

Frigga Haug

Lernen lehren und Lehren lernen¹

Vorbemerkung

Der Titel ist als Herausforderung gemeint. Indem er Lernen und Lehren in wechselseitiger Abhängigkeit aneinanderrückt, verschiebt er das Forschungsinteresse auf eben diesen Wechselprozess, statt, wie es üblich ist, entweder das Lehren oder noch gängiger das Lernen allein zum Forschungsgegenstand zu machen. Noch nehmen wir, insbesondere, wenn wir Lehrende sind, an, dass das Lernen gelernt werden kann, und es unsere Aufgabe ist, u.a. dies zu vermitteln. Diese Problematik nimmt Gestalt an in vielfältigen Diskussionen über die angemessene Lernumwelt, über Curricula, über Schulformen. Lehren hingegen erscheint als ein davon unabhängiges Problem z.B. der Didaktik, das man als eine Extrakompetenz sich aneignet, um es von da an, ganz unabhängig von den Lernprozessen, zu können.

Holzkaamps Lernbuch

In diesen Zusammenhang interveniert Klaus Holzkamp mit seinem Buch über *Lernen* (1993). Aus der Kritik („Reinterpretation“) gängiger Lerntheorien entwickelt er sein Konzept von Lernen als subjektiver Handlung, problemorientiert und intentional. Nur wenn „mir“ in einer meiner zielorientierten Handlungen etwas zum Problem wird, halte ich im Vollzug inne, um mir die fehlenden Kompetenzen anzueignen. Damit wird der Bezug der Handlung gewechselt, es braucht eine Aussetzung der vorhergehenden Handlung, um das Schließen der Kompetenzlücke als neue zielorientierte Handlung an die Stelle zu setzen. Aneignungsstrategien werden entwickelt und angewandt, bis das Problem beseitigt ist und die alte Handlung fortgesetzt werden kann. Lerntheorie vom Subjektstandpunkt spricht ausschließlich von diesem Standpunkt und wird daher das selbstbestimmte Subjekt mit „bestimmten Gründen“ zum Ausgangspunkt nehmen und so das „Lernsubjekt wieder diskursfähig und diskutierbar machen“ (1993, S.

¹ Diese posthume Diskussion mit Klaus Holzkamp wurde in der Zeitschrift *Theory and Psychology* 2009 in englischer Sprache veröffentlicht. Sie kann geeignet sein, auch in Deutschland im wieder belebten Interesse an Kritischer Psychologie zum Weiterdenken anzuregen. Für diese Veröffentlichung wurde der Beitrag gekürzt und überarbeitet.

15). Holzkamps Lerntheorie versteht sich als „subjektwissenschaftlicher Begründungsdiskurs“.

Nach einleuchtenden Überlegungen, dass es unsinnig sei, Lernprozesse gleichsam automatisch als schulische, institutionelle Prozesse zu denken, wenn man ‚Lernen an sich‘, was ja lebenslang geschieht, untersucht, widmet er sich dennoch in knapp der Hälfte des Buches (auf 200 Seiten) einer Kritik der Schule und der Lehrerrollen. Die heftige Kritik u.a. am Fragemonopol der Lehrer, ein Szenario, das allerdings durch vielfältige Reformstrategien inzwischen weitgehend praktisch überwunden scheint, führt ihn schließlich zur ‚Kritik des Lehr-Lern-Kurzschlusses‘. Damit ist gemeint, dass es ein Irrtum sei, Lernvorgänge als eine Art Transmission zu denken, in der einer (der Lehrer) Stoff absendet und die anderen (die Schüler) auf Empfang stellen und am Ende gelernt haben, was sie sollten. ‚Die Leugnung der Vermittlung von Lernaktivitäten durch subjektive Lerngründe ist schon durch die begriffliche Kurzschließung von ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘, also Gleichsetzung von Lernen mit Lehrlernen, bewerkstelligt, womit der Widerspruch zwischen der offiziellen Vorstellung, Lehren erzeuge bei optimaler Unterrichtung durch den Lehrer aufgrund seiner beruflichen Kompetenz (normalerweise s.u.) notwendig die vorgesehenen Lernprozesse, und der ‚dazwischen kommenden‘ Schul- und Lernrealität vom Standpunkt der Schülerinnen/Schüler durch mannigfache sprachlich-praktische Bedeutungsverschiebungen ‚gemanaged‘ werden kann.“ (1993, S. 391) Holzkamp fundiert diesen Satz mit Überlegungen und Diskussionen zur Schule als Disziplinarmacht, die überwacht, kontrolliert, Leistungen abfordert und bemisst, die sanktioniert und differenziert, schließlich ‚Noten mystifiziert‘ (S. 377). Wiewohl eine ganze Reihe von Begründungen und dazu gelieferten Phänomenen im einzelnen übertrieben oder auch überholt sein mögen, ist doch das allgemeine Gefühl, dass das Schulsystem von Grund auf umgewälzt gehört, so stark, dass es müßig scheint, hier alles, was dafür spricht, auf die Goldwaage zu legen. Das Einverständnis mit der holzkampschen Kritik im Großen erzeugt eine Art Gleichgültigkeit gegenüber den belegenden Sätzen. Aber es bleibt ein Unbehagen. Es gilt der Radikalität der Aussagen, die eindeutig sind, keine Zweifel zulassen, keinen Widerspruch kennen. Kurz, ich gewinne im Ganzen den Eindruck, dass Lehrer, wenn auch schuldlos, weil gebunden an Curricula und Institutionen, für Schüler schädlich sind. Als Anhänger des ‚Lehrlernens‘ (der Begriff zieht sich ab S. 391 als pejorative Zuweisung durch das weitere Buch) verfolgen sie eine falsche Praxis.

Einverständnis als Kritik

Mein Unbehagen an dieser Aussage greift auf unterschiedlichen Ebenen ein.

1. Ich bin bei den verschiedenen Ausführungen zum „Lehrlernen“ so gleich einverstanden, aber dies auf eine Weise, dass sich das Gefühl verstärkt, dass ich es mir zu leicht mache und vor allem auf der Seite der Gewinner sitze, also derer, die Lehrlernen praktisch für unmöglich halten und es daher erst gar nicht versuchen müssen.

2. Diese Gewinnerpose wird erschüttert dadurch, dass ich mir vorhalten muss, dass ich selber lehre (ebenso wie Holzkamp); dass wir also in unseren Praxen bislang etwas verfolgten gemäß der Auffassung, dass man durch Lehren Lernen voranbringt, wiewohl selbstverständlich klar ist, dass jedes Lernen von den jeweiligen Subjekten selbst getan werden muss.

3. Ich habe die Problematik in eine Forschungsfrage verwandelt: Brauchen die Schüler tatsächlich keine Lehrer, bzw. können Lehrer Lernenden im Lernprozess in keiner Weise behilflich sein?

4. Diese Frage führt mich zu dem im Titel angeführten Zusammenhang von Lehren und Lernen, den ich jetzt umgekehrt positiv unterstelle und zum neuen Forschungsgegenstand mache. Was wissen wir tatsächlich über das Lehren und darin das Lernen?

5. Ich beginne Zweifel zu hegen an der Art, wie die Wirklichkeit (hier Schule und Lehrer) bei Holzkamp zur Beweisführung für seine theoretischen Aussagen auftritt.

6. Diese Zweifel beziehen sich auch auf die Methode der Darstellung, die ich vorläufig als „unterschwellig“ bezeichnen möchte. Damit meine ich ein sprachliches Verfahren, welches Worte so benutzt, dass die Lesenden einen Sinn produzieren, – etwa dass Lehrer für Schüler schädlich sind –, der dann so genau gar nicht in den Texten steht, worauf die „Verteidiger“ auf dem Rechtsweg insistieren können.

Schreiten wir, da die ersten beiden Punkte bloß fragende Selbstvergewisserungen sind, die letzten vier Punkte in umgekehrter Reihenfolge ab.

ad 6. Unterschwellige Verwendung von Sprache

Ich lege den oben zitierten Satz unter die Lupe: Er beginnt: „Die Leugnung der Vermittlung von Lernaktivitäten durch subjektive Lerngründe“... Leugnung ist ein starkes Wort. Es suggeriert, dass da jemand aktiv und hartnäckig einen Sachverhalt falsch wiedergibt. Die Aussage steht im Kontext von Schulcurricula, in denen Lernziele formuliert sind. Gemeint ist zweifellos, dass die „subjektiven Lerngründe“ übergangen werden oder

nicht Ausgangspunkt der Lehrpläne sind. Das Beichtigungswort „Leugnung“ macht, dass man annehmen muss, es stünde dort eine Bürokratie, die voller Absicht, wirkliches Lernen der Schüler verunmöglicht. Dies sei, so fährt Holzkamp fort „schon durch die begriffliche Kurzschließung von ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘, also Gleichsetzung von Lernen mit Lehrlernen, bewerkstelligt“. Dieser Satzteil gewinnt seine Überzeugung aus einer Analyse, in der man sorgfältig daraufhin geführt wird, dass das Aufstellen von Lernzielen und die Beauftragung von Lehrern mit ihrer Durchsetzung insgesamt einer Art antidemokratischer Subjektverkehrung unterliege. Es wird suggeriert, dass wo immer Lehrer ein Lernziel (für die Schüler) verfolgen, – etwa: ‚Heute lesen wir über die französische Revolution‘, wobei der Lehrer Geschichte vermitteln will und zugleich Gefühle von Gerechtigkeit stärken möchte und Freiheitsliebe wie Solidarität verlebendigen, u.U. sogar Olympe de Gouge einblendet mit ihren großartigen Sätzen zum Zusammenhang von Gesellschaftsverfall und Frauenunterdrückung – , dass also der Ziele setzende oder verfolgende Lehrer, sich selbst als Lernsubjekt setzt und die Kinder verfehlt, weil dies nicht ihre Lernproblematik ist. Die Rede vom Lehrer als „stellvertretendes Subjekt der Lernprozesse“ (390) bezieht ihre Plausibilität aus dem Umstand, dass Lehrer gewissermaßen für die Einhaltung der Lernziele haften. Auch hier wieder ist man gerne empört über die unterstellte Zuweisung, jedoch verschwindet durch die Art der Problemstellung die Frage, was Lehrer als Lehrende tun können, immer mehr aus dem Blickpunkt. Diese Vereindeutigung und Verdunkelung der Lehrpersonen wird verstärkt durch den Fortgang des Satzes, „womit der Widerspruch zwischen der offiziellen Vorstellung, Lehren erzeuge bei optimaler Unterrichtung durch den Lehrer aufgrund seiner beruflichen Kompetenz (normalerweise s.u.) notwendig die vorgesehenen Lernprozesse, und der ‚dazwischen kommenden‘ Schul- und Lernrealität vom Standpunkt der Schülerinnen/Schüler durch mannigfache sprachlich-praktische Bedeutungsverschiebungen ‚gemanaged‘ werden kann“. Da Kontext und Satzführung auf Negativwahrnehmung gestellt sind, liest man jeweils das Gegenteil als Positives mit und gewinnt den Eindruck, dass auch „die berufliche Kompetenz“ der Lehrer, wenn nicht schädlich, so doch jedenfalls überflüssig ist. Zur Erläuterung führt Holzkamp im Kontext vor, dass die Nichterreicherung von Lernzielen zum Beispiel mit der körperlichen (‚fehlt oft‘) oder geistigen Abwesenheit (‚passt nicht auf, hört nicht zu‘) begründet wird, wobei man wiederum genötigt ist zu denken, dass beides, das Dasein wie das Zuhören überhaupt keine Relevanz für Lernprozesse hat, die ausschließlich von der subjektiven Problemstellung der Schüler abhängen, eben weil Lernen subjektiv

begründet sein muss, subjektive Handlung ist und selbst gesteuert. Doch was folgt daraus für das Lehren?

