

Klaus Holzkamp †

Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß

Interview¹ zum Thema >Lernen<

Arnold: Was ist nach Ihrer Auffassung Lernen? Worin unterscheidet sