkeit, hat sich auch im Bildungsbereich als wenig erklärungs-mächtig erwiesen. Geschichte muß von denen bewußt gestaltet werden, die die historischen Notwendigkeiten erkannt haben, sie vollzieht sich nicht jenseits der Subjekte. Die Entfaltung der emanzipatorischen Potentialität der sich historisch stetig erweiternden Wissensaneignung bleibt abhängig von Bedingungen, unter denen die Heranwachsenden »die Erkenntnis der Notwendigkeit der wechselseitigen Förderung der Entwicklung und Bedürfnisbefriedigung des jeweils Einzelnen durch die anderen als wesentliche Voraussetzung für dessen weitere motivierte Mitarbeit bei der Verwirklichung der Möglichkeiten und Ziele der erweiterten Existenzsicherung und Daseinserfüllung aller« (Holzkamp-Osterkamp 1976, 69) gewinnen können. Diese Bedingungen wären dort gegeben, wo dieser Zusammenhang im Rahmen der schulischen Lebens- und Lernpraxis real erfahren und in praktisches Handeln umgesetzt werden kann.

Die Aussage Heydorns über die historische Herausbildung der Freiheit durch Zwang wird man differenziert betrachten müssen. Emanzipation wird sich nur selten entfalten, wo die »Bildung des Begriffs« aufgezwungen wird, dem einzelnen äußerlich bleibt und so die Einsicht in die wechselseitigen Unterstützungs- und Entfaltungsnotwendigkeiten verschlossen bleibt. Zur Emanzipation kann man nicht gezwungen werden. Der Versuch, es dennoch zu tun, führt – wie auch die jüngsten historischen Ereignisse eindrucksvoll lehren – zur Verfestigung eben jener Strukturen, die die Unfreiheit perpetuieren.

Anmerkungen

- 1 Dieser Text entstand im Rahmen eines schuldidaktischen Handlungsforschungsprojekts und dient(e) zur Verständigung über solche theoretische Grundfragen, deren Beantwortungen dem Forschungshandeln »im Feld« als Ausgangspunkte dienen (ihm also in gewisser Weise logisch vorgeordnet sind). Gleichwohl entstand der Text zeitlich betrachtet erst im Verlauf des Projekts, und zwar angesichts einiger forschungspraktisch offensichtlich nicht befriedigend zu lösender Probleme, die die Annahme eines nicht ausreichend entwickelten theoretischen Vorverständnisses nahelegten.
- 2 Darüber hinaus liegen natürlich umfassende Reflexionen affirmativer Grundtendenz über das »analoge« Verhältnis von »Wissen und Gesinnung« vor. Selbstverständlich war es immer schon ein Grundproblem herrschaftsorientierter Erziehungsstrategien gewesen, jedweden Wissenszuwachs in seiner potentiell emanzipatorischen Funktion zu »entschärfen«. Da jedoch Aufklärung und Unterwerfung in prinzipiellem Gegensatz zueinander stehen, wurde die Lösung dort immer in der Ergänzung der Wissensvermittlung durch die Vermittlung zusätzlicher normativer Wertvorgaben gesucht. Eine Kopie dieser Strategie (bloß mit gleichsam »umgekehrten fortschrittlichen Vorzeichen«) konnte – wenn auch verschiedentlich praktisch versucht – naturgemäß kein Lösungsmodell für emanzipatorisch orientierte Ansätze darstellen. Aus diesem Grund sind theoretische Überlegungen aus diesem Kontext für die vorliegende Abhandlung relativ bedeutungslos und werden aus Platzgründen hier nicht erörtert.