ad 5. Zum Umgang mit Wirklichkeit

Holzcamp wählt als Wirklichkeitsausschnitte nicht diesen Impetus zur historisch-politischen Aufklärung wie den Geschichtsunterricht zur französischen Revolution, auch nicht, wie Kritische Psychologie gelehrt werden kann, sondern den schulischen Lehrplan (aus der Berliner Senatsverwaltung), in dem er findet, dass „hier die Konnotation von ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘, samt Ausklammerung des Lernsubjekts bereits durch die Wortwahl und Art der Formulierungen festgeschrieben ist“ (S. 393). Der Lehrplan ist gegliedert nach Lernzielen und -inhalten, also, was vermittelt werden soll und durch welchen Stoff. Z.B. Lernziel: Lesen – Stoff: Kindertexte, Klassenwortschatz – oder Lernziel: Philosophie als Mittel der Lebensbewältigung zu sehen – Stoff – es geht um Lateinunterricht – Cicero und Seneca (S. 394f). Aus der Tatsache, dass Lehreraufgaben formuliert sind, schließt Holzcamp, dass hier exemplarisch der „Lehrlernkurzschluss“ am Werk ist. „Aus der Art der jeweiligen Spezifizierungen geht nämlich hervor, dass das, was der Lehrer jeweils zu lehren hat, durchgehend in Termini von Lerneffekten bei den Schülerinnen/Schülern ausgedrückt ist: ‚Das Kind erfasst...‘, ‚das Kind kann‘ ..., ‚das Kind verfügt ... über‘, ‚die Schüler können‘. Die Frage, woher man denn weiß, dass sie diese hier jeweils das vom Lehrer ‚Gelehrte‘ als *ihre* Lernproblematik übernommen haben, ist nicht mehr stellbar: *Das Lernen der Schülerinnen/Schüler ist schuloffiziell allein ein Problem des Lehrers.*“ (S. 395)

Das Einverständnis mit der Diagnose verdeckt, was diese Problemstellung wiederum an notwendigen Fragen verstellt. Wohl ist es richtig, anzunehmen, dass die Lehrpläne voller Unterstellungen, übersehener Lernsubjekte, vor allem ideologischer Zielstellungen stecken, jedoch macht die Verabsolutierung dieses spezifischen Zusammenhangs und seiner Verwandlung in kategorische Lehrsätze, dass folgende drei Fragekomplexe, die mir von besonderer Wichtigkeit sind, vollständig unsichtbar, bzw. die Fragen danach gar verunmöglicht werden. Es ist dies die kritische Unterscheidung innerhalb vorgegebener Lernziele und ihrer Bestimmung, also die Fähigkeit, einen Unterschied zu machen, ob Anpassung und Unterwerfung gedrillt werden oder ob der Absicht nach emanzipatorische Horizonte aufgetan werden wollen. Der Überallgemeinheit der Verurteilung, dass hier überhaupt Lernziele von Außen gedacht und vorgegeben werden, ist es gleichgültig, ob Herrschaft oder Befreiung angezielt war, da die Absage

der formalen Richtung galt. Es scheint überhaupt nicht lohnenswert, um Curricula zu streiten. – Es ist dies zweitens die Frage nach der Qualität der Lehrer, ihrer Kompetenz, ihrem Geschick, ihrer Befähigung – wo im Lernprozess allgemein gelten soll, dass Lehrer damit eigentlich nichts zu tun haben, ist es ebenso gleichgültig, wie sie ihre Arbeit erfüllen. – Damit entfällt zum Dritten die Frage, die mit dem Abgesang auf die Aufklärung ohnehin schon eine Weile in Misskredit geraten war: wie denken wir politische Aufklärung, die Weitergabe von Befreiungswissen, den Einsatz eigener Erfahrung, kurz wie denken wir emanzipatorisches Lehren? Was ist uns am Lehren sinnvoll? Warum sind wir überhaupt Lehrer?

Die Fragen sind mit den holzkampschen unbedingten Selbsttätigkeiten beim Lernen allesamt ausgehebelt. Und so sehr wir zustimmen werden, dass Lernen eine subjektive Tat ist und nur von den jeweiligen Subjekten selbst vollzogen werden kann, bleibt damit offen, ob und wie diese Selbsttätigkeit vorbereitet, unterstützt, befördert oder behindert werden kann – von Lehrenden z.B.

ad 4. Zum Verhältnis von Lehren und Lernen

Wir begeben uns damit ins Zentrum unserer Fragestellung nach dem Zusammenhang von Lehren und Lernen. Das Gelände ist vielfältig unterwühlt. Kritiken von Jahrhunderten grausamer Schulpraxen, autoritärer Disziplinarstile haben den Weg bereitet, uns einmütig gegen jeden Educationismus streiten zu lassen, gegen jede Wissensvermittlung von Oben nach Unten. Hierher beziehen die holzkampschen Ausführungen ihre Plausibilität und radikale Absage. Mit dem Versuch, festzuhalten an der Notwendigkeit, ja am Pathos des Lehrens finden wir uns zudem auf dem schütterten Gelände politischen Handelns. Die Geschichte hat uns gelehrt, dass alle Formen durch Führung von Oben, durch Avantgardemodelle, durch Parteidiktatur Bewegung von unten zu „machen“, zum Scheitern verurteilt sind. „Wenn wir uns nicht selbst befreien, bleibt es für uns ohne Folgen“, so spricht Peter Weiß dauerhaft über die Notwendigkeit der Selbsttätigkeit der Vielen.

Und dennoch bleibt als offene Frage, wie und warum zu lehren ist und damit auch, wie dieses Lehren selbst lernbar ist, wie umgekehrt das Lernen gelehrt werden muss. Die Fragen schieben sich sogleich ins Allgemeine: wie wird man eigentlich ein Mitglied seiner Gesellschaft? Wie eignet man sich die menschlichen Wesenskräfte an, von denen Marx sagte, sie seien das „Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“? Die holzkampsche absolute Fokussierung auf die Selbstbestimmung in diesem Prozess

übergeht, dass die einzelnen diese Aneignung durchaus verfehlen können, dass das, was sie als „subjektive Lernproblematik“ erfahren und akzeptieren, selbst schon gesellschaftlich geformt ist und es daher vielleicht nicht ausreicht, die eignen Lernprozesse zur eigenen Entfaltung selbst auszuwählen und zu dirigieren.

Kurz, der gleiche Lernalltag, aus dem Holzkamp seine Beispiele für die Unsinnigkeit der Annahme bezog, Lernziele in Curricula könnten zusammenfallen mit den Lernbewegungen der Schüler, stiftet mich zu umgekehrten Überlegungen an, wie nämlich und wann Lehrende auch in der Schule zum Gelingen von Lernzielen beitragen können. Bzw. umgekehrt, wie sie Selbstschädigungen der Schüler rückgängig machen können, wie sie Lernprozesse bewegen können.

Dabei sind Holzkamps Beispiele jeweils stimmig und einleuchtend, dies weit überzeugender als der chaotische Alltag. So erfindet er einen Schüler, der in der Klasse sitzt und lernt, indem er wirklich betroffen ist von einem vom Lehrer dargestellten Problem und nun darangeht, dies für sich zu bearbeiten, „es als seine Lernproblematik“ zu übernehmen. Der Prozess verlangt eine tief greifende Arbeit, innere Monologe, Aufdeckung tieferer Strukturen usw., die allesamt im Unterrichtsablauf nicht vorgesehen sind, wodurch der Schüler durch Nachdenken gewissermaßen „stört“ und, wenn er nach dem überhaupt zugestandenem Zeitraum von 45 Minuten in der Klasse bleiben und sich Notizen machen will, vom Lehrer auf den Pausenhof geschickt wird (S. 477). Das Merkwürdige an diesem wie an anderen Beispielen ist, dass ihre idealtypische Ausmalung selbst so konstruiert ist, dass sie die wirklichen Lernsituationen, die schulischen Prozesse, die Weisen, wie sich die einzelnen in ihre Gesellschaft einarbeiten, zugunsten einer reinen Konstruktion verfehlt. Es gehört zu den frühen Fertigkeiten mitmenschlichen Umgangs, sich in den Gesichtszügen nicht jede Regung sofort anmerken zu lassen. Jedermann weiß, dass die Situationen, in denen man ganz und gar in einer einzigen Aufgabe versinkt und um sich herum nichts mehr wahrnehmen kann, sehr selten sind. Dagegen lernt man früh, verschiedene Dinge gleichzeitig zu tun und zu denken vor allem. So spricht nichts dagegen, einen eigenen Faden in der Schulsituation zu verfolgen, „mit einem Ohr“ auf den Fortgang des Unterrichts zu achten, wieder auf einer anderen Ebene schon mal den Nachmittag zu planen usw. Die Rigidität, mit der Lernen hier an eine geradezu mönchische Abgeschlossenheit gekoppelt scheint, schließt die meisten Gesellschaftsmitglieder vom Lernen aus, nicht nur in der Schule – übrigens insbesondere Frauen mit Kleinkindern, auf die man immer „ein Auge haben muss“. Holzkamp aber verfolgt das Drama des von Schuldiziplin, Lehrer, Curri-

culum verfolgten Schülers in immer dramatischerer Weise, bis er zu dem Ergebnis kommt, was zum Lernen in der Schule fehle, sei „Unbedrohtheit, Entlastetheit, Unbedingtheit, Vertrauen ... Ruhe“ (S. 485). Die Lehrer, die Mittel der Schule könnten nur dann nützen, wenn „ich also dadurch nicht permanent genötigt, belagert, in die Defensive gedrängt wäre, also aussteigen, vortäuschen, paktieren müsste, um zu überleben, sondern mich zum schulischen Angebot frei verhalten könnte ... Vor diesem Hintergrund imponiert die wirkliche Schule, die doch Lernstätte zu sein beansprucht, als Ort mitmenschlicher Verwahrlosung und darin *Verwahrlosung der Lernkultur*“ (ebd.). Die Sprache rutscht in den Bereich von „Angebot“, als mögliches erstrebenswertes Schularrangement und „Nachfrage“, „freiem Verhalten“ als individuelle Wahl, weil in der Konstruktion versäumt wurde, Lernen als gesellschaftlichen Prozess zu denken, das Hineinwachsen in Gesellschaft als mühsame Aufgabe und vor allem als widersprüchlich. Stattdessen wird auf ein ideales Schülersubjekt gesetzt, das von keinerlei gesellschaftlichem Schutt benebelt in der Lage ist, sich selbsttätig einen Lernprozess in einer eignen Zeit zu organisieren. Der Versuchung, andere Schülergeschichten dagegen zu setzen, soll hier nicht nachgegeben werden, da sie ja auch im Übermaß im Bewusstsein präsent sind.

ad 3. Wozu lehren?

