

Erinnerung an Lernen

Frigga Haug

Zusammenfassung

Als Methoden von Subjektivitätsforschung werden Lerntagebücher und Erinnerungsarbeit vorgestellt. Sie dienen als Brennpunkte der kritischen Auseinandersetzung mit Klaus Holzkamps Grundlagenwerk zum Lernen (1993). Im Zentrum stehen Erfahrungen zum schulischen Lernen, insbesondere zur Lehrerfrage und zur Bestimmung des Begriffs von Lernen. Anders als bei Holzkamp argumentiert, wird Lernen nicht eingegrenzt auf eine intentionale Handlung, sondern als kontinuierlicher Prozess untersucht, ein Mitglied der Gesellschaft zu werden. Das schließt Prozesse der Unterwerfung, der Integration, des Widerstands, wie der Zunahme an Handlungsfähigkeit ein. Entsprechend werden schulische Lernprozesse nicht als Vorgänge zwischen Lehrern und Schülern untersucht, sondern vor allem als antagonistisches Geschehen in der Schulklasse, die darum als eine Art Staat analysiert werden muss. Erinnerungsarbeit fokussiert auf die Konstruktion von Bedeutungen, ihre widersprüchliche Entstehung und Produktion durch die Einzelnen. Als zentrale Bewegungsform von Lernen gilt der Widerspruch.

Schlagwörter

Erinnerungsarbeit, Lehrerfrage, Konstruktion und Produktion von Bedeutungen, Lernen als kultureller Prozess, Selbstkritik.

Summary

Remembering Learning

Memory work and learning diaries are presented as methods of research on subjectivity. They serve as a focus for a critical discussion of Klaus Holzkamp's fundamental book on learning (1993). In the centre there are experiences of learning at school, especially with the teacher's question and an experimental confrontation with the definition of the concept of learning. Different from Holzkamp's argumentation learning is not reduced to an intentional act with given borders, but is studied as a continuous process to become a member of society. This includes processes of subjection, of integration, of resistance as well as the expanding of agency. Learning at school is not studied as a matter mainly between single teachers and a block of

pupils but above all as an antagonistic procedure in the classroom itself, which therefore has to be studied as a sort of state. Memory work focuses on the construction of meaning, its contradictory production by each person. The central form of movement for learning is the contradiction.

Keywords

Memory work, the teacher's question, the construction and production of meaning, learning as a cultural process, self-criticism.

Die Frage nach Lernerinnerungen interessiert besonders, weil wir Hoffnungen auf Lernen setzen. Lernen scheint an Befreiung gekoppelt wie umgekehrt Nichtlernen auch eine Absage an Veränderung der Lebensumstände ist. Bei näherem Hinsehen ist Lernen ein paradoxer Vorgang, zumindest was sein Verständnis angeht. Während sich alle wohl einig sind, dass Lernen selbst ganz allgemein und immerfort geschieht, dies schon bei Tieren und erst recht bei Menschen, weiß man in gleicher Allgemeinheit, dass Lernen ein Problem ist, dass es also auch ständig verfehlt wird. In solchem Kontext spricht man von Lernwiderständen – hierher gehört die Beschäftigung mit Lernmotivation. Ich erspare mir an dieser Stelle die Darstellung der vielfältigen Versuche, um Lernmotivation zu ringen, ebenso die erfolgreichen Experimente, mit Belohnung und Strafe Lernen zu erreichen; und auch die Bemühungen etwa einer Reformpädagogik, durch veränderte Rahmenanordnung, Formen, Ziele, Inhalte bessere Lernergebnisse zu erzielen und wende mich sogleich der Problematik in subjektwissenschaftlicher Perspektive zu.

Dafür setze ich auch die Kritik an schulischem Lernen oder an der Gleichsetzung von Schule und Lernen als allgemein bekannt voraus. Diese Gleichsetzung ist schon auf der Alltagsebene als unsinnig erkennbar, weil allgemein bekannt ist, dass Lernen zumindest humanspezifisch lebenslang geschieht. Und doch erscheint sie auch als sinnvoll, weil ohne Zweifel in der Schule Erfahrungen gemacht werden, die anhaltend individuelle Lernverhältnisse, persönliches Lernverhalten bestimmen.

Ich möchte auf Holzkamps Lernbuch (1993), das wohl als Standardwerk von Subjektforschung in diesem Kontext gelten kann, kritisch aufbauen. Ich setze seine Kenntnis voraus, skizziere aber die Punkte, an denen ich ansetzen möchte. Zwei Diskussionen in Holzkamps Lernbuch möchte ich im Kontext dieses Ausschnitts aus meinen Lernforschungen (vgl. dazu mein Buch Lernverhältnisse, 2003) besonders hervorheben:

1. Holzkamps methodisch anleitende Frage nach den vergessenen Subjekten in den überlieferten Lerntheorien, ein Umstand, der deswegen be-

merkwürdig ist, weil ja die Subjekte des Lernens für sich selbst, also für den bearbeiteten Lernvorgang, allgemein einsehbar wichtig sind.

2. Holzkamps Diskussion der Lehrerfrage als des Umstands, dass im gewöhnlichen Schulunterricht die Lehrer ein Monopol auf das Fragenstellen haben, obwohl es ebenso einleuchtend ist, dass das Stellen von Fragen selbst ein notwendiger Entwicklungsschritt beim Lernen ist.

Der Subjektstandpunkt

Zur einsichtigen Forderung, die Lernsubjekte in einer Lerntheorie einzubeziehen, formuliert Holzkamp als sogleich angewandtes Verfahren, die einzelnen Zusammenhänge, Begründungen, Bedeutungen mit einem „je mein“ zu versehen, also die Möglichkeit zu denken, der Autor, Forscher, Wissenschaftler sei selbst derjenige, über den gesprochen wird. Diese Wendung soll den Innenstandpunkt anstelle des kontrollierenden Außenstandpunktes sichern. Das ist in einem methodische Orientierung und Anleitung zur kritischen Selbstreflexion, als eine Art Probe auf die Verankerung der Gedanken.

In dieser methodischen Wendung scheint mir einiges zu fehlen, das für das Studium der Lern-Geschichte der Individuen wichtig wäre. So sehr der Bezug auf mich selbst als eingeschlossen in die Entwicklung, die erforscht werden soll, der geläufigen Aussage über andere als seien sie ein anderer Teil der Bevölkerung, den ich erhaben studiere, einen Riegel vorschiebt, so fehlen doch gerade in dieser Fokussierung auf das „je mein“ das Kulturelle, die Zeitmarke, das Ambient, das Milieu, die Klasse, in die individuelle Handlungsfähigkeit, also auch Lernprozesse eingebettet sind. Sie tauchen zwar im Lernbuch auf z. B. als Schule und Lehrer, aber schon kaum noch als Klassenkameraden, Straße, Familie usw. So wird bei Holzkamp kein Gegenstand expliziter Analyse, wie das Feld des Ideologischen, des Moralischen, die Werte, wie sie von oben bestimmt, aber von unten besetzt und gelebt werden, Lernprozesse durchsetzen, wie also ideologische Subjektion geschieht. Oder genauer, im später referierten Zusammenhang der Lehrerfrage taucht zwar die Klasse auf als Block, der sich gegen den Lehrer gewissermaßen verschwört, dann aber wiederum nicht, wie die je einzelnen das Arrangement auch gegeneinander leben. Infolgedessen fehlt auch jede Geschlechtsspezifität – also auch nur ein Halteplatz, auf dem Fragen stellbar wären wie: Lernen Jungen anders als Mädchen, Frauen anders als Männer? Geschlechterverhältnisse können in diesem Konzept so keine Rolle spielen. Es ergibt sich eine doppelte Merkwürdigkeit: dass nämlich bei Holzkamp die Analysen vom Standpunkt des „je ich“, also auch individuell formuliert werden, so dass die Ebene des Kulturellen aus dem Blick

gerät; aber zugleich wird auch umgekehrt, wo eine Gruppe, z. B. ein Klassenverband auftritt, wiederum keine Möglichkeit eröffnet, auch diese Gruppe als je gegeneinander gerichtete Einzelne zu denken. Sie werden fast wie ein Gesamtsubjekt vorausgesetzt, statt als ein Ensemble, in dem sich die einzelnen bewähren müssen. Aus meiner eigenen Lehrerfahrung halte ich übrigens diese Abbildung – der Lehrer/der Klassenverband – wiederum für eine spontane Denkweise, der man – also auch ich – als Lehrende aufsitzt, die mich aber über die Vorgänge in der Gruppe und den je Einzelnen in diesem kulturellen Ambient täuscht.

Es scheint mir wichtig, die Holzkampsche Aufforderung, den Subjektstandpunkt in alle Forschung hinein zu nehmen, so ernst zu nehmen, dass wir weitere auch methodische Anstrengungen unternehmen, die Subjekte zum Sprechen zu bringen. Dabei setze ich voraus, dass nicht über sie, sondern mit ihnen geforscht wird usw., dass also nicht ein Außenstandpunkt, kontrollierend oder edukationistisch eingenommen wird, sondern wir uns den Problemen in der Subjektperspektive stellen.

Ich selbst habe im wesentlichen zwei Methoden im Lernzusammenhang ausprobiert: *Lern-Tagebücher* und *Erinnerungsarbeit*, also subjektive Geschichten von eigener Lernerfahrung schreiben zu lassen.

Lerntagebücher

Zu *Lerntagebüchern* gibt es eine erste Veröffentlichung (Haug 2001), deren interessanteste Befunde in unserem Zusammenhang zum einen zeigen, dass die oben erwähnte Annahme, ein Raum voller Studierender sei so etwas wie ein kollektives Lernsubjekt – eine Auffassung, die sich eben aus der Perspektive des Lehrenden ergibt, grotesk falsch ist, dass die Einzelnen vielmehr in einem äußeren Zusammenhang voller individueller Antizipationen, Identitätsproblemen, Konkurrenz, Desinteresse und Blockierungen einander wechselseitig beim Zuhören, Aufnehmen, Sprechen, Fragen behindern. Der Weg bis zu den tatsächlich zur Diskussion stehenden „Inhalten/Problemen/Forschungen“ ist so weit, dass es als außerordentlicher Schritt gelten muss, überhaupt zu einer gemeinsam lernenden Gruppe zu werden. Dies scheint zunächst selbst als der eigentliche Lernprozess. Man muss übrigens dazu bemerken, dass ich als Lehrende von meinem Standpunkt die Probleme der Studierenden auf keine Weise antizipieren oder durch Bezug auf mich selbst, „je mein Lernen“, hätte erkennen können.

Freilich stammten die Lerntagebücher aus einer Gruppe von Studierenden des Zweiten Bildungswegs, die also in ihren Haltungen und Möglichkeiten auf einer Arbeitserfahrung in Lohnverhältnissen aufbauen. Zumindest für diese

Gruppe verschiebt sich das Problem von dem nach dem Lernen in das nach dem Verlernen. Die vielfältigen Blockaden zu sprengen, die die Aneignung von Neuem, die das Lernen mit anderen, die die Erkenntnis von Brauchbarem verhindern, abzubauen, muss Hauptanstrengung sein. Daher ist es wichtig, die Lernblockaden zu kennen. Eine der wesentlichen Hürden ist dabei die Gewohnheit, die bescheidene Handlungsfähigkeit erlaubt. Aus Gewohnheit „wissen“ wir um uns, um andere, um Welt und erlauben uns so, selbst die dringlichste Veränderung nicht wahrzunehmen. Eine Hilfe finden wir bei der ebenfalls als Gewohnheit benennbaren Praxis, uns nicht zu erinnern und also einen der wichtigsten Stützpunkte für die Aneignung von Welt zu entmachten. Zu den eingeübten Gewohnheiten gehört auch, andere bloß als Konkurrenz wahrzunehmen und nicht als Menschen, auf die wir angewiesen sind, mit denen zusammen allein Verbesserung von Gesellschaft und daher auch von uns möglich ist. Zu dieser Gewohnheit gesellt sich die Angst. In dieser Weise gehören der Abbau von Angst, das Misstrauen gegen gewohnte Meinungen und Vorurteile bei sich selbst, zu den Voraussetzungen von Kritikfähigkeit als Lernfähigkeit.

Soweit wir als Lehrende gefragt sind, scheint mir eine der wichtigsten Anforderungen zu sein, Anordnungen zu schaffen, in denen Gewohnheiten in Frage gestellt werden können, in denen Wissen produziert und nicht reproduziert wird, in denen vergessene Geschichte aufgearbeitet werden kann und umgeformt, in denen die anderen als Gleiche und Ungleiche zugleich erkannt werden können. Das geht nicht, ohne die Studierenden als Kooperierende für sich selbst zu gewinnen. Das aber ist wiederum eine ganz eigene Anstrengung, in der nicht allererst Wissen vermittelt wird oder Problemlösungen, keine Techniken, sondern in der Alltag aufgenommen werden muss und Theorien studiert – in der also Theorien sich bewähren am Erkennen von Alltag und umgekehrt alltägliche Fragen der Lebensbewältigung Anforderungen stellen an Theorie. Soviel zu den Lerntagebüchern.

Erinnerungsarbeit

Erinnerungsarbeit geht anders vor. Sie ist der Versuch, über erinnerte und aufgeschriebene Szenen aus eigenem Erleben Erkenntnisse zu gewinnen über die je eigne Art, sich als Persönlichkeiten zu konstruieren, widerspruchsfrei sich eine Geschichte zu geben und Begründungen herzustellen für eigne Handlungen. Ziel ist dabei u. a. auch, die Vergangenheit als konstruiert abgelegt zu erfahren, sie sich zur Verfügung zu stellen und so Alternativen sehen zu können, die man ausschlug, Begründungen zu erkennen, warum man welche Wege wählte, und um schließlich sich durch diese Selbst-

reflexion handlungsfähiger in eine Zukunft zu entwerfen, die man selbst bejahen kann, bzw. in diesem Sinne Gegenwart zu leben. Die zu einer Frage wie etwa Lernen geschriebenen Szenen sind zumeist ein gutes Zeugnis über herrschende Kultur und Ideologie, über Konstruktionsweisen, über Selbstwahrnehmung – kurz: Sie können einen Einblick geben in das Forschungsfeld unter Einschluss der Subjekte. Analysegegenstand sind geschriebene Texte, nicht Personen, ein Verfahren, das es den Einzelnen ermöglicht, selbstreflexiv forschend sich zu beteiligen. Die Arbeit geschieht in der Gruppe. (Dazu habe ich seit 1980 zehn Bücher mit Forschungen zu unterschiedlichen Thematiken – Reihe Frauenformen – veröffentlicht, zuletzt 1999, dort findet sich der methodische Leitfaden.)

An dieser Stelle möchte ich mich auf zwei Geschichten konzentrieren, die für die Diskussion um Holzkamps Annahmen interessant sind.

Die Lehrerfrage

In Holzkamps Lernbuch findet sich eine explizite und umfangreiche kritische Auseinandersetzung mit der Schule als Lernblockierungsinstitution (Holzkamp 1993, 341–563). Er führt vor, dass die Schule als Institution die Lernsubjekte degradiert, die Schüler einkreist und kennzeichnet dies insgesamt als „Verwahrlosung der Lernkultur.“ Eine wichtige Dimension ist dabei die Funktion der Lehrer, die so aufgefasst werden, dass das Lernen als Resultat ihrer Bemühungen wahrgenommen wird und nicht als „Bewegung der Schüler“ (Holzkamp 1993, 395; vgl. auch Zimmer 1987). Im Zentrum der Holzkamp-schen Analysen steht die Lehrerfrage: „Der Frage kommt nämlich innerhalb der Klassenraum-Interaktion machtsstrategisch eine spezielle funktionale Relevanz zu, die man an anderen Formen der ‚Initiation‘ nicht aufweisen kann“ (Holzkamp 1993, 462). „Der Lehrer fragt und der Schüler antwortet“ (ebd.); Holzkamp nennt dies die „Monopolisierung des Fragens beim Lehrer“ und damit „Marginalisierung von Schülerfragen“ (Holzkamp 1993, 461). Weiter wird expliziert, dass die Lehrerfrage im Grunde keine „echte“ Frage ist, weil sie Wissen nicht sucht, sondern vorausweiß. Zudem wird auch dieses Wissen vom Schüler abgefragt, der es also auch vorweg wissen muss, um die Antwort zu geben, die der Lehrer bewertet. Holzkamp stellt die verschiedenen Varianten des Lehrerhandelns vor, dass er nach jeder Antwort automatisch wieder das Wort hat, dass er bestimmt, wen er zur Antwort ruft, den vermutlich Wissen den oder den, der nicht drankommen will und resümiert:

„Der Umstand, dass im Klassenraum-Diskurs die Gesprächsführung total der Willkür eines Beteiligten überantwortet ist (was man außerhalb der Schulklasse kaum irgendwo tolerieren würde), lässt sich keineswegs aus dem pädagogischen Auftrag des Lehrers

rechtfertigen, sondern ergibt sich im schuldisziplinären Kontext daraus, dass hier die Lehrerfragen ja in die geschilderte Bewertungskonsequenz [die sich aus dem Curriculum ergibt, FH] einbezogen sind“ (Holzkamp 1993, 464).

Für die Schüler folge, dass der Lehrer am Inhalt der Antwort nicht interessiert sei, weil er ihn ja kennt. Die Rückmeldung gilt daher nicht als Antwort auf den Inhalt, sondern wertet „richtig“ oder „falsch“ (Holzkamp 1993, 465). Folge sei, dass auch der Schüler sich nicht für den Inhalt interessiert, sondern sich daran orientiert, „was der Lehrer von mir ‚hören‘ will“ (ebd.). „Lernaktivitäten [würden soweit] überflüssig, wie ich den Lehrer auf andere Weise, nämlich durch bloße Wissensvortäuschung zufriedenstellen kann“ (ebd.). Diese Art des Lernens charakterisiert Holzkamp als „defensiv“, als „typische Tendenz zur Reduktion von Lernproblematiken auf bloße Handlungsproblematiken“ (ebd.), so dass keine neuen Ufer in Sicht kommen, also keine „Erhöhung der Lebensqualität durch größeren Weltaufschluss“ erfahrbar wird, sondern, da der Schüler nicht wirklich die Möglichkeit hat, Lernen einfach zu verweigern, im gesteckten Rahmen Lernen zumeist „durch das traditionelle kollektive Täuschungsritual konterkariert ist, [...] als Vorsagen, Spickzettel-Benutzung, Zuschieben von Zetteln oder aufgeschlagenen Büchern durch Mitschüler [...] Antwort durch einen anderen Schüler“ (Holzkamp 1993, 466) usw. Und selbst, wenn der Schüler wirklich (defensiv) lerne, sei ein „Täuschungselement enthalten“, weil der Schüler sich nach den Worten des Lehrers, seinen Gedanken frage, nicht selbst denke (ebd.).

Holzkamp schließt, dass der Schüler sich also in Räumen bewege, in denen „das schulische Weltbild bekannter Tatsachen und gelöster Probleme als globale Handlungsprämisse“ (Holzkamp 1993, 466 f.) vorauszusetzen sei. Widersprechende Antworten gälten als Störung. Er unterstellt eine „defensive Solidargemeinschaft der Schülerinnen/Schüler“ (Holzkamp 1993, 469), die der Lehrer „durch Herausisolieren einzelner zu schwächen“ suche (ebd.).

Holzkamp diskutiert in der Folge schulpädagogische Versuche, das „schulische Fragen zu emanzipieren“ und didaktisch in Unterrichtsgespräche einzubringen. An dieser Stelle möchte ich diese Frage nicht weiterverfolgen, sondern die bislang ausgeführten Problematiken selbst daraufhin überprüfen, ob sie ihren Gegenstand, die Lehr-Lernsituation in der Schulklasse ausreichend erfassen. Anders als Holzkamp möchte ich die Problematik nicht von einem angenommenen Schülerstandpunkt herleiten, sondern zunächst eine wirkliche Schülerin zu Wort kommen lassen, die eben zur von Holzkamp beschriebenen Thematik schreibt. Mich interessiert dabei insbesondere das von ihm unterstellte Lernkollektiv, oder die Solidargemeinschaft der Schüler, das Verhältnis zum Lehrer und die Wahrnehmung seiner/ihrer Handlungen durch die Schüler und vor allem die lernenden Subjekte selbst, die ja bei Holzkamp zwar am „expansiven Lernen“ vorbeigeschult werden, jedoch selbst in Täuschung und Widerstand recht souveräne rationale Subjekte zu sein scheinen, die den erschließbaren Begründungen ihrer Handlungen folgen.

Tatsächlich stehen etwa die Hälfte der mir vorliegenden Erinnerungsgeschichten zum Lernen (100 aus fast 20 Jahren) im Schulbann – erinnern Lernen als schulspezifische Handlung, berichten von Unglück und Versagen, und man gewinnt bald den Eindruck, dass die Schule eine Institution ist, die dem lebendigen Lernen auf eine Weise den Garaus macht, dass die Subjekte sich selbst in Erstarrung erfahren, entsprechend über sich berichten, und dabei Träume vom Aufwachen hegen.

Die Aufforderung an die Erinnerung war so allgemein und alltagsverständlich wie möglich formuliert, damit das Problem der Zensur und des Missbrauchs eigener Erinnerung zur Illustration von Theorie, statt aus ihr zu lernen, vermieden werden kann. Geschrieben wurde zum Thema: *Als ich etwas lernte*; alternativ: *Als ich nichts lernte*. Bemerkenswert ist im übrigen, dass die einfache Negation im Thema, also der Frage an die Erinnerung keine wirkliche Differenz in den Geschichten erbringt: Immer erfährt man von Lernprozessen und ihrer Blockierung; ob die einzelnen dies eher als Versagen oder als Erfolg erinnern, hängt wiederum von ihrer Selbstwahrnehmung ab.

Die hier zunächst vorgestellte Szene liest sich auf den ersten Blick als einfache geradezu experimentelle Verdeutlichung der Holzkampschen Ausführungen zur Lehrerfrage. Die Autorin hat den Titel für sich zugespitzt: *Als ich einmal besonders gut lernte*.

„Es war in der 12. Klasse der Fachoberschule. Wir sollten für diese Stunde einen Text gelesen haben, und die Lehrerin fragte ab, ob wir diesen Text verstanden hatten. Dabei hatte sie die Angewohnheit, zunächst die Schüler zu befragen, von denen sie glaubte, dass sie die Fragen am wenigsten beantworten konnten. Gott sei Dank zählte ich nicht dazu und ich konnte mich zunächst beruhigt zurücklehnen und zuhören, wie sich der befragte Schüler bemühte, die gestellten Fragen zu beantworten. Ich war froh, nicht gefragt worden zu sein, da ich auch keine Antwort auf die Frage parat hatte. Also las ich noch einmal Teile des Textes durch auf der Suche nach einer Antwort. Dabei hörte ich gleichzeitig die mehr oder weniger falschen Antworten des Schülers und die Nachfragen der Lehrerin, die dem Schüler offensichtlich zur richtigen Antwort verhelfen sollten. Doch was würde ich antworten? Ich wusste es immer noch nicht. Eine andere Schülerin war nun an der Reihe, da die Lehrerin noch keine zufriedenstellende Antwort erhalten hatte. Ich hörte wieder die Frage und langsam hatte ich eine Idee, worauf sie hinauswollte. Irgendwie ergab sich aus ihren Fragen und den falschen oder halbrichtigen Antworten der anderen für mich eine Antwort, die ich aussprechen konnte, wenn ich gefragt wurde. Nachdem die Schülerin auch keine zufriedenstellende Antwort gegeben hatte, fragte die Lehrerin die gesamte Klasse. Einige andere meldeten sich und ich auch. Ich hatte ja eine für mich plausible Antwort gefunden. Die Lehrerin nahm mich dran, und ich sagte, was ich mir gedacht hatte. Dies stellte die Lehrerin dann auch zufrieden, und sie stellte andere Fragen an eine andere Schülerin. Dieser Ablauf wiederholte sich einige Male, und die Wahrscheinlichkeit, direkt befragt zu werden, sank. Ich hatte immer mehr Zeit und Ruhe zuzuhören und aus den Zusatzfragen und falschen Antworten meine Antworten zu basteln.

Vor der Klassenarbeit traf ich mich dann mit einer Mitschülerin in der Koppel zum gemeinsamen Lernen. Dazu hatten wir beide Zusammenfassungen von den bearbeiteten

Texten mitgebracht. Wir erklärten uns gegenseitig, wie wir diese Texte verstanden hatten. Dabei blieben für meine Mitschülerin mehr Fragen offen als für mich. Ich versuchte, ihr mein Verständnis von den Texten zu erklären und konnte dadurch ihre Fragen meist beantworten: In der Situation, mit meinem auch nicht vollständigen Wissen ihr etwas zu erklären, verstand ich die Texte noch besser als vorher. Irgendwie provozierte dies meinen Verstand, sich mit den Inhalten intensiver auseinanderzusetzen. Manchmal brauchte ich mehrere Anläufe, bis uns beiden klar war, wie das eine oder das andere zu verstehen sei. Aber je besser diese Erklärungsversuche funktionierten, umso mehr Spaß machte es mir, und umso mehr lernte ich auch selbst dabei. Insgesamt war diese Art des Lernens für mich so effektiv, dass ich keine weiteren Anstrengungen machen musste, um die Klassenarbeiten schreiben zu können. Für meine Klassenkameradin war es offensichtlich auch sinnvoll, da sie mich vor der nächsten Klassenarbeit wieder danach fragte, ob wir wieder zusammen lernen, was wir dann auch taten.“

Zum Teil spricht diese Schülerin, als hätte sie Holzkamp gelesen. Ich möchte diese Szene gleichwohl den Ausführungen im Lernbuch nicht einfach zuordnen, sondern bearbeite sie zunächst in der Weise, wie ich dies methodisch bei Erinnerungen versuche, die ja selbst vielfältig konstruiert und durch Alltagstheorien wie öffentliche Meinungen gegangen sind. Ich frage also als erstes danach, was die Autorin mit ihren Ausführungen sagen wollte, also nach der Botschaft der Geschichte, der Bedeutung, die sie selbst ihren Handlungen gibt und mit denen sie sich den anderen in der Gruppe *Erinnerungsarbeit zum Lernen* verständlich machen will. Auf eine These zusammengefasst sagt sie uns: Aus Fragen (der Lehrerin) lernt man die richtigen Antworten. Die implizite Lerntheorie würde in etwa lauten: Die Lehrerfrage ist für den Lernerfolg notwendig, die Antwort lässt sich errahnen, kombinieren und als „eigenes Denken“ nach Innen nehmen, um sie zu äußern.

Ich möchte zunächst einschränkend vorwegnehmen, dass die Geschichte bei mir auf heftigen Widerstand stößt; das heißt, dass ich mich beim Bearbeiten auch zurücknehmen, bzw. zunächst diesem Widerstand nachgehen muss. Er speist sich aus mehreren Quellen: Da ist zum einen die verarmte Sprache, die nur über wenige, stets wiederholte Verben und Substantive zu verfügen scheint. Dann die offenbar wohlwollend verarbeitete und erlebte Lehrerstrategie, eine Frage zu stellen, die keine ist, weil er die Antwort ja weiß, und es die Aufgabe der Schüler wird, die Antwort zu errahnen. Dann schließlich wird diese Strategie auch noch dergestalt nach Innen genommen, dass sie die geschilderte Praxis, in Auseinandersetzung und Diskussion mit anderen zu lernen, in das Raster die richtige Frage/die richtige Antwort presst.

Ich versuche die Bearbeitung gegen meinen schon alles wissenden Widerstand und notiere zunächst, welche Aktivitäten sich die Schülerin zuschreibt. Es ist wichtig, sich dies möglichst genau vor Augen zu führen, weil solche Worte ja das Bild bestimmen, das die Schülerin von sich selber hat und vermitteln will. Daher gebe ich es an dieser Stelle ausführlich wieder: *sie zählt nicht dazu, kann sich zurücklehnen, kann zuhören, hatte keine Antwort parat,*

liest noch einmal, hört falsche Antworten, würde antworten?, weiß nicht, hört wieder, hat eine Idee, kann aussprechen, würde gefragt werden, meldet sich, hat gefunden, sagt, hat sich gedacht, hat Zeit zuzuhören, zu basteln, trifft sich, versucht, kann beantworten, versteht besser, braucht, lernt, muss keine Anstrengung machen; hatten mitgebracht, erklären, hatten verstanden, lernen, tun zusammen (im wir). Die Aktivitäten beziehen sich fast ausschließlich auf die Frage-Antwortsituation. Die Handlungen sind eingebettet in Gefühle von Fröhlichkeit und Spaß. Sprachlich ist die Beschränkung auf wenige Worte auffällig. Der Text kommt mehr oder minder mit dem Wortfeld von Fragen und Antworten aus. Dies wird unaufhörlich wiederholt. An entscheidenden Stellen passiviert sich die Schülerin und unpersönliche Subjekte übernehmen die Handlung: *es war, es ergab sich, dies, der Ablauf, die Wahrscheinlichkeit, es provoziert, Erklärungsversuche funktionieren, es macht Spaß, die Art des Lernens, die Nachfragen.*

In jedem erinnerten und aufgeschriebenen Text gibt es strategische Leerstellen. Damit meine ich, dass eine Erinnerung so wiedergegeben wird, dass sie zu ihrer Kohärenz und um sich verständlich zu machen und von den Zuhörenden für glaubhaft gehalten zu werden, der Nichtbehandlung, gar Auslöschung insbesondere anderer handelnder Personen oder Ereignisse bedarf. Eine solche Leerstelle ist eigentümlicherweise die Lehrerin. Obwohl sie als Hauptakteurin aufzutreten scheint, beschränken sich ihre Handlungen aufs Fragen (*fragt ab, hat Angewohnheit, glaubt, will auf etwas hinaus, fragt, nimmt dran, stellt Fragen*), ihre Gefühle auf Zufriedenheit; die Mitschüler sind vollends Statisten und dienen als eine Art nützlicher Materie gegen deren Sosein man sich selbst profilieren kann. Die eine hervorgehobene Mitschülerin tritt nur auf als Teil des „wir“. Es fehlt auch jeder Inhalt des Gelernten; der Schulstoff, also das, worum es geht, kommt nicht vor.

Aus dem Zueinander von eigenen zugeschriebenen Aktivitäten, der Wahrnehmung der anderen im Verhältnis zu sich selbst und der Art und Weise, wie Gesellschaft vorkommt, erschließt sich die Selbstkonstruktion der Autorin. Auf den ersten Blick scheint die Schülerin ganz aktiv zu sein – einfach als Aufzählung von Tätigkeiten – vor einem positiven Gefühlshintergrund des Frohsinns. Bei näherem Hinsehen zeigen sich alle Aktivitäten in einem vagen kognitiven Feld des Erlaubten, ausgedrückt durch das Hilfswort „kann“, in dem sich die Autorin vom Nichtwissen über Spurensuche zum Antworten bewegt, bis keine Anstrengung mehr nötig ist. Dies nennt sie lernen – das so aus einer Strategie besteht, im vorausseilenden Gehorsam aus den abgelehnten Antworten die richtige zusammenzubasteln. Lernen setzt in dieser Weise eine Gruppe voraus, aus der sich die Einzelne erheben kann. Selbst in der Zusammenarbeit denkt sich die Autorin in eine höhere Position, von der sie Antworten probieren kann.

Um den Vorgang als Lernen abzubilden, wird die Lehrerin zugleich in eine dominante Position gestellt und dort wiederum zum bloßen Zeichen, bzw. zur Frage. Kurz, die Lehrerin verkörpert den Willen zur Antwort als Frage. Dabei

geht es um Textanalyse, bei der es im Grunde gar keine richtigen Antworten geben kann. Da aber gar keine Inhalte thematisiert werden, kann die Botschaft lanciert werden, dass Lernen das Einüben von Antworten ist und Verstehen die Einsetzung eines Fehlersuchprogramms, das nach gehöriger Aussonderung falscher Antworten am Ende die richtige Lösung produziert.

Aus der Zerlegung des Erzählten lässt sich eine neue Bedeutung erschließen, die ebenfalls von der Schreibenden produziert wurde, aber gewissermaßen als eine Art Subtext unter den öffentlichen Worten bzw. ihrer Aneinanderreihung. Als solche neue Botschaft der Geschichte lässt sich entziffern: Lernen ist die erfolgreiche Verhaltensmodellierung des Denkens. Dieser Prozess setzt zunächst die Lehrerfrage voraus, lässt sich aber auch internalisieren, wobei andere die Schülerposition übernehmen. Entsprechend der behavioristischen Grundannahme wird der Prozess durch Spaß als Wohlgefühl reguliert. Folgerichtig steht auch an der entscheidenden Lernstelle: „Die Erklärungsversuche funktionieren“.

Zum Lernen können wir noch erschließen, dass es der Konzentration auf die Strategie bedarf, die geradezu verlangt, alle anderen Aktivitäten/Inhalte/Interessen auszuschließen. Unter diesem Gesichtspunkt könnten wir die Reduktion in der Sprache auch als angemessene Weise entziffern, eine solche Ausschaltung von Sinn entsprechend wiederzugeben.

So sehr die Geschichte die Holzkampschen Ausführungen zu diesem Komplex im Beispiel zu veranschaulichen scheint, widerspricht oder erweitert sie seine Überlegungen auch in zwei entscheidenden Dimensionen. Die Schülerstrategie besteht nicht so sehr im defensiven Täuschen, Vorgeben, Schein und nicht in der Entgegensetzung Klassenverband und Lehrer, sondern intentional herausgesondert wird das Lernziel, Lehrerfragen selbst wiederum einzukreisen und in eigener Übung fit zu werden, das Denken auf solche Leistung zu programmieren. Das setzt die Gruppe gewissermaßen als Trittbrett voraus, in der sich die Einzelne hervortun kann durch Leistung. Dementsprechend scheint es mir als unzureichend, die Schulklasse als ein Gegeneinander von Klassenverband Schüler und Disziplinarvollstrecker Lehrer abzubilden. Die Schulklasse wäre statt dessen selbst als eine Art Staat zu analysieren, in dem es Kämpfe gibt, Eliten und Unterdrückte, Oben und Unten, Bündnisse und Ausschlüsse, Erniedrigte und Erhöhte, kurz einen erbarmungslosen Kampf und kein geschlossenes Kollektiv, wie dies u. a. Robert Musil in seinem Roman *Die Verwirrungen des Zöglings Törless* sorgfältig herausarbeitet.

Gegen die „Gewinnung lernenden Weltaufschlusses“ (Holzkamp 1993, 480) steht daher nicht bloß der Mangel, keinen Raum für „affinitives Lernen“ zu geben und dass stattdessen im „Lehrlernkurzschluss schulisches Lernen mit operativ-zielbezogenem Lernen gleichgesetzt ist“ (Holzkamp 1993, 481). Gegen die Möglichkeit gemeinsam im Klassenverband zu lernen steht eben auch, dass die Lernsubjekte Kinder der gesellschaftlichen Verhältnisse sind und der Schulraum in gewisser Weise die Struktur eben dieser Gesellschaft

wiederholt. In diesem Kontext ist auch der Lehrende eine Gestalt, die wiederum eigener Untersuchungen ihrer widersprüchlichen Eingebundenheit in die Lehr-Lernsituation und die Gesellschaft verlangt. Ich möchte hervorheben, dass ich die Holzkampschen Analysen zur Lehrerfrage nicht unzutreffend finde, aber nicht ausreichend. Zudem wollte ich zeigen, dass das Lernarrangement offenbar in der Lage ist, „geschädigte Subjekte“ hervorzubringen, die sich zu sich selbst als wie zu Objekten verhalten können, die funktionieren oder auch nicht. Es gibt also ein eigenes Lernergebnis, das mit Lust und Macht besetzt ist. Ich nehme dies als einen Beleg, dass die behavioristischen Annahmen, deren Kritik bei Holzkamp zu recht darauf basiert, dass das unterlegte Reiz-Reaktionsmodell die Humanspezifität des Lernens verfehlt, gleichwohl eine praktische Wirkmächtigkeit haben, die weiterer Untersuchung bedarf.

Lernen als intentionale Handlung

Zwei zentrale Paradoxien aus der Theoretisierung von Lernen werden bei Holzkamp auf interessante Weise verschoben. Gerade weil mir die von ihm vorgeschlagenen Lösungen auch einleuchten, möchte ich sie im Folgenden problematisieren und dies wiederum mit einer Lerngeschichte diskutieren.

Wie oben angeführt, ist Lernen die Aktivität, die zugleich selbstverständlich und alltäglich ist und zum Problem wird. Bei der Durcharbeitung der Literatur zu diesem Komplex stoßen wir auf eine Reihe von Ungereimtheiten, die sich jeweils zum einen der Einlassungen von Lernen in bestimmte institutionelle Bedingungen verdanken, zum anderen dem beliebigen Austausch der Lernziele und vor allem, wie Holzkamp umfassend belegt, dem Versäumnis, die Subjekte des Lernens grundlegend einzubeziehen. Es ist unbezweifelbar, dass die Anbindung des Lernkonzepts an die selbstbestimmte subjektive Intention, sich Welt zu erschließen, analytisch fruchtbar ist. Diese Verschiebung erlaubt es, den kritisch-psychologischen Apparat zu mobilisieren, *restriktive* von *verallgemeinerter Handlungsfähigkeit* analytisch zu trennen, Zwecke und Begründungen herauszuarbeiten, ja in diesem Zusammenhang emotional-motivationale Befindlichkeiten mitzudiskutieren, kurz, ich kann jetzt daran gehen, operationale von thematischen Lernaspekten zu trennen, eine Anordnung zu durchdenken, das Lerninteresse dingfest zu machen, verschiedene Lösungswege für die Lernhandlung auszuprobieren und so einen Vorschlag zu entwickeln, mit welcher Anstrengung und Mühe mein Lernziel erreichbar wird. Ich bin als Lernsubjekt optimal einbezogen, auch in die Wahl der Zwischenziele und Lösungsalternativen.

Ich kann für diesen theoretischen Entwurf unmittelbar eine Reihe von Beispielen finden, ihre Richtigkeit bestätigen und so gewissermaßen theoriegeleitet die Wirklichkeit wahrnehmen als eine Sammlung von Beispielen, die „die theoretische Botschaft erst eigentlich überzeugend“ (Holzkamp 1993, 195) fassbar machen.

Dies ist auch das Verfahren, das Holzkamp vorschlägt und anwendet. Und eben an dieser Stelle wird bei mir Beunruhigung verstärkt, die mich während der gesamten Lektüre begleitete, dass nämlich meine Fragen ans Lernen in dieser Weise nicht wirklich zur Sprache kommen. Oder anders: Die Vorstellung des begründet handelnden Subjekts, das sich seine eigenen Lernziele setzt und organisiert, erlaubt es als heuristisches Modell, Einschränkungen, Behinderungen von Außen und die entsprechende Abwehrstrategie von Innen erkennbar zu machen. Aber sie schließt aus, dass die massenhafte Weise, wie die herrschenden Verhältnisse gewissermaßen in die Poren der je Einzelnen sich einnisten, wie Medien, Traditionen, wie Kulturelles angeeignet wird, wie Gewohnheiten zustande kommen, unter Lernen fassbar wird. Die Logik von Abwehr oder Expansion, wie sie ans begründete Verhalten der interessegeleiteten Menschen gekoppelt ist, zielt in gradliniger Konsequenz über den widersprüchlichen Zusammenhang der in anders widersprüchlichen Verhältnissen sich abmühenden Einzelnen auf eine Weise hinaus, dass die unzähligen Wirren dessen, was wir Lernen zu nennen gewohnt sind, undurchdringbar bleiben, weil sie als spezifischer Analysegegenstand delegitimiert sind.

Die Eingrenzung, die Holzkamp für seine präzise Begriffsbestimmung vornimmt, ist ja zugleich eine an die folgende Forschung. Es geht mir nicht darum, umgekehrt zu delegitimieren, was er einzig als Lernhandlung zu nennen vorschlägt. Vielmehr frage ich mich, ob es weiterführend ist, ein Modell von Lernen vorzulegen, demgegenüber alle stattfindenden Lernvorgänge als defizitär erscheinen müssen, Lernen also normativ zu fassen, und ob nicht ein solches Vorgehen dazu führen muss, über die Perspektive, die Analyse der wirklichen Vorgänge der wirklichen Menschen als bloßes „noch nicht“ und daher nicht wirklich der Durchdringung wert abzubilden. Dies ist nicht Holzkamps Vorhaben, er will vielmehr aus der Analyse der „entwickeltsten Form“ die Vorgänge in den anderen Lernformen erfassen, jedoch bleibt die Frage, ob es eine solche entwickeltste Form des Lernens geben kann, auf die sich „Vorformen“ entwicklungstheoretisch beziehen lassen.

In Holzkamps Lernbuch werden „übrige“ Lernformen jeweils mit abwertenden Zusatzworten wie „bloßes Mitlernen“, „defizitäres Lernen“, „inzidentelles Lernen“, „widerständiges Lernen“ genannt, wobei er nicht auf das Wort lernen verzichtet, sondern bloß angibt, dass es nicht das „eigentliche“ sei. Ich möchte zunächst eher vorschlagen, umgekehrt zu verfahren, und die subjektive Lernproblematik mit dem selbstbewussten Plan ihrer Bewältigung als Sonderfall allgemeiner sich täglich vollziehender Lernprozesse zu denken. Dabei ist mir durchaus bewusst, dass ich mit meinem Interesse an ideologi-

scher Vergesellschaftung, an Unterwerfung und blockierender Gewohnheit den Standpunkt der Subjektwissenschaft mit seiner Voraussetzung des mit guten Gründen vorgehenden Subjekts zugunsten einer Subjektorientierung verlasse, die wie Bertolt Brecht das ausdrücken würde, sich nicht nur dafür interessiert, wie der Fisch im Netz sitzt, sondern auch, wie das Netz geworfen wurde, und wie die Einzelnen sich an dieser Gefangennahme beteiligen. Man könnte auch dies noch in den von Holzkamp vorgestellten Rahmen einbringen, jedoch würde das, was ich an Lernprozessen untersuchenswert finde, bei Holzkamp jeweils außerhalb der Analyse bleiben. So würde es mir nicht einfallen, wie er zu untersuchen, wie es gelang, Schönbergs Musik sich wirklich anzueignen, sondern ich würde z. B. erforschen wollen, warum Mädchen durchgängig so lernen, dass sie sich den Naturwissenschaften entziehen. Was heißt, dass mein Versuch der Verallgemeinerung massenhafte Lebensgewohnheiten fassen will, was, subjektwissenschaftlich gesprochen, nicht zulässig wäre. Beim Verfahren gibt es durchaus große Gemeinsamkeiten im methodischen (etwa mit Erinnerungen in Forschungsgruppen zu arbeiten) wie analytischen Vorgehen und in der Verpflichtung, in der Perspektive „einer befreiten Menschheit“ zu arbeiten. Daher werde ich auch im Folgenden so vorgehen, dass ich Holzkamps Vorschläge kritisch referiere und wenn es mir notwendig scheint, neue Forschungsfragen entwickle.

Zum Verhältnis von Alltagsbeispiel und Theorie bei Holzkamp und in der Erinnerungsarbeit

Holzkamp diskutiert die Funktion von Beispielen bei der Theoriearbeit explizit. Beispiele sind für ihn nicht „bloß beliebige Veranschaulichungen davon unabhängiger theoretischer Aussagen, sondern gehören zur ‚Theorie‘ selbst“ (Holzkamp 1993, 195). Ein Beispiel muss tauglich sein, die Theorie am Werk zu zeigen. Insofern muss ich also über die wesentlichen Bestandteile aus der Theorie – hier Lernen – verfügen, um dann ein Beispiel zu suchen, das allen diesen Anforderungen genügt. In gewisser Weise leite ich also aus der Theorie ab, wie das Beispiel auszusehen hat. In der *Erinnerungsarbeit* denke ich den Umgang mit Beispielen, um es provokativ zu formulieren, genau entgegengesetzt. Es gehört gerade zu den theoretischen Voraussetzungen der Methode, dass alle Beispiele, die wir belegend aus unserem Alltag erinnern, sammeln, anführen, durch uns schon eine Zurichtung erfahren haben, die sie dem theoretisch Gedachten anpassen. Dieses kann bestimmt sein durch vorherrschende Theorien (allen voran die Psychoanalyse in der Gestalt, in der sie in das Alltagsbewusstsein sedimentierte), durch Ideologien, Moral usw., kurz durch je individuell geformte kulturelle Selbstwahrnehmung und Welt-

sicht. Dass dies so ist, ist die Chance von Erinnerungsarbeit und macht sie zugleich notwendig. Denn Erinnerungsarbeit ist der Versuch, Selbstblockierungen durch Gang-und-gäbe-Zurechtlegungen, Widersprüche, die eliminiert und geglättet sind, Fallen, in die man gegangen ist, Alternativen, die man ausschlug, herauszuarbeiten, um die Möglichkeit bereitzustellen, Gegenwart und Zukunft durch Kenntnis des eigenen Wegs dorthin besser gestaltbar zu machen.

Die theoretische Voraussetzung bedeutet methodisch, dass die jeweils individuell gefundenen Beispiele als Botschaft, als Nahelegung, als Intention gefasst werden müssen, dass sie aber selbst Grundlage der Bearbeitung werden, um Neues herauszufinden, das in ihnen zugleich verdeckt ist, wie bewusstlos anwesend. Jedoch ist klar, dass das Beispiel, das mir etwa im Zusammenhang von Lernen einfällt, nicht Theorie fassbar macht, sondern zum einen zeigt, welche Theorie mein Alltagshandeln orientiert. Die Arbeit mit meinem eigenen Beispiel stellt allerdings dann die vorgefasste Theorie zweifach auf die Probe, als heimliche ungeprüfte Begründung, dann auch als Wirken in der Wirklichkeit und wäre somit Ausgangspunkt für eine weitere Theorieverschiebung. Insofern verhalten sich die Beispiele kritisch zur theoretischen Vorannahme und statt dass sie meine Lerntheorie verdeutlichen, lerne ich aus ihnen Neues über meinen Gegenstand: hier das Lernen.

Aber was ist Lernen?

Bevor ich mich der versprochenen Lerngeschichte zuwende, noch einige Bemerkungen zum Verschwinden von Lerndimensionen durch die Gegenstandsverschiebung auf die subjektive Lernproblematik.

Wir waren davon ausgegangen, dass Lernen elementare Lebensvoraussetzung ist und daher als explorative Welterkundung das Verhalten nicht nur der Menschen bestimmt; nennen wir diese Dimension spontanes Lernen, das wir mühelos alltäglich beobachten können. Bei der Diskussion von Lernbehinderungen, etwa durch Schule, Familie usw., können wir vielleicht resümierend festhalten, dass es eine Art von Lernen gibt, die durch institutionelles Arrangement blockiert werden kann, nennen wir es experimentelles Lernen, welches, ebenso wie das spontane mit Lust verbunden ist. Wir können ganz im Rahmen der kritisch-psychologischen Grundlegung, aber auch reformpädagogisch usw. ausleuchten, wie die Lust am Experiment als Voraussetzung von neuen Erfahrungen und ihrer Verarbeitung im Laufe des Lebens ängstlich zurückgezogen wird, bis Lernen unselbstverständlich, ja unmöglich wird. Es ist dieser Punkt, der die Reformpädagogen beschäftigt und zu organisatorischen und inhaltlichen bis hin zu Formveränderungen bringt. Wir können wohl davon ausgehen,

dass die Subjekte dann keine subjektive Lernproblematik mehr wahrnehmen, nicht zu den selbstgesteckten Zielen aufbrechen usw.