- 3 Der hier charakterisierten Form der »empirischen« Wahrnehmung mag in ihrer wissenschaftlichen Ausformung eine gewisse beschränkte Rationalität zuzusprechen sein: Wenn aus »technologischer« Perspektive lediglich der Nachweis äußerer Anpassungsleistungen interessiert, erscheint es durchaus naheliegend, die Beobachtung gegenüber anderen »nichtintendierten« Bedeutungszusammenhängen resistent zu machen. Mindestens wäre gegen eine derartige Vorgangsweise jedoch einzuwenden, daß sie aufgrund ihrer Verfahrensweise wesentliche Konstituenten des Prozesses nicht erfassen kann, weswegen die durch sie gewonnenen Erkenntnisse auch aus der Sicht der hier zu unterstellenden Herrschaftsinteressen nur beschränkten prognostischen oder handlungsorientierenden Wert haben dürften.
- 4 Tatsächlich fließt in den vorliegenden Text in gewisser Weise auch schon »empirisches« Material ein (etwa im Rahmen der praktischen Veranschaulichungen). Dieses Material hat jedoch z.T. den Charakter von »Alltagswissen«, das nicht in methodisch kontrollierten Prozessen erhoben wurde, z.T. entstammt es dem in Fn. 1 angeführten erst seit kurzer Zeit laufenden Forschungsprojekt. Es muß daher vorläufig als Konglomerat mehr oder minder ungesicherter Hypothesen angesehen werden.
- 5 Im Rahmen des angeführten Forschungsprojekts (s. Fn. 1) wurde diese Form des Lernens entsprechend seinem eigentlichen Antriebs- und Regulierungsmodus mit dem Begriff »entzugsorientiertes Lernen« verallgemeinert und dem im Projekt intendierten »aneignungsorientierten Lernen« gegenübergestellt.

Literaturverzeichnis

- Beck, Johannes, Schulalternativen: In der Wirklichkeit lernen, in: Beck, J., Boehncke, H. (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrer 1978, Reinbek 1977
- Braun, Karl-Heinz (Hrsg.), Materialistische Pädagogik, Beiträge zu ihren Grundlagen und Gegenstandsbereichen, Köln 1980
- Brecht, Bertolt, Gesammelte Werke, Bd. 14, Frankfurt 1967
- Grell, Jochen, Grell, Monika, Unterrichtsrezepte, München/Wien/Baltimore 1979
- Hackl, Bernd, Die Arbeitsschule – Geschichte und Aktualität eines Reformmodells, Wien 1990
- Haug, Frigga, Erfahrungen in die Krise führen – oder: Wozu brauchen die Lernenden die Lehrer?, in: Die Wertfrage in der Erziehung, Argument-Sonderband 58, Berlin 1981
- Heydorn, Heinz-Joachim, Zum Widerspruch im Bildungsprozeß, in: das Argument, Band 80, Berlin 1973
- Holzkamp, Klaus, Grundlegung der Psychologie, Frankfurt/New York 1983
- ders., Lernen und Lernwiderstand, Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, in: Forum Kritische Psychologie 20, Berlin/Hamburg 1987
- Holzkamp-Osterkamp, Ute, Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 2, Frankfurt/New York 1976
- Nemitz, Rolf, Bildung statt Ideologie? – Antwort auf A. und B. Rang, in: Die Wertfrage in der Erziehung, Argument-Sonderband 58, Berlin 1981
- Rang, Adalbert & Rang, Brita, Schule und Ideologie, in: Die Wertfrage in der Erziehung, Argument-Sonderband 58, Berlin 1981
- Rügemer, Werner, Die Notwendigkeit der Allgemeinbildung im Kampf um Wissen und weltanschauliche Orientierung, in: Braun (Hg.), 1980
- Thiemann, Friedrich, Schulzenen, Vom Herrschen und vom Leiden, Frankfurt/Main 1985
- Zimmer, Gerhard, Die Widersprüche im Lernen entwickeln, Thesen für einen subjektwissenschaftlichen Paradigmenwechsel im pädagogischen Handeln, in: Forum Kritische Psychologie 23, Berlin/Hamburg 1989
- Zinnecker, Jürgen, Der heimliche Lehrplan, Untersuchungen zum Schulunterricht, Weinheim/Basel 1975