Die Einseitigkeit der Lernkonstruktion und ihre Belegung durch Schulwirklichkeit verleitet dazu, ebenso einseitig zu verfahren und auf die Vorzüge schulischen Lernens und Lehrens zu setzen. Aber weil ich nicht unbeeindruckt bin von dem Impuls, die Schule für schädlich, die Lehrer für unnötig zu halten, habe ich mir das Problem von der umgekehrten Seite gestellt: Wozu könnten Schüler, die wir also als selbsttätig Lernende denken, Lehrer brauchen? Die Fragestellung überschreitet den holzkampschen Lehrlernkurzschluss, indem jetzt nicht davon ausgegangen wird, dass irgendjemand annimmt, es gebe eine 1:1-Entsprechung zwischen Lehrstoff und Lerneffekt, sondern davon ausgeht, dass es zu den verschiedenen Lernzielen unterschiedliche Wege gibt, die sie mehr oder minder erreichen, abhängig vom Lehrgeschick und von der Fähigkeit, aus der Vielzahl von gesellschaftlichem Wissen, solches zu finden und darzubringen, das von den einzelnen subjektiv als ihre Lernproblematik, also als etwas, dass sie wissen wollen, akzeptiert wird. In dieser Formulierung sind eine Reihe von Vorannahmen enthalten, die offen auszusprechen sind, um sie bearbeitbar zu machen. Die Problematischste ist wohl, dass die einzelnen auf eine Weise sich in diese Gesellschaft bewegen, die sie fertig vorfinden und zu der sie sich also verhalten müssen, dass sie geneigt sind zum eigenen Schaden, die Auswahl, die

sie für sich als erstrebenswert erachten, aufs Kurzweiligste einzuschränken. Beobachtet man Kinder, so wird man unschwer erkennen, dass sie auch beim Spielen nicht so sehr Anstrengung und Mühe scheuen, dass sie aber früh schon bestrebt sind, alles, was zu einem Lebensnutzen führt, freiwillig möglichst nur einmal zu tun und es auf Dauer zu vermeiden.² Kurz sie entwickeln sehr jung ein Gespür dafür, was als Arbeit gelten könnte, und behaupten dagegen ein Recht auf Nichtarbeit. Soweit man der Ansicht ist, dass Arbeitstätigkeiten, also solche zur Reproduktion von sich selbst, von anderen und von der Gesellschaft im Großen nicht zur Entwicklung der einzelnen beitragen, mag diese fast spontane Flucht problemlos sein. Für das Projekt, gemeinsam die Lebensbedingungen zu gestalten und auf Gegenseitigkeit zu stellen, ergeben sich hier große Probleme. Sie stellen sich in der Form der Ethik, also als Frage, wie die Haltung der Gegenseitigkeit gelernt werden kann, und zum anderen in der Form der Frage, wie die Kulturtechniken der Menschheit angeeignet werden können. „Weltaufschluss“, wie Holzkamp dies nennt, beinhaltet ja auch, sich in die vorhandenen Fertigkeiten und Entdeckungen hineinzuarbeiten. Auch dies ist erfahrbar als Arbeit, die ja nicht bloß in der Form der Lohnarbeit zu denken ist, sondern als jedwede gestaltende zielbestimmte Auseinandersetzung mit der Welt.

Die Schule ist eine Errungenschaft. Sie ist eingerichtet, um die Heranwachsenden nicht schon als Kinder in den Lohnarbeitsprozess zu integrieren, sondern ihnen eine gemeinsame Auszeit zu organisieren, in der sie idealtypisch gesprochen, sich die gesellschaftlich verfügbaren Fähigkeiten und akkumuliertes Wissen gemeinsam aneignen können. Freilich befindet sich Schule inmitten einer durch Widersprüche zerrissenen Gesellschaft. Es ist also damit zu rechnen, dass die Schuleinrichtung der Zurichtung auf diese bestimmte Gesellschaft und die in ihr nötigen Lohnarbeitskompetenzen erzieht. Es ist zudem klar, dass die Schüler aus unterschiedlichen Milieus kommen, es also Klassen-, Rassen-³ und Geschlechterprobleme vor der angestrebten Gesellschaftsfähigkeit gibt. In der Familie, auf der Straße haben sich die einzelnen wundgerieben und geformt, Erfahrun-

² Vgl. dazu meinen Beitrag *Arbeitsverhältnisse*. In: W. Maiers u. M. Markart (Hrsg.), *Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft*. Festschrift für Klaus Holzkamp. Frankfurt/M. 1987; überarbeitet abgedruckt unter dem Titel *In der Arbeit zuhause sein?* In: K. Hauser (Hrsg.): *Viele Orte überall? Feminismus in Bewegung*. Berlin 1987; neue verbesserte Fassung in: *Die Vier-in-Einem-Perspektive. Politik von Frauen für eine neue Linke*. Hamburg 2008, 3A 2011

³ Unter „Klasse, Rasse, Geschlecht“ wird in der Literatur der Unterdrückungszusammenhang diskutiert, was hier, der leichteren Zuordnung wegen, trotz Bedenkens gegen den Begriff Rasse aufgenommen ist.

gen gemacht und schon ein Lernvermeidungsverhalten entwickelt. Alle diese Voraussetzungen bestimmen das Lernklima, wenn der Lehrer/die Lehrerin, selbst ebenso mehr oder minder kompetent und in den gleichen Widersprüchen agierend, in die Schulklasse tritt. Was kann sie tun, um Lernprozesse zu ermöglichen und zu unterstützen?

Meine Intervention, „Erfahrungen in die Krise führen“ (vgl. Lernverhältnisse 2003, Kap. 4, S. 59 ff) war von Anfang an heftig umstritten und auch begeistert aufgenommen. Ich versuche darin, den Lehrenden eine Funktion in schwierigen Verhältnissen zuzumessen. Da sie in allererster Linie auf Schüler (und auch Studenten) treffen, die mit einer Lernhaltung kommen, die ihnen selbst schaden kann, müsste ein Verfahren erarbeitet werden, das in einem Zug auf Verlernen setzt wie auf die Aneignung von Neuem. Die Schüler müssten also in die Lage kommen, sich selbst zu reflektieren, sich zu widersprechen, Gewohnheiten abzulegen, sich Neuem zu öffnen. Spontan fallen mir zu den Versuchen zu lehren, Begriffe ein, deren zwielichtiger Charakter schon bei der Nennung offensichtlich ist. Sollen wir die Schüler überreden, verführen, manipulieren? Die Aufgabe, Wissen und Können zu ermöglichen, geht also anders als Holzkamp nicht von einer Art unschuldigen Lernenwollens aus, sondern umgekehrt von der Aufgabe des Lehrers, Lernverweigerung in dieser Gesellschaft in Bewegung zu bringen. Lehrer stehen in diesem Konstrukt vor der Aufgabe, Gewohnheiten in Frage zu stellen, fertiges Wissen zu erschüttern, Haltungen zu hinterfragen. In diesen Prozessen wären sie emotional gefordert, um die Unsicherheiten, die das Verlassen alter Positionen mit sich bringt, abzusichern. Sie brauchen aber auch eigene Erfahrung zum Umgang mit Erfahrungen in dieser Gesellschaft, einen Fundus an Wissen und Wahrnehmungen, kurz „kritische Erfahrungskompetenz“. „Erfahrungen in die Krise führen“ sollte heißen, das Stehenbleiben auf Positionen, die selbst das Ergebnis von Erfahrungsverarbeitung sind, zu verunmöglichen. Das Verlernen wird auf diese Weise eine zentrale subjektive Aufgabe, es zu ermöglichen und zu unterstützen ein Ziel des Lehrens.

Diese Art der Fragestellung unterläuft die holzkampsche Vorstellung von der subjektiven Problemstellung, ohne sie zu negieren. Die Verschiebung zielt auf die Problematik, „subjektive Problemstellung“ zu ermöglichen und stellt zugleich in Frage, dass die Mitglieder dieser Gesellschaft aus schwierigen Verhältnissen kommend sich Probleme subjektiv stellen, die für ihre weitere Lebensbewältigung nützlich und zentral sind. Man kann das schlecht schreiben, ohne sogleich in den Geruch zu geraten, besserwisserisch das Recht in Anspruch zu nehmen, zu wissen, was für andere gut ist. Wir kommen also nicht darum herum, die Frage zu bearbeiten,

ob es bei aller Zustimmung zur Selbsttätigkeit der Lernenden nicht Herrschafts- und Befreiungswissen gibt, das überliefert und gelehrt werden kann, auch wenn dies die einzelnen sich nicht als eigene Aufgabe gestellt haben?

Selbstbestimmte Subjekte

Wiewohl es so aussehen kann, dass durch die Fokussierung aufs Lehren wiederum die Subjekte des Lernens unterbelichtet bleiben, nicht von ihrem Standpunkt gesprochen wird, verdankt sich doch die Theorie des Lehrens wiederum einer bestimmten Auffassung über die handelnden Subjekte. Der Zweifel an der Vorstellung, auf selbstbestimmte Subjekte in gelingenden Lernprozessen zu setzen, gründet auf der Auffassung, dass die Subjekte selbst eingelassen sind in die herrschenden Verhältnisse, dass sie nicht einheitlich sind, sondern vielfach zerrissen, fragmentiert, dass sie sich selbst bauen und stets verändern, kurz: dass der Vorschlag, das Subjekt als Ausgangspunkt von Wissenschaft zu nehmen, zuallererst einer Kritik der Subjekte in herrschenden Verhältnissen bedarf. Diese verschiebt die Fragestellung nach dem Lernen in die Richtung von Ideologiekritik und politischer Pädagogik. Lehren wird psychologischer und politischer Eingriff und setzt im Grunde ein vielfältiges Wissen über Herrschaft und deren Reproduktion, über die Gesellschaft und deren Aneignungsmöglichkeiten, über die Vergesellschaftung der Einzelnen voraus.

In meinem Buch *Lernverhältnisse* habe ich u.a. „Lehrmeister“ unter die Lupe genommen, um von ihnen die Kunst des Lehrens zu lernen: Bertolt Brecht (S. 71 – 103) und Virginia Woolf (S. 104 - 122).

Brecht ist für mich von besonderer Bedeutung, weil er sein Theater als Kritik von Erfahrung betreibt. Er empfiehlt, vom Alltag der Menschen auszugehen, die Leute auf der Straße zu beobachten und inszeniert Möglichkeiten, sich selbst zu verändern. D.h. er arbeitet genau auf dem Grat wo belehrt werden ausgesetzt ist zugunsten von selber lernen, und gleichwohl Lehren dafür notwendig ist. Lehren zeigt sich als Kunst. Ihr Mittel ist, die Erfahrungen der Menschen bejahend aufzunehmen und sie auf eine Weise in Widersprüche zu führen, dass andere Erfahrungen, die man auch gemacht haben könnte, aufgerufen sind, selbstkritisch die alten Positionen zu verlassen. Lehren wird Dialektik, wird zur Aufgabe, die Dinge im Fluss der Bewegung zu zeigen.