Infolgedessen interessiert uns zurecht, wie in diese Versteinerung Bewegung zu bringen ist, die wir im Problembereich ansiedeln, wenngleich unser Standpunkt an dieser Stelle von Außen auf Menschen blickt. Es wird für die Lösung eben solcher Fragen unumgänglich, auch von Innen zu blicken, d. h. mich selbst als einen Menschen mit Lernbehinderung oder Lernverschüttung anzusehen und einzubeziehen, selbst, wenn ich gar keine subjektive Lernproblematik, eine Voraussetzung, die für Holzkamps Lernbuch grundlegend ist, zu haben denke. Daher die folgende Geschichte: *Ein Zimmer für mich*.

Mein Lernbeispiel, das ich als aufschlussreich für durchschnittliche Lernprozesse vorführen möchte, hat den Vor- und Nachteil, dass es mitten im Alltag steckt. Es braucht keine besonderen Vorkehrungen, um stattfinden zu können; es braucht keine Absicherungen, es sei womöglich elitär oder privilegiert (wie Holzkamp dies mit seinem Schönberg-Beispiel ins Feld führen zu müssen glaubt). Denn obwohl es von gesicherten Verhältnissen und vom Studium handelt, möchte es genau dies, die Durchschnittlichkeit von Lernerfahrungen, die Verkennungen, Gewohnheiten, die Parteilichkeit der Erinnerung usw. zeigen. Der innere Monolog ist daher nicht zielgerichtet auf Aneignung und Lernen gestellt und insofern wäre dies gar kein Beispiel im Holzkampschen Sinn. Es handelt aber genau von den Lernprozessen, die mich interessieren.

„Eines der nachdrücklichsten und folgenreichsten Lernerlebnisse für mich war die plötzliche Einsicht, dass ich nicht ein Opfer war der Machenschaften anderer, sondern dass ich selbst mein Leben in einer Weise dirigierte, dass ich mir Bedingungen schuf, die mir ohne weiteres Nachdenken nachteilig vorkamen. Das Lernerlebnis selbst war ebenso plötzlich wie es sich langsam vorbereitete.

Vielleicht kann man sagen: es begann damit, dass ich Virginia Woolfs *Ein Raum für mich* las. Die Botschaft in diesem kurzen Essay traf auf ein heftiges Echo in mir. Sie schien eine ganze Reihe von mir bislang nicht wirklich bemerkter oder nicht ausreichend gefühlter und beklagter Dinge zusammenzufassen, die mir zugestoßen waren, ja, die mir immer heftiger noch zustießen. Ich brauchte, so konnte ich mir den Aufruf knapp übersetzen, wie alle Frauen einen Raum für mich allein, um wahrhaft Mensch zu werden und zu sein. Dieses eigene Zimmer war mir bislang verwehrt. Es gelang mir schnell, eine entsprechende Biographie für mich zu erinnern. Es hat früh angefangen. Ich hatte eine zwei Jahre ältere Schwester, die wohl einmal ein Zimmer für sich gehabt haben muss, nicht aber ich. 17 Jahre meines Lebens habe ich ein kleines Zimmer mit meiner Schwester geteilt; später als ich an der Uni die erste kleine Wohnung hatte, zog ein Freund zu mir, schon wieder kein Zimmer für mich. Der Zustand blieb über die erste Ehe hinweg, wiederholte sich in der zweiten in einem kleineren Haus, später in einem großen. Da saß ich jetzt: das Haus hatte sieben Zimmer, und ich hatte keines davon für mich allein.

Da ich zu dieser Zeit schon in der Frauenbewegung lebte, beschloss ich, diesen offenbar für Frauen allgemein gültigen Nachteil grundsätzlicher zu bearbeiten und zum Ausgangspunkt politischer Strategie zu machen. Ich setzte mich also hin und begann niederzuschreiben, wie dieser Zustand über mich gekommen war. Das Leben in dem

großen Haus schien mir am günstigsten für eine genauere Besichtigung, weil es keine Möglichkeit gab, Raumknappheit oder Armut oder ähnlich einsichtige Bedingungen verantwortlich zu machen. Es musste hier die patriarchale Bosheit der weiblichen Ausschließung aus menschlichen Bedürfnissen am klarsten greifbar sein.

So leicht es mir gefallen war, meine gesamte Lebensgeschichte als Raumverweigerung zu erinnern, so schwierig war es, den Anfang für die neue Vorenthaltung zu finden. Ich saß an meinem Schreibtisch, der im allgemeinen Wohnzimmer stand. Hinter mir die Tür war offen, so dass ich jederzeit hören konnte, wer durchs Haus ging, wer in die danebengelegene Küche marschierte, den Kühlschrank öffnete usw. Das war nötig geworden, weil die vielen Arbeitsgruppen, die in unser Haus kamen, die Gewohnheit hatten, sich am Kühlschrank zu bedienen, so dass etwa an Wochenenden plötzlich keine Milch mehr da war, für die Tochter vor allem. Diese hatte natürlich ein eigenes Zimmer, eine Treppe höher, jedoch hatte ich es lieber, wenn sie unten bei mir spielte, da konnte ich beiher ein Auge auf sie haben. Diese Nähe war auch der Grund, weshalb sie nicht das große Zimmer im zweiten Stock bekommen hatte, das jetzt leer stand, weil dann niemand hätte hören können, was sie eigentlich tat, ob sie tatsächlich im Bett war in der Nacht und schlief und überhaupt: sie war ein sehr erfindungsreiches Kind und brauchte, jetzt, in ihrem ersten Schuljahr besondere Aufsicht.

Gleichwohl fuhr ich mitten in dieser Zurechtlegung und Nachforschung hoch. Es war mir, als habe ich gerade jetzt erst durch Grübeln entdeckt, dass da noch ein ganzes Zimmer leer stand und also von mir bezogen werden konnte: endlich ein Zimmer für mich. Die Zeit für diese Ausdehnung war günstig. Ich wollte mein wegen der Geburt der Tochter abgebrochenes Studium durch eine Diplomarbeit abschließen. Sie zu schreiben stellte ich abends den Antrag, das obere Zimmer zu besetzen. Gegen Widerstandslosigkeit konnte es kein Durchsetzen geben. Ich besorgte einen kleinen Schreibtisch und ein Regal, nahm einige Bücher und die Schreibmaschine und wanderte nach oben. Die erste Sitzung war die Hölle. Immerfort versuchten meine Ohren zu ergattern, was unten vorging – schließlich hatten wir die Zeitschrift ins Haus genommen, da kamen Leute; und einen Studenten, der kam auch, und die Tochter war zwar an diesem ersten Tag in der Schule, aber sie würde irgendwann nach Hause kommen und dann durfte sie natürlich nicht mein Zimmer betreten, in dem ich schrieb, denn sonst hätte ja die ganze Abschließung keinen Sinn gehabt. Ich ließ die Tür offen, aber es war nicht wirklich möglich, nach unten zu hören, so dass ich immer wieder einen Teil der Treppe hinunterschlich, um mich zu vergewissern. Endlich hörte ich den weithin gellenden Pfiff, mit dem meine Tochter ihre Heimkehr anzumelden pflegte. Ich sprang sofort auf und eilte nach unten. Ein halber Tag war fürs erste genug. Schließlich hatte ich jede Menge Pflichten; zudem war der untere Schreibtisch so einladend, wie der obere eine Stille absonderte, in der ich kaum denken konnte.

Aber ich wollte aus dem Zimmeranspruch immer noch eine Befreiungsstrategie machen, so sah mich der nächste Tag erneut in der Einsamkeit des oberen Zimmers. Es ging schon besser. Ich schrieb wie der Teufel, da ich nicht vorhatte, diese Absonderung sehr lange mitzumachen, zugleich aber dem Gedanken anhing, für kreatives Tun das Zimmer für mich zu brauchen. Das Härteste war die Gewöhnung. Ich übte jeden Tag das Alleinsein; es gelang immer besser; es gefiel mir nie.

Nach wenigen Monaten war die Arbeit fertig, und ich zog erleichtert wieder ins gemeinsame Wohnzimmer mit meinen Schreibtischtaten und auch sonst.