Ich habe im Fall von Brecht die *Flüchtlingsgespräche* analysiert, bzw. an diesem Stoff das Verfahren rekonstruiert. Man sieht wie Brecht selbst einzelne Worte als zweideutige Fallen erkennen lässt und dabei immer die

Bodenhaftung zu den Erfahrungen der einzelnen nicht verliert. So etwa, dass das Wort „gut“ einen „unangenehmen Beigeschmack“ hat; unverhofft wird es erkennbar als Ordnungsstifter in Klassengesellschaften; es kann dennoch nicht fallen gelassen werden, sondern gehört in Verhältnisse, in denen es die Hoffnung, die auf es gesetzt sind, erfüllen kann. Die Politik, die Brecht mit dem Wort betreibt, ist aufrührerisch. Die Hauptmethode in seiner Erfahrungsarbeit ist der Vergleich. Er wird gezeigt als Herrschaftsinstrument ebenso wie als Mittel zur Befreiung. Der Vergleich stiftet Unruhe, dies sowohl, wenn er passt, als auch wenn er nicht passt. (vgl. insbes. *Lernverhältnisse*, S. 80 – 82)

Der Alltagsverstand

Brecht überführt die Fragen, ob man aus Erfahrung lernen kann, ob man ohne Erfahrung lernen kann, oder aus welcher Erfahrung man lernt, in die Untersuchung und Vorführung dessen, *wie* man aus Erfahrung lernen kann. Maßstab des Lernens ist das Erreichen größerer Handlungsfähigkeit. Eine Ebene, auf welcher der Vergleich sich praktisch entfalten kann, ist der Alltagsverstand. Der Vergleich setzt darauf, dass zumindest eines der beiden verglichenen Elemente bekannt ist, besser noch beide. Die Lesenden müssen Erfahrungen damit gemacht haben. Aber die Erfahrung ist zugleich der Raum, in dem Lehren angeordnet sind, die gegen weiteres Lernen immunisieren. Man weiß, dass etwas so und so ist, es war von jeher so, es wird immer wieder so sein. Der Alltagsverstand sammelt Erfahrungen auf mehreren Ebenen, ja, er vermag sie zu tradieren.

Antonio Gramsci ging davon aus, dass im Alltagsverstand die Erfahrungen aus verschiedenen Zeiten und Bewusstseinen kritiklos angehäuft werden und je nach Bedarf die eine oder die andere zur Legitimation und Erklärung eigener Handlungen und Entschlüsse hervorgeholt werden kann. Der Alltagsverstand ist so zugleich die Basis, von der her die Einzelnen sich die Welt zurechtlegen und zu ihrem Nutzen Handlungen durchzuführen suchen, als auch die Behinderung emanzipierter Handlungsfähigkeit. Der Alltagsverstand ist widersprüchlich, zumindest inkohärent. Je nachdem, zu welchem Kollektiv die einzelnen Praxen und ihre Zurechtlegungen gehören, werden die Begründungen kulturell verankert. So kann einer zugleich abergläubisch sein in vielen Alltagsentscheidungen, eine wissenschaftliche Weltanschauung haben, sich die Dinge zum Wohle aller zurechtlegen und die Abgabe aller Handlungsfähigkeit an einen Führer in einer anderen Dimension seines Denkens für richtig halten. Gramsci zog daraus den Schluss, dass jeder einzelne sich Rechenschaft ablegen müsse,

in welcher Schicht seine Urteile jeweils abgelagert sind, ob er selbst sie mit seinem fortgeschrittensten Bewusstsein für angemessen halten könne und so ein Verzeichnis von seinem Alltagsverstand anlegen müsse, dessen kritische Besichtigung und Neuordnung ihm mehr Handlungsfähigkeit in einem von ihm selbst bejahten Sinn ermögliche. (Gef 6, H. 11, § 12, 1376)

Brecht nutzt diese Anlage des Alltagsverstands zu aktiver Lernerfahrung. Er mobilisiert die verschiedenen Erfahrungsebenen und richtet sie gegeneinander, damit sie einander richten.

Holzcamp widmet ein größeres Kapitel in seiner Kritik an Schule und Lehrerverhalten der Stellung der *Frage* im pädagogischen Prozess. Seine Kritik skandalisiert das Fragemonopol des Lehrers und fordert dazu auf, wirkliche Fragen als unterschieden von Scheinfragen, die dem Nachweis des Gelernthabens gelten, den Schülern zu übergeben als wesentliche Grundlage von forschendem Lernen. In *Lernverhältnisse* problematisiere ich die fast unschuldige Denkweise, in der „die Frage“ als ein fertiges Wesen auftaucht, um deren Verteilung es hauptsächlich zu gehen scheint (2003, S. 15, S. 286) und habe dagegen das Fragen als vielfältig eingelassen in Ordnungs- und Lernzusammenhänge als eine Umgangsweise gekennzeichnet, die selbst erst zu weiterem Weltaufschluss gelernt werden muss. Auch Fragen sind in den Zusammenhang von Weltaneignung und bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen zu stellen. Auch um fragen zu können, muss man Wissen, das man schon zu haben meint, beiseite legen, muss man verlernen.

Lernen von Virginia Woolf

Auf der Suche nach weiteren Lehrmeistern in der Kunst des Lehrens befragte ich Virginia Woolf, weil sie die besondere Unterwerfung der Frauen als zusätzliche Widerspruchsdimension in die literarische Analyse einbringt. Sie lehrt u.a. die Kunst des Fragens, wobei die Frage zugleich als Herrschafts- wie als Befreiungsmittel bearbeitet wird. Ich wählte den Essay *Die drei Guineen*, der durchgängig auch als eine Schule des Fragens gelesen werden kann. Zunächst gilt es, „sie ernst zu nehmen, sie durch Anerkennung zu überwältigen, ihre heimlichen Unterstellungen herauszuarbeiten, sie mit ihrem Gegenteil zu konfrontieren, sie in die Ecke zu drängen, wo sie preisgeben müssen, dass sie andere, weiterreichende Fragen verdecken, um sie dann durch neue Fragen zu ersetzen. Kurz, indem Woolf eine umfassende Fragensuche eröffnet, lehrt sie Erstaunen, Verwunderung, zeigt, wo man zu kurz gedacht hat, wo man weiterfragen

müsste. Dabei gibt es keine Frage, die als zu dumm zurückgewiesen wird, denn in jeder, so lässt sie uns erkennen, steckt ein Stück Alltagsverstand, mit dem es zunächst zu ringen gilt, dem der Spiegel seiner Konsequenzen vorgehalten werden muss, ehe zu neuen Fragen vorangeschritten werden kann.“⁴ (*Lernverhältnisse*, S.106)

Die Feuerbachthesen

Mein eigenes Interesse, das auch die Wahl der herangezogenen Literatur bestimmt, hat den holzkampschen Gegenstand, eine *Grundlegung des Lernens* zu formulieren, verschoben in die Problematik des Lehrens und Erziehens und damit zugleich in eine von Befreiungspolitik. Ich bin enttäuscht, dass Holzkamp meine Problematik, die Kunst des befreienden Lehrens zu erarbeiten, nicht nur nicht behandelt, sondern durch seine eigene Fragestellung als wenig sinnvoll aushebelt. Ich halte meine Frage für außerordentlich relevant, so kommt die Schärfe meiner Kritik auch aus einer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung. Dies aber nicht allein, denn auch Holzkamp arbeitet im politischen Feld mit dem Ziel, Befreiungswissen zu vermehren und Handlungsfähigkeit zu erweitern. Schließlich ist seine Schulkritik ganz alltäglich und konkret und fordert zu praktischem Handeln heraus. So nehme ich schließlich an, dass die Aufgabenstellungen gleichursprünglich sind, und es daher angemessen ist, die Frage nach „dem zunehmenden Weltaufschluss“ als eine nach politischer Aufklärung im weiteren Sinne, nach emanzipativer Pädagogik, nach politischem Handeln zu stellen, wie ich dies schon weiter oben tat.

„Jede Theorie trifft ihre grundlegenden Unterscheidungen auf praktischem Grund, bezieht sich, wenn auch zumeist indirekt, auf Projekte der Erhaltung oder Umgestaltung der Verhältnisse. Gibt es auch keine Theorie ohne diese Dimension, so doch ohne Reflexion auf sie. Nicht alle werden den Vorschlag akzeptieren, die ‚interparadigmatische‘ Diskussion auf der Ebene der Praxisrelevanz ihrer Begriffsnetze zu führen.“ (Haug, W.F. 1993, S. 78)

Unser Begriffsnetz um Lehren und Lernen, um „Lehrlernen“ mit dem Schwerpunkt einer Kritik des Lehrens um des Lernens willen, verschiebt sich ein weiteres Mal. Die Frage, wie Lehren gelernt werden kann, fragt nicht nur nach dem Lernen der Schüler. Gefragt werden muss nach dem Lernen der Lehrer, also der Lehrer als Schüler. Scharf greift hier Marx in

⁴ Man kann Virginia Woolfs Methode mit der ‚Hebammenkunst‘ des Sokrates vergleichen, der der Auffassung war, dass es im Alltagsverstand eine Menge an nicht erkannten Wissen gebe, das es herauszuarbeiten und ans Licht zu bringen gelte.

seinen *Thesen zu Feuerbach* ein. Nach der Forderung vom Standpunkt des Subjekts und seiner sinnlichen Praxis zu denken, heißt es in These 3:

„Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss. Sie muss daher die Gesellschaft in zwei Teile, von denen der eine über ihr erhaben ist, sondieren.“ Der Text zieht fast unerträglich zusammen, was sorgfältig auseinander genommen gehört. Er äußert sich in seinem ersten Teil offenbar kritisch zu denjenigen, die z.B. für die Abschaffung von Kapitalismus streiten und dazu die Menschen „aufklärend“ erziehen; die also aus genügsamen subalternen Menschen Revolutionäre machen wollen. Die Wortwahl verbindet die politisch revolutionäre Praxis, bzw. die Kritik an ihr, mit der alltäglichen Schulpraxis, die darum auf der gleichen politischen Ebene artikuliert werden kann. Auch hier gilt, dass der Weg der Veränderung der Bildungsinstitutionen und der Verwandlung der Pädagogik unzureichend, wenn nicht problematisch ist. Der zweite Teil des Marxsatzes dreht den Spieß um und verschiebt die Frage nach dem Verändern in eine Subjektfrage: Wer sind die Veränderer? Diese Verschiebung setzt das Problem an eine andere Stelle: Diejenigen, die andere Umstände brauchen, um sich entfalten zu können, sind selbst schon eingerichtet in den alten Umständen – der Prozess der Veränderung, der von ihnen gemacht werden muss, verändert auch sie. Oder noch komplizierter: um Gesellschaft zu verändern müssen Menschen mit sich einen Veränderungsumgang haben, also selbstreflexiv und zum Handeln in großen Zusammenhängen bereit sein.⁵ Der Schlusssatz macht die Rechnung auf und zeigt, dass eben die Suche nach allgemeiner Veränderung nicht möglich ist, wenn nicht alle beteiligt sind gleichermaßen. Jeder Versuch, von Oben, von Außen andere zu erzie-

⁵ Brecht hat auch diesen komplizierten Vorgang unter Explikation der darin liegenden Widersprüche erzählt. Der Arbeiter Kalle spricht es folgendermaßen aus: „Sie haben mir zu verstehen gegeben, dass Sie auf der Suche nach einem Land sind, wo ein solcher Zustand herrscht, dass solche anstrengenden Tugenden wie Vaterlandsliebe, Freiheitsdurst, Güte, Selbstlosigkeit so wenig nötig sind wie das Scheißen auf die Heimat, Knechtsseligkeit, Rohheit und Egoismus. Ein solcher Zustand ist der Sozialismus ... Gleichzeitig mach ich Sie darauf aufmerksam, dass für dieses Ziel allerhand nötig sein wird. Nämlich die äußerste Tapferkeit, der tiefste Freiheitsdurst, die größte Selbstlosigkeit und der größte Egoismus.“ (1499)

Rosa Luxemburg spricht ähnlich über die Möglichkeit von Veränderung. In ihrem kleinen Text *Die Proletarierin* (Werke 3, 159ff) heißt es: „Für die besitzende bürgerliche Frau ist ihr Haus ihre Welt. Für die Proletarierin ist die ganze Welt ihr Haus, die Welt mit ihrem Leid und ihrer Freude, mit ihrer ganzen Grausamkeit und ihrer rauen Größe.“

hen, zum Verändern zu bringen, vernichtet die Perspektive, eben weil der Standpunkt nicht allgemein ist, sondern Herrschaft, Führung, ein erhabenes Oben auf Dauer stellt, „die Gesellschaft in zwei Teile sondiert“.

Gramscis Aufnahme der Feuerbachthesen

Gramsci nimmt diese dritte These zu Feuerbach noch auf andere Weise auf. In den *Gefängnisheften* (Heft 11, § 22) diskutiert er den Zusammenhang von Alltagsverstand und Wissenschaft und notiert kritisch zu einem angeblich theoriekritisch vorgehenden Autor: „kapituliert er in Wirklichkeit vor dem Alltagsverstand und vor dem gewöhnlichen Denken, weil er sich das Problem nicht in den genauen theoretischen Termini gestellt hat und folglich praktisch entwaffnet und ohnmächtig ist. Das unerzogene und rohe Milieu⁶ hat den Erzieher beherrscht, der gewöhnliche Alltagsverstand hat sich gegenüber der Wissenschaft durchgesetzt und nicht umgekehrt; wenn das Milieu der Erzieher ist, so muss dieses seinerseits erzogen werden“. Die Aussage spricht zur Problematik des Alltagsverstands, der sich bewegendes Zentrum auch von Lehren und Lernen ist. Diesen gilt es mit „genauen theoretischen Termini“ zu begreifen; wo man dies nicht tut, wird man vom ihm überwältigt. Das heißt auch, wo man nicht begreifend an Wirklichkeit herangeht, verfällt man den Evidenzen, wie sie sich spontan aufdrängen; man verdoppelt einfach das Bestehende. Aus den Feuerbachthesen wird die Notwendigkeit der Erziehung der Erzieher hinein genommen: sie sind das Milieu, in dem sich Alltagsmeinungen, mit ihnen herrschende Gedanken reproduzieren. Damit rücken die Erzieher nicht nur ein in die Allgemeinheit derer, die Veränderung auch mit sich vorantreiben müssen; die Allgemeinheit macht, dass diese Erziehung auch wechselseitig verfährt: die Schüler sind das „rohe Milieu“, das wiederum die Erziehung der Erzieher vorantreibt.

Die Frage im Lernzusammenhang präziser formuliert lautet jetzt: Wie lernen Lehrende von den Herausforderungen der Schüler? Die Frage ist subjektwissenschaftlich gestellt. Befragt sind die Lehrenden nach ihrem Milieu, in dem sie lehrend lernen.

Wiewohl man als Lehrender unaufhörlich von den Schülern und Studenten lernt, geschieht dies selten bewusst, sodass diese Prozesse dokumentiert und aus ihnen gelernt werden könnte. Sobald man aus dem Vorurteil, Lehren hieße Wissen zu vermitteln und die Kunst bezöge sich darauf,

⁶ Gramsci übersetzt Marx' „Veränderung der Umstände und der Erziehung“ in „l'ambiente è l'educatore“. In der deutschen kritischen Ausgabe ist l'ambiente mit Milieu übersetzt.

möglichst raffinierte Formen der Wissensvermittlung auszudenken, heraustritt und sich mit der Aufgabe konfrontiert, dass es um Weltaufschluss geht, also um Haltungen, Gefühle, auch um Wissen wird deutlich, dass praktisch jeder neue Schüler oder Student die Umwelt verändert, den Lehrenden andere Lehren erteilt.

Gramsci nimmt die Frage der lernenden Lehrer auf und zieht sie in politischen, in gesellschaftlichen Zusammenhang. Wenn, so fragt er wiederum mit Marx' *Feuerbachthesen*, wenn der Mensch „das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (H 7, § 35) ist, schließt dies „die Idee des Werdens“ ein: „der Mensch wird, er verändert sich fortwährend mit dem Sich-Verändern der gesellschaftlichen Verhältnisse (...) „Man muss eine Lehre erarbeiten, in der alle diese Verhältnisse tätig und in Bewegung sind, wobei ganz deutlich festgestellt wird, dass der Sitz dieser Tätigkeit das Bewusstsein des Einzelmenschen ist, der erkennt, will, bewundert, schafft, insofern er bereits erkennt, will, bewundert, schafft usw. und sich nicht als isoliert, sondern als voller Möglichkeiten begreift, die ihm von anderen Menschen und von der Gesellschaft der Dinge geboten werden, wovon er unvermeidlich eine gewisse Kenntnis hat.“ (ebd.) Die Lehrenden bei Gramsci haben die Aufgabe, von Generation zu Generation das Erfahrene und Angeeignete weiterzugeben; aber sie sind vor allem ebenfalls bis zu ihrem Lebensende dabei, sich „ihr menschliches Wesen“ anzueignen. Eingelassen in die Verhältnisse, in unterschiedlichen, ja entgegen gesetzten Kulturen zuhause, mit Denkweisen voller Aberglauben und voller Vorurteile müssen sie sich selbst „kohärent arbeiten“, ein „Inventarverzeichnis“ ihrer selbst anlegen, an sich arbeiten, um gesellschaftlich handlungsfähig zu sein. Dieser Prozess ist selbst unabschließbar. Er führt verdichtet vor, dass „der Mensch“ als gesellschaftliches Wesen, sich dieses gar nicht aneignen kann, wenn er seine eigne Selbstveränderung nicht unaufhörlich vorantreibt. Diese Aufgabe ist nicht nur eine psychologische, sie ist dabei vor allem eine politische, weil sie die Gestaltung von Gesellschaft notwendig einschließt. „Daher kann man sagen, dass jeder in dem Maße selbst anders wird, sich verändert, indem er die Gesamtheit der Verhältnisse, deren Verknüpfungszentrum er ist, anders werden lässt und verändert.“ (H 10, § 54) Insofern lassen sich die Lehrenden nach ihrem Grad an politischem Engagement und an Selbstkritik unterscheiden. Was sie vermitteln ist eine Erkenntnis der Verhältnisse sowie Möglichkeiten, sie zu verändern. Dies setzt voraus, „sie genetisch zu erkennen, im Flusse ihrer Bildung, da jedes Individuum nicht nur die Synthese der bestehenden Verhältnisse ist, sondern auch der Geschichte dieser Verhältnisse, das

heißt, es ist die Zusammenfassung der gesamten Vergangenheit.“ (ebd.) Auch der Lehrer ist keine feststehende Größe.

Lerntagebücher

Ich habe nicht wirklich versucht, von den Lernenden zu lernen, jedoch verstand ich meine Lehre so, dass ich den „Prozess des Werdens“ der einzelnen Studierenden unbedingt in die Lehre und das heißt, in die Erkenntnis von Welt einbeziehen müsste. Als Studierende des Zweiten Bildungswegs hatten sie vielfältige Erfahrungen in beruflicher Praxis. Diese galt es wie in einer empirischen Erhebung zu gewinnen und zum Begreifen des Gesamt gemeinsam zu erkennen. Die Aufgabe, die ich mir stellte und über mehr als zwei Jahrzehnte verfolgte, war theoretisch und didaktisch auf die Lernsubjekte, die Studierenden orientiert, aber indem sie mich als unterworfen in gleichen Verhältnissen nicht explizit einschloss, wurde die Frage des Einschlusses der anderen in die Verhältnisse eine Extra-Aufgabe und schwer zu bewältigen.

In der Reformpädagogik, ja, in jeder emanzipatorischen Didaktik nennt man mein Verfahren, „an den Erfahrungen der einzelnen ansetzen“. Es soll das Interesse wecken, dadurch dass sich jeder gemeint weiß und sogleich etwas beizutragen hat. Es ist zugleich etwas wie ein Zusammentragen von Welterfahrung, das zur immer weiteren Vervollständigung von Gesellschaftskenntnis führt, bzw. führen soll. Freilich denkt diese pädagogische Methode den Lernprozess noch ganz von Oben und von Außen, trotz aller Versuche der Einbindung der Einzelnen. Indem nämlich die Lehrenden nicht in die Erfahrungserhebung einbezogen sind, sich nicht zur Disposition stellen, ihre Selbstveränderung und ihr Lernen gar nicht, bzw. nur als eine Art Anschauung vielfältiger Wirklichkeitsausschnitte von anderen gedacht ist, wird man bei dem Studium dieses pädagogischen Prozesses eine gewisse Sterilität, ein Steckenbleiben beobachten, grade, wo es besonders lebhaft und anschaulich zugehen sollte. Die Erfahrungen der einzelnen, zögernd und stockend, ja widerwillig eingebracht, interessieren die jeweils anderen kaum. Erfahrungsaustausch wird zur Pflichtübung, deren Verweigerung wiederum Lernen kaum voranbringt.