Aber ich hatte in der kurzen Zeit viel und Nachhaltiges gelernt. Der Gedanke von Virginia Woolf über das eigene Zimmer war nicht falsch, aber unzureichend. Niemand hatte mir ein Zimmer vorenthalten, sondern ich selbst hatte dafür gesorgt, dass ich wie eine Art Spinne im Netz überall zugleich sein konnte, überall Augen, alles unter Aufsicht hatte. Aber diese Allgegenwärtigkeit, die von Frauen als ‚der Seele des Hauses‘ sprechen lässt, hat ihre objektive Notwendigkeit in einem Haushalt mit Kindern zudem, wenn sonst keiner ganz zuständig ist. Das fehlende Zimmer ist so auch Symbol für geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die zur Gewohnheit einer Persönlichkeit wird. Ganz entscheidend, ja geradezu erschreckend war für mich die Einsicht, dass ich selber die Zuteilung der Räume, meine eigne Positionierung strategisch geplant und durchgesetzt hatte, es sich also nicht so sehr um eine Verweigerung von Außen, sondern eine selbstbewusste Tat von mir gehandelt hat. Jetzt erkannte ich im Rückblick, dass auch meine eigene Geschichte, wie ich sie als eine Aufeinanderfolge von Zimmerlosigkeit erinnerte, eine ziemlich baufällige Zusammenkleisterung war. Ich entdeckte die eigene Arbeit bei der Konstruktion nach hinten, wie ich großzügig die Zeit nicht erinnerte, die meine Schwester schon an der Universität war, ich noch zu Hause, immerhin zwei Jahre, in denen ich ein Zimmer für mich gehabt haben muss. Ebenso hatte ich stillschweigend die ersten Studienjahre mit einer Vielzahl von Studentenbuden übergangen, lauter Zimmer für mich und auch vergessen, dass ich selbst es war, die den Freund vom Zusammenwohnen überzeugte, wie später ins mögliche Zimmer für mich das Büro der Zeitschrift organisierte, um alles besser unter Aufsicht zu haben, was mir nötig schien.

Ich behielt diese Konstellation bei. So sehr ich es genoss, eine eigene Wohnung nur für mich in der Stadt meiner Lehre zu beziehen, so sehr litt ich unter dem Alleinsein und lud schon bald eine Freundin ein, zu mir zu ziehen, später meine inzwischen erwachsene Tochter, dann in einer größeren Wohnung wiederum ihren Mann und ihr Kind. Und dennoch. Ich brauche diesen Rückzugsort, das Zimmer für mich, wenn ich denken und arbeiten will; und ich möchte es zugleich nicht, um allgegenwärtig und vor allem unter Menschen zu sein.

Es ist mir gelungen, ein Zimmer für mich zu organisieren und es auch zu nutzen. Meine Tür steht immer offen. Ich habe gelernt, dass ich für meine Bedingungen zumindest mit verantwortlich zeichne, dass mehr auf dem Spiel steht als das vorenthalte Zimmer und seine Besetzung; und darüber hinaus, dass Alleinsein auch gelernt werden muss. Ich konnte die Erkenntnisse in diesem Zusammenhang nicht nur für mich selbst nutzen, ich konnte sie ausbauen zu einer Methode, mit Erinnerung zu arbeiten.“

Das Beispiel ist schon reflexiv und selbstkritisch geschrieben, gleichwohl entdeckt die Analyse des Textes noch zusätzliche Dimensionen: Als Orientierung oder Botschaft der Geschichte wird vorweg notiert: nicht Opfer, sondern auch Täter sein. Darunter entfaltet sich als Zusatzbotschaft: wenn dir etwas plausibel scheint, misstraue dir; und schließlich als eine Art Lerntheorie: Lernen ist ein sehr allmählicher Prozess, der, einmal begonnen, sich immer weiter und in verschiedene Richtungen und Schichten entfaltet; das Wichtige ist, das Eis des Selbstverständlichen zu brechen durch sorgfältiges Erinnern – Lernen setzt also Selbstkritik voraus. Als spezifisches Lernen ist in diesem Beispiel der Prozess gefasst, in dem die Gewohnheit der Eindeutigkeit, die Schuld bei anderen, Opfersein bei sich selbst zu verorten, in gut und böse zu

denken, aufgegeben wird und die freigesetzte Energie es endlich erlaubt, sich selbst als widersprüchlich zu erfahren und also die Einsicht zu gewinnen, dass Selbstreflexion, Kritik, Balance ein andauernder Prozess des Lernens ist und dies Menschsein und in dieser Weise auch Glück, wie Unglück, Alleinsein, wie Zusammensein bedeutet. Fortschritt als geglückter Anstieg, der ohne Nachteil und Widerspruch, immer weiter nach oben führt, ist in diesem Konzept kein mögliches Lernergebnis. Vielmehr zeigt der „zunehmende Weltaufschluss“ neue Ebenen von Widerspruch, Schwierigkeiten, neue Blockierungen usw.

Der Widerspruch als zentrale Dimension von Lernen

Anstelle einer Zusammenfassung dieser kursorischen Bezugnahmen auf Holzkamps Lernbuch und der Vorführung subjektiver Lernerfahrungen und ihrer Verarbeitung schlage ich abschließend einige Thesen als mein Ergebnis aus Lernforschungen mit Erinnerungsarbeit und Lerntagebüchern vor.

Die Bewegungsform des Lernens ist der Widerspruch. Es bleibt keine andere Hoffnung. Das ist praktisch zu verstehen, theoretisch und methodisch. In widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen versuchen sich die Einzelnen auf eine Seite zu schlagen und müssen dafür die andere soweit es geht, ausblenden, um nicht krank zu werden. Man kann das direkt als alltägliche Tat studieren. Man kann die Einzelnen mit diesen einander widerstrebenden Botschaften hantieren sehen und ihre Ruhe suchen. Es ist ohne weiteres ersichtlich, dass dies fürs Lernen, verstanden als Zunahme von Sicht auf die Welt, womöglich mit der Fähigkeit, sich an ihrer Gestaltung zu beteiligen, von höchster Relevanz ist. Der Widerspruch geistert durch die Erfahrungen und Erinnerungen der Einzelnen als Leerstelle, als Verschweigen, als Unsinnigkeit, als Leugnung, wie etwas, das aus der Verdrängung befreit werden will. Es leuchtet ein, dass die Hervorhebung von Widersprüchen selbst noch keine Befreiung ist. Im Gegenteil wird sich Unruhe verstärken. Die Zurkenntnisnahme von Widersprüchen ist vielmehr erst ein Ausgangspunkt, von dem aus Wege, die man jetzt erst wählen kann, gegangen werden können. Dies ist ein erster Schritt der Selbstreflexion beim Lernen. Methodisch ist der Widerspruch in alle empirische Forschung einbaubar als Paradox, als unsinniger Vergleich, als Behauptung der Gleichrichtung von Entgegengesetztem, so dass die Befragten selbst an Lösungen gehen müssen, statt auf einer Seite zu beharren. Theoretisch verbindet der Einsatz beim Widerspruch die Analyse der Gesamtgesellschaft mit den Bewegungen der Einzelnen. Erfahren werden solche Lernwidersprüche als Krisen, als Brüche mit Gewohntem, als Unruhe und Unordnung. Lerndruck entsteht mithin aus Notlagen. Elementar wichtig wird es, das Lernen in eine Kultur des Umgangs mit Widersprüchen einzubetten.

Literatur

- Haug, Frigga (1999): Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit. The Duke Lectures. Hamburg: Argument.
- Haug, Frigga (2001): Lehren und Lernen. *Das Argument* 240, 43. Jg., H. 2, 168–187.
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Hamburg: Argument.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Eine Grundlegung. Frankfurt/New York: Campus.
- Zimmer, Gerhard (1987): Selbstorganisation des Lernens. Kritik der modernen Arbeits-
erziehung. Frankfurt/M: Peter Lang.

Prof. Dr. Frigga Haug, Wittumhalde 5, 73732 Esslingen/Neckar.

Professorin an der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik.

Arbeitsschwerpunkte: Frauenvergesellschaftung, Arbeitsentwicklung, Lernverhältnisse.

Manuskriptendfassung eingegangen am 19. Januar 2003.