Ich habe, selbst beunruhigt durch ein gewisses Steckenbleiben in meinen Bemühungen, über knapp 10 Jahre Lerntagebücher begleitend zu meinen Seminaren schreiben lassen (vgl. dazu Lernverhältnisse, Kapitel 8 u. 9, in denen 80 solcher Tagebücher ausgewertet werden). Über diese Tagebücher zu berichten, würde diesen Beitrag gänzlich sprengen. Auch interessiert an dieser Stelle nur, was für den Zusammenhang von Lehren

und Lernen gelernt werden konnte. Es gab dazu eine eigene Frage an das Verfassen der Tagebücher, die aber ganz befangen in der Vorstellung, dass Lernen und Lehren gänzlich getrennte Prozesse seien, die Studierenden lediglich zur Kritik an den Lehrformen aufforderte. Diese eine unter drei Fragen (die zweite betraf den Stoff, den Inhalt des Unterrichts, die dritte die Mitlernenden, die Gruppe) blieb in allen Tagebüchern gänzlich unbeantwortet. Es gab einige Bemerkungen zum Stoff, wie etwa, dass man ihn nicht verstanden hat, Schwerpunkt aller Texte aber war das Seminar als solches, der Umstand, dass man mit anderen lernen sollte. Diese „Anderen“ wurden wahrgenommen als Feinde, jedenfalls als Gegner, Menschen, vor denen man sich blamieren konnte, die einem übel wollten, vor denen man sich verheimlichen musste. Die Antizipationen verknüpft mit einem geringen Selbstwertgefühl ließen kaum zu, dass Welterschließung überhaupt begonnen, bzw. fortgesetzt werden konnte. Ein besonderes Hindernis war der Versuch, an den Erfahrungen anzusetzen. Hier zeigte sich schon bald, dass diesem pädagogischen Konzept ein ganz naiver Erfahrungsbegriff unterstellt ist. Erfahrung ist ja nicht einfach gesammeltes Wissen. Es ist vielmehr selbst darum zu kämpfen, was aus dem vielen Erlebten zu Erfahrung werden kann, die wiederum Grundlage kritischer Bewegung wird, die wir lernen nennen. Das Erleben ist zunächst eingelassen in Herrschaft und Unterdrückung, entsprechend durchsetzt von Schuld und Scham, Abwehr und Vergessen. In diesem Zusammenhang wird die Frage nach den Erfahrungen der einzelnen selber erfahren als Aufforderung z.B. sich bloß zu stellen, Niederlagen einzugestehen, die Minderwertigkeit, die man empfindet, öffentlich zu bekennen usw. Zudem legen sich die Einzelnen alltäglich für gewöhnlich keine Rechenschaft über sich ab, d.h. Erlebtes wird auch nicht überführt in erzählbare Formen.

Zur Problematik von Erfahrung

Walter Benjamin diagnostiziert eine allgemeine Verkümmern der Erfahrung, die durch einen Ersetzungsprozess geschehe: die Erzählung werde von der Mitteilung, diese von Nachrichten und diese schließlich von Sensationen abgelöst (Bd. I, 2, 611). Er überführt also die Frage, was Erfahrung ist, in die Frage, wie Erfahrungen gemacht werden und verknüpft diese Suche zugleich mit einer Forschungsfrage nach der Konstruktion des Kulturellen.⁷ Aus den Lerntagebüchern und aus den Benjaminschen

⁷ Im August 2004 gab es eine Kulturveranstaltung in einem Dorf auf den Kanarischen Inseln, das zwar mit Tourismus in Berührung kommt und wo natürlich auf jeder Hütte eine Fernsehantenne steht zum Zeichen, dass man auch auf Weltniveau

Hinweisen lernte ich im wesentlichen, dass es notwendig ist, ein Forschungsprojekt zu Erfahrung zu beginnen, ehe man sie als Instrument in einen Lehrprozess einbaut. Darüber hinaus lernte ich, dass eine wissenschaftliche Haltung geraten ist, die sich endlich darauf einlässt, nichts als geronnene feste Formen zu sehen, sondern alle Dinge im Fluss zu denken und von daher die eigenen Eingriffsmöglichkeiten und -notwendigkeiten als Dimension in solcher Bewegung. Sobald man sich darauf einlässt, – und dies ist eine zweite Lehre fürs Lehren aus diesem Kontext – wird offensichtlich, dass es bei solchen Versuchen, Alltagserfahrungen von Welt zu bearbeiten, ganz unsinnig ist, die eigenen Erfahrungen als Lehrende nicht einzubeziehen, als wäre man nicht von der gleichen Welt. Im Gegenteil gewinnt ja die Weltsicht, wenn von den unterschiedlichen Standpunkten Einblicke und Bearbeitungen eingebracht sind. Erst in diesem Zusammenhang ist die Lehrende auch Expertin mit lebendiger Verbindung zur Welt. – Eigentümlicherweise hatte ich solches schon „gewusst“ und für die Methode der Erinnerungsarbeit (Haug 1983), die ebenfalls in meinem Buch *Lernverhältnisse* Anwendung findet (vgl. die Kapitel 10-12), ausgearbeitet, ohne dass es zugleich in meine Weise zu lehren Eingang fand. Man kann, wie Gramsci dies ausführt, sicher davon ausgehen, dass wir mehrere, wenigstens zwei theoretische Bewusstseine haben, die miteinander koexistieren. In seiner *Philosophie der Praxis* schlägt er vor, die verschiedenen „Bewusstseine“ zu reflektieren, ein „Inventarverzeichnis anzulegen“ und sich kohärent zu arbeiten. Die Fragen der Bearbeitung von Erfahrenem werden immer dringlicher. Gramsci baut seine Überlegungen in diesem Kontext zu einer skizzenhaften Persönlichkeitstheorie aus: „Die eigene Persönlichkeit wird geschaffen: 1. indem dem eignen Lebensimpuls oder Willen eine bestimmte konkrete (,rationale‘) Richtung gegeben wird; 2. indem die Mittel ausgemacht werden, die diesen Willen zu einem konkreten, bestimmten, nicht beliebigen machen; 3. indem dazu beigetragen wird, das Ensemble der konkreten Bedingungen zu verändern, die diesen Willen nach Maßgabe der eigenen Machtgrenzen und in

unterhalten wird, zugleich aber oder besser ungleichzeitig in vielen Formen die alte Dorfkultur der Großfamilie erhalten ist. Als gemeinschaftliches Angebot gab es bei freiem Eintritt in ein Freiluftkino, das extra zu diesem Zweck ausgerichtet wurde, *Matrix Revolution*. Die Besucher waren größtenteils Kinder ab 4 Jahren, die größte Gruppe waren die 7 – 8jährigen. Der Film „handelt“ praktisch von nichts anderem als von Gewalt, die mit hightech-Mitteln und ungeheuren Computereffekten in schneller Folge vorbeirast. Wiewohl es mir weitgehend unvorstellbar ist, welches Imaginäre sich bei den Kindern unter diesen Umständen herausbildet, wird vermutlich ein solcher Umgang mit Welt als ein Ersetzungsprozess im Benjaminschen Sinn beschrieben werden können, nicht als Weltaufschluss.

der fruchtbarsten Form verwirklichen. Der Mensch ist zu begreifen als geschichtlicher Block von rein individuellen, subjektiven Elementen, und von massenhaften, objektiven oder materiellen Elementen, zu denen das Individuum eine tätige Beziehung unterhält. Die Außenwelt, die allgemeinen Verhältnisse zu verändern, heißt, sich selbst zu potenzieren, sich selbst zu entwickeln.“ (H 10, § 48)

Expansives Lernen

In Holzkamps Schriften ist dieser von Gramsci skizzierte Zusammenhang allgegenwärtig. Handlungsfähigkeit zu erweitern heißt zusammen mit anderen die Bedingungen seines Lebens so zu verändern und auf ihre Gestaltung Einfluss zu nehmen, dass man sich selbst entwickeln kann. Dieser Gedanke bestimmt auch seine Vorstellung vom Lernen. Insofern kann seine Absage ans Lehren bei der Aneignung von Welt nichts Endgültiges sein. Betrachten wir also abschließend, wie Holzkamp sich eine reformierte Schule und einen kritisch erarbeiteten pädagogischen Prozess, der in Holzkamps Worten „expansives Lernen“ ermöglicht, vorstellt.

Holzkamp reißt zunächst die Grenzen nieder, die schulisches von anderem Lernen methodisch zu trennen erlaubt. Schule ist Alltag, Lernen an solchem Ort also lernbiographisch ganz allgemein erinnerbar. Das Verfahren erscheint zugleich richtig als auch von unserer Lehrproblematik wegführend. Es verzichtet von vornherein darauf, das Privileg, eine Art Auszeit (von Arbeit und Spiel, von Familie) nur für die Aneignung gesellschaftlichen Wissens zu haben, als solches durchzuarbeiten. Daher kommen auch die Lehrenden, die dieses zu nutzen wissen, gar nicht erst in den Blick. – In Ermangelung lernbiographischer Untersuchungen geht Holzkamp von eigener subjektiver Erinnerung aus. Dabei nennt er die Möglichkeit von „Erinnerungstäuschung“ und ihrer Funktionalität, verschiebt deren Untersuchung, also die Einbettung von Erinnerung in den gesellschaftlichen Gesamtprozess von Herrschaft und Unterdrückung und subjektivem Umgang damit an „zukünftige lernbiographische Forschung“, was zwar einerseits legitim scheint, andererseits ihm erlaubt in hohem Maße spekulativ und wiederum abgeleitet von zuvor entwickelter Theorie mit eigener Erinnerung umzugehen. Statt mit der Erinnerung zu arbeiten verkündet er so geradezu beiläufig: „So habe ich offenbar auch da Lesen und Schreiben gelernt, wo mir dies nicht als gesonderte Lernproblematik vordergründig wurde“ (S. 493), und schließt vernünftig, dass Lesen und Schreiben als notwendige Fähigkeiten so eindeutig gewesen sein mussten, dass es im bloßen „Mitlernen“ machbar war. Da ich im Gegensatz zu

Holzcamp davon ausgehe, dass wir beim Lernen bestimmter Fertigkeiten zugleich Haltungen lernen, wie ebenso Dimensionen dieser Fertigkeiten auf andere Handlungen übertragen können, interessiert mich die Frage des Lesen- und Schreibenlernens ebenso als subjektiver Prozess. In meiner Erinnerungsgeschichte (Haug, 2003, S. 13f) gab es große Schwierigkeiten, Buchstaben zu Wörtern zusammenzubringen, ein Problem, das gemäß einer kleinen Umfrage, viele erinnerten. Tatsächlich scheint es inzwischen in der Entwicklung der Schuldidaktik zu völlig neuen Leselern- und Schreibpraxen gekommen zu sein, in denen dieser Sprung vom Buchstaben zum Wort fast wie im Fluge gelingt.⁸ Leider hält sich Holzcamp trotz des Versprechens subjektiv-lernbiographisch zu verfahren, nicht bei seinen Schulerinnerungen auf, weil sie einfach bloß die zuvor analysierten schulischen Lernbehinderungen veranschaulichen würden. Flüchtige Erinnerung bestätigt das Gedachte, daher schließt er bündig: „Meine in diesem schuldisziplinären Kontext aufscheinenden (störenden) expansiven Lerninteressen und entsprechenden Umsetzungsversuche wurden offensichtlich so massiv behindert, eingeschränkt, zurückgepiffen, dass deren Resultate in meiner weiteren intentionalen Lerngeschichte kaum Spuren hinterlassen haben.“ (494) Kurz, die Wirklichkeit ist es nicht wert, genau erinnert zu werden, also können wir von Lehrenden in doppelter Weise nichts lernen. Aber es gibt dennoch eine Erinnerung an eine „schulische Sternstunde“ (494f). Sie erhält den Ausnahmecharakter, jenseits von Schuldisziplin, Curriculum, Bewertung von Seiten des Lehrers und jenseits von Verweigerung und Widerständigkeit von Seiten der Schüler stattzufinden. Trotz der rigiden Vorabkonstruktion lässt sich von solcher Erinnerung für die Frage des Lehrens lernen. In Holzcamp's Geschichte lehrte der Lehrer nicht in langweiliger Mitleid erregender Weise Musik, sondern er spielte sie und man kam „darüber ins Gespräch“ (495). Dass man dies nicht als einfachen Vorschlag an Musiklehrende formulieren kann (und auch tatsächlich in der realen Schulpraxis vielfach verwirklicht erfährt), liegt am theoretischen Konstrukt, dass alles schulische Lernen mit dem Verdikt

⁸ Das neue Verfahren besteht u.a. darin, Worte und Texte überhaupt nicht mehr in Einzelbuchstaben zu zerlegen, sondern die Kinder dazu zu ermutigen ganze Wortreihen zu lesen und zu schreiben ohne jede grammatische Regel, die den Prozess im frühen Stadium blockieren könnte. So entstehen lange Ketten von Wortgebilden zunächst ohne Zwischenräume, die lautmalerisch zusammengestellt zugleich Anlass geben, über die eigentümliche Schreibweise korrekter Sprache nachzudenken. Die Eltern werden angehalten, die Schüler nicht zu korrigieren. Nach meiner nur sehr ausschnitthaften Erfahrung können die Schüler so nach einem Jahr recht gut längere und komplizierte Texte lesen und, wenn auch fehlerhaft, schreiben. Es macht allem Anschein nach Spaß wie Lego-spielen.

des Mitlernens oder defensiven Lernens begreifen muss und von daher so etwas wie eine späte Verweigerung schulischer Prozesse wiederholt. Zwei weitere Geschichten „expansiven Lernens“ folgen zum einen dem vorab entwickelten Gedanken, dass das Fragemonopol der Lehrer zu brechen sei und, sobald Schülern Fragen zugestanden werden, der subjektiv problemorientierte Lernprozess in Gang komme. Die Annahme ist nicht so sehr zu bezweifeln, als dass sie wiederum das schwierige Problem unterläuft, dass auch Fragen gelernt werden muss (vgl. dazu Haug 2003, S. 15f) und auf der anderen Seite die Demokratisierung der Fragen längst in den schulischen Allgemeinprozess integriert werden konnte.

Weitere außerschulische „Lernepisoden“ (Kantlesen) führen zu der Schlussfolgerung, dass es zum Lernen wesentlich „Ruhe, Unabgelenktheit und das Gleichmaß der Lebensführung“ (498) brauche, eine Forderung, die sicher allgemein zustimmungsfähig ist, in der schulischen Organisation gegen die Anforderungen des familiären und des frühen Arbeitsalltags klassenübergreifend organisiert werden sollte, und hier sein neues Pathos dadurch erhält, dass es um frühes einsames wissenschaftliches Arbeiten geht, Holzkamp nennt es „Eindringen in die Tiefenstruktur von Lerngegenständen“ (499).

Die Überschreitung des schulischen Lehrlernens handelt Holzkamp unter dem Begriff „partizipatives Lernen“, die Perspektive des Lehrens unter dem Begriff „kooperatives Lernen“ ab (501ff).

Da beides in unserem Kontext von großer Wichtigkeit ist, gehen wir den einzelnen Bestimmungen nach. Zunächst das „partizipative Lernen“. Die erste Verwandlung geschieht durch einen Wortzauber (nach Lave u. Wenger 1991). Aus Schülern und Lehrern werden „Neulinge“ und „Meister“ (501), aus Unterricht wird Lehrzeit, der Ort des Lernens sind „Praktikergemeinschaften“. Entsprechend ähneln die folgenden Beschreibungen der Handwerkslehre alten Typs, wobei das polytechnische Moment der allmählichen Einführung in die entsprechende Praxis sicher eine wichtige Dimension eines Reformcurriculums sein kann. Holzkamp betont, dass das Neue in diesem Verhältnis sei, dass die Dichotomie zwischen Lehrer und Schüler im neuen Verhältnis allmählich abgebaut werde, der Neuling Meister werden könne – wobei richtig ist, dass die Schüler während des schulischen Prozesses nicht Lehrer werden, wohl aber doch auch emanzipatives Lehren eben als allmählicher Abbau des Lehrenden, zumindest als Überwindung der Kluft zwischen Lehrenden und Lernenden gefasst werden kann. Wieder ist es die geradezu rigide Analyse des Schulprozesses, die eine Diskussion des Lehrens dort von vorneherein verunmöglicht. Holzkamp fasst als „prinzipiellen Unterschied“ zwischen dem Lehrling/

Meister und dem Schüler/Lehrer-Verhältnis, dass der eine die Möglichkeit gibt, das zu lernen, was er selbst kann, während der Lehrer nichts ist als Vollstrecker der Schulordnung und -curricula. (503) Der Wechsel von der Schule in eine freie Werkstatt und die Veränderung des Wortes Lehrer in Meister⁹ ermöglicht es jetzt, allgemeine Anforderungen an Lehr-Lernprozesse zu sprechen: kein Unterricht, keine Bewertung, daher die Möglichkeit, Fragen zu stellen, ohne sich zu blamieren, woraus folge, dass so die Lernaktivitäten beim Schüler lägen. Freilich sind wir mit diesen Bestimmungen genau dort, wo wir in der Analyse der Schule waren, und als Qualifikation für den Lehrer gewinnen wir immerhin, dass er etwas kann und weiß, sodass es sich für die Schüler lohnt, ihn zu befragen. Tatsächlich problematisiert auch Holzkamp die Rolle des „Meisters“, weil dieser praktisch modellhaft aufträte und die Lernproblematik so nicht am Lerngegenstand entsteht, sondern wiederum im Lehr-Lernverhältnis. (506). Die Grenzen des Meisters seien die Grenzen des Schülers, daher seien auch die solcherart „partizipativen Lernbeziehungen ... traditional organisiert“ (507). Wie dann?

Als Weiterentwicklung stellt Holzkamp das „kooperative Lernen“ vor, das jetzt auch in der Suche nach emanzipatorischer Lehre Auskunft geben müsste. Bei Holzkamp heißt das: „die in interpersonalen Lernepisoden gegebenen Möglichkeiten expansiven Lernens“ herausfinden (509). Voraussetzung sei: eine gemeinsame Lernproblematik (510ff); deren je individuelle Verschiedenheit durch diskutierende Definition gemeinsames lernen dennoch sinnvoll macht. „Kooperatives Lernen beruht demgemäß auf einer *Definition* bzw. *Vereinbarung* ... was als Lernproblematik gelten soll“ (510f, 512, 520). Diese ersten Bestimmungen sind sogleich eine Absage ans Lehren – niemand soll „besserwisserisch“ zwischen mir und dem Lerngegenstand stehen – alle befinden sich im offenen Feld von Handlungs- und Lernmöglichkeiten. Holzkamp entwirft sodann so etwas wie ein Forschungskollektiv, in dem alle gleichberechtigt und arbeitsteilig die Sache voranbringen, auf die sie sich geeinigt haben. Großes Gewicht wird darauf gelegt, dass keiner Autorität hat, keiner ausgegrenzt werden kann. Man selbst entscheidet, wie lange man mitmacht usw. Mindestens vier Merkwürdigkeiten springen sogleich ins Auge: 1. die Utopie von Gleichheit, die solche Forschungskollektive unter Gleichen ermöglichen und fruchtbar machen, ist zwar als Ideologie der griechischen Polis und als spätere Utopie der Frühsozialisten bis hin zur antiautoritären Studenten-

⁹ In einigen freien Schulen in Deutschland haben die Lehrer ebenfalls den schlechten Geruch, in den die Lehrer gekommen sind, durch Wortzauber gebannt. Sie nennen sich „Bezugis“ (Bezugspersonen).

bewegung bekannt, findet sich jedoch kaum in der Wirklichkeit.¹⁰ 2. Die Festlegung von emanzipatorischen Lernbestimmungen auf ein solches Kollektiv hat das Schüler-Lehrer-Problem lange vergessen. 3. Aber auch bei schon ausgebildeten erwachsenen Forschern gibt es die Notwendigkeit, dass durch Erfahrung und Alter, auch durch besondere Lernwege Erworbene an Wissen, Erfahrung, Haltung an die Nächsten weiterzugeben. Dass Menschen geschichtliche Wesen sind, die von Generation zu Generation Handlungsmöglichkeiten tradieren, bedarf nicht nur der Schule, es bedarf auch in der Wirklichkeit Formen des Lehrens, die nicht „machtökonomisch“ sind und nicht primär als „autoritär“ formal verurteilt werden, sondern als Einführung in Welt willkommen geheißen werden können, je nach Nutzen. 4. Man lernt nichts über die Problematik des Lehrens, als wäre auch dies durchs Definieren aus der Welt geschafft.

Die Gesamtproblematik ist dadurch eingehandelt, dass Lernen, indem es auf Selbstbestimmung und subjektive Lernproblematik gestellt wird, diesen Kreis schwer zugunsten von gesellschaftlicher Wirklichkeit verlassen kann. Anders: der Versuch, Lernen ausschließlich auf eigene Lernproblematik subjektiv zu fundieren, setzt auf ein Ich, das unbeeindruckt von den gesellschaftlichen Widersprüchen, die es umstellen, in denen es lebt, gradlinig die entscheidenden Fragen stellt und – mit anderen oder allein – verfolgt. Gesellschaft taucht hier als Erkundungsfeld auf, aber nicht sogleich als von Menschen gemachtes und daher von ihnen veränderbar, herrschaftlich dagegen abgedichtet, verkehrt und vor allem auch in Klassen gespalten, in arm und reich, Wissende und Unwissende gesondert. Der Befreiungsweg, der auch mit Lernen und Lehren gegangen werden muss, ist bei Holzkamp recht umstandslos in die je einzelnen und ihre Probleme versenkt. Insofern fehlen in den Lernbestimmungen auch die Gegenstände, die es zu lehren und anzueignen gilt. Ganz im Gegensatz zur eignen Lebensintention fehlt die politische Dimension des ganzen Vorgangs.¹¹

¹⁰ übrigens schon gar nicht in Kollektiven mit Klaus Holzkamp, der ein hervorragender Lehrer war, aber höchst autoritär bestimmte, was nützlich, und wie es weiterzuarbeiten war, welche Wege ins Nichts führten usw.

¹¹ Tatsächlich kommen die Versuche, lehrend politisch einzugreifen, nur im Modus der Karikatur vor. So wenn es als selbstverständlich lächerlich gilt, als Aufgabe „Vermittlung von Fähigkeiten des kritischen Denkens“ ins IG-Metall-Programm zu schreiben. (518) Die eigene theoretische Anlage ist so sicher, dass Erziehung nicht möglich ist, dass die Versuche der Kritik in solchen Fällen nicht der Verbesserung der Intentionen gelten, sondern ihrer Preisgabe.

Schulreform

Aber Holzkamp kehrt nach einem Ausflug in außerschulische Bildungskollektive, die, aufgebrochen, kollektiv, neuartig, ohne Autorität zu lernen, sich als ebenso restriktiv wie die Schule erwiesen¹², in dieselbe zurück, um zu erarbeiten, inwieweit es sich nicht doch mit den neuen Bestimmungen zum expansiven Lernen lohnt, Schule zu verändern.

Er gibt eine knappe Zusammenfassung von Schulreformdiskussion, die wesentlich um die „Öffnung der Schule“, ihre Verbindung mit außerschulischer Wirklichkeit zentriert sind und resümiert, dass er Möglichkeiten „die Schule von einem Ort defensiv normalisierten Lernens zu einer Stätte dominant expansiven Lernens zu machen“ nicht recht entdeckte (537). Ansätze seien, dass die Schülerinnen/Schüler selbst ihre Lernprozesse mitgestalten (541) nach Maßgabe ihrer „eigenen subjektiven Lernproblematiken“. Diese aber würden sogleich zurückgenommen durch Pflichten, etwa den gewählten Kurs auch regelmäßig zu besuchen; die Schüler hätten nicht das Recht, Einfluss auf den Inhalt zu nehmen usw. Die Frage nach den Lehrenden wird mit äußerster Konsequenz als belanglos fallen gelassen, bzw. gerät manchmal beiläufig in den Blick, wenn „vorausweisende Fragen“ ausgeschaltet gehören und Bewertung durch Noten oder Beurteilungen der „Unterstützung“¹³ weichen müsse. Die Lehrer werden

¹² Wie zumeist sind auch hier die Wirklichkeitsausschnitte, die belegenden Beispiele, die er heranzieht, um seine Aussagen bündig zu machen, schwer zu ertragen – insbes. wenn man in der Bewegung, über die er urteilt, gelebt hat. So stellt er sich eine Frauengruppe vor, die „Einsicht in patriarchalische Mechanismen der Frauenunterdrückung“ gewinnen möchte und behauptet: „Wer innerhalb solcher gemeinsamer Lernprozesse etwa zu bedenken geben wollte, ob das Konstrukt ‚Patriarchat‘ tatsächlich zum Begreifen der Frauenunterdrückung beitrage oder nicht eher ein Klischee an die Stelle der Analyse setze ...die/der hat am Maßstab des präskriptiven Konsenses der jeweiligen Lerngruppe keinen konstruktiven Beitrag geleistet, nicht das Richtige gelernt.“ (521) Jetzt heiße es klein begeben oder Ausschluss. Ich habe tatsächlich niemals eine Frauengruppe mit solch parteilichen Glaubensbekenntnissen erlebt und speziell in der Frage des Patriarchats hätte ein Blick in die öffentlich zugängliche feministische Literatur genügt, zu sehen, dass der Begriff Patriarchat und der Nutzen seiner Verwendung zum Begreifen von Frauenunterdrückung seit vielen Jahren umstritten ist. Ich suche nach einem Begriff für dieses Verfahren, schwierige theoretische Zusammenhänge – hier etwas, das er die „Denk- und Praxisfigur instrumenteller Lernformierung“ (537) nennt – durch gängige Vorurteile populistisch zu unterfüttern. Es wäre gut, dies mit Holzkamp selbst noch diskutieren zu können.

¹³ Dies ist im übrigen in spanischen Schulen ebenso üblich wie in Teilen des USA-Schulsystems; allerdings in beiden Fällen nicht an die Wünsche der Kinder gebunden – wie Holzkamp vorschlägt.

selbst nicht als Subjekte mit emanzipativem Wollen, mit Kompetenzen und Inkompetenzen, mit arbeitsteiligen Aufgaben gesehen, sondern treten gewissermaßen als Effekt der eignen theoretischen Bestimmungen, als Vollzugsorgane auf. Ihre zukünftige Qualifikation bestünde ausschließlich in der Fähigkeit, Fragen so zu stellen, dass die Schüler nicht unter Druck geraten.

Eingeschlossen ist darin die Vorstellung, dass Lehrer mit Schülern Lernschwierigkeiten bearbeiten, bis sie verschwunden sind, sodass das Ziel, Schüler in verschiedene Laufbahnen zu schicken, verunmöglicht ist. Holzkamp sieht, dass seine Darlegungen den Schluss nahe legen, Schule überhaupt abzuschaffen. Dagegen entwirft er abschließend sein Bild von Schule in wenigen konsequenten Sätzen: „Eine Schule ohne die Spaltung zwischen offiziellem Lehr-Lernkurzschluss und entöfentlichten Lernsubjekten, ohne Einkreisungsbewegungen und Bewertungsuniversalität, mit der Strukturierung der interpersonalen Beziehungen von den wissenssuchenden Fragen und den Unterstützungsanforderungen der Schülerinnen/Schüler her.“ (558) Und der Lehrer mit seinen Qualifikationen? Vom geborgten Standpunkt eines Schülers schreibt Holzkamp abschließend: „Er könnte meine Fragen so beantworten, dass ich ... besser durchblicke; er könnte mir durch seine Fragen herausfinden helfen, wo ich was nicht kapiere und wie ich darüber hinwegkommen kann; er könnte mich durch die Art seiner Problematisierungen daran hindern, mir etwas vorzumachen, mir selbst unwissentlich zu schaden, mich und andere zu täuschen ... und er würde sich eher die Zunge abbeißen, als mich durch Besserwisserei anzuöden und durch Zensierung meiner Lebensäußerungen zu beleidigen.“ (561)

Unheimlich abwesend sind die Gesellschaft und ihre ständigen Lehren der Einordnung, die Schäden, die die Schüler mitbringen, die das Problem des Verlernens als Voraussetzung von Lernen aufbrachten. Auch geht es nicht mehr um Gesellschaftsgestaltung, die gemeinsam zu bewerkstelligen wäre. So ist der Lehrer am Ende „Bündnispartner“ für die Selbstbewegung eines Schülers, aber beide sind nicht auf dem Wege, für eine Gesellschaft zu streiten, einer vom anderen lernend, einer den anderen lehrend, wie dies mit dem erreichten Wissen zu machen wäre, in der eine andere Schule möglich wäre.

Diskutieren mit Klaus Holzkamp

Holzkamp kommt ohne Zweifel das Verdienst zu, gegen alle üblichen Lerntheorien die lernenden Subjekte ins Zentrum seiner Theorie über Ler-

nen gebracht zu haben. Das gibt ihm die Möglichkeit, eine systematische Theoriekritik zu entwickeln und eine eigene Lerntheorie, die nach den subjektiven Begründungen für die selbst gesetzten Lernproblematiken fragt. Er begreift Lernen als eine besondere Handlung unter den anderen Handlungen, die die tätigen Subjekte in der Welt vornehmen. Man ergreift diese Handlung Lernen nur, wenn man ein Problem hat, wenn man also ein Ziel nicht erreichen kann, ohne seine Fähigkeiten zu erweitern. Die Lernhandlung unterscheidet sich von anderen Handlungen also durch den Bezug – eine Fähigkeit – und damit durch die Dauer und die subjektive Begründung. Lernen wird damit immer als intentional begriffen. „Vielmehr kommt für uns zur Spezifizierung gerade von *Lernproblematiken* nur der Bezug auf intentionales Lernen, also Lernen aufgrund einer speziell darauf gerichteten Handlungsvornahme, in Frage.“ (183) Eingeschlossen in seine Analysen ist eine fundamentale Schulkritik. Sie kulminiert in dem, was er Lehr-Lern-Kurzschluss nennt. Darunter fasst er alle Versuche, das Lernen der Schülerinnen und Schüler durch Lehrende bestimmen zu wollen, als ob Lernen also ein Effekt von Lehrerbemühen sein könnte. Damit kritisiert er Schule und Lehren überhaupt.

So nachvollziehbar die Schul- und Lehrerkritik im Einzelnen ist, so unmöglich wird es, von Holzkamps Analysen zu einer Bestimmung des Lehrens und sein Wechselverhältnis zum Lernen zu gelangen. Unmöglich wird auch, Lehrer als organische Intellektuelle (Gramsci) zu begreifen und selbst als Lernende. Ich habe dagegen den Zusammenhang von Lehren und Lernen ins Zentrum eigener Analyse in kritisch-psychologischer Absicht gerückt. Hauptverschiebungen im Verhältnis zu Holzkamp sind: das Subjekt nicht als feststehende Größe zu setzen, sondern als widersprüchlich eingelassen in widersprüchliche Verhältnisse, also Subjektkritik, das Sich-selbst-Widersprechen zu ermöglichen. In diesen Prozess sind Lehrende als Lernende einbezogen. Ihre Hauptaufgabe wird es, Erfahrungen bearbeitbar zu machen. Gestützt auf Gramsci, Brecht und eigene Forschungen rücken das Verlernen, die Gewohnheit, Ideologiekritik, Krise und Widerspruch ins Zentrum der Forschung. Die Kritik an Holzkamp nimmt die Fäden auf, an denen er arbeitete, macht aber Ernst mit dem dialektischen Gedanken, dass die Dinge stets im Fluss sind, nichts Festes angenommen werden kann, und dass daher die Methode der Begriffsbildung, der Bezug zur Wirklichkeit, wie die Subjekte zu denken sind, und welches der emanzipatorische Eingriff sein könnte, wie also Lehren und Lernen zu begreifen sind, anders zu fassen sind. Die Diskussion ist abgeschlossen.

Literatur

- Walter Benjamin: *Über einige Motive bei Baudelaire*. In: Gesammelte Schriften Band I.2, S. 605 . 654, Suhrkamp-Verlag, Frankfurt/Main 1974
- Bertolt Brecht: *Flüchtlingsgespräche*. Gesammelte Werke Band 14, Prosa 4, Suhrkamp-Verlag, Frankfurt/Main 1967
- Antonio Gramsci: *Gefängnishefte*. Kritische Ausgabe in 10 Bänden. Hg. von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg, Argument-Verlag, Hamburg 1991 – 2002
- Frigga Haug: *Lernverhältnisse. Lernbewegungen und Lernblockierungen*. Argument-Verlag, Hamburg 2003
- dies. (Hg.): *Sexualisierung der Körper*. Argument-Verlag, Berlin/Hamburg 1982, 4 A 1992
- dies.: *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit*. Argument-Verlag, Hamburg 1999
- Wolfgang Fritz Haug: *Elemente einer Theorie des Ideologischen*. Argument-Verlag, Hamburg 1993
- Klaus Holzkamp: *Lernen. Eine Grundlegung*. Campus-Verlag, Frankfurt 1993
- Jean Lave u. E. Wenger: *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge 1991
- Rosa Luxemburg: *Die Proletarierin*. in: Gesammelte Werke Band 3, Dietz-Verlag, Berlin/DDR 1980
- Karl Marx: *Thesen über Feuerbach*, in: MEW 3, Dietz-Verlag, Berlin/DDR
- Peter Weiß: *Die Ästhetik des Widerstands*. Roman, 3 Bände, Frankfurt/M 1975 - 1981
- Virginia Woolf: *Three Guineas*, Hogarth Press, London 1938, dt. *Drei Guineen*, Verlag Frauenoffensive, München 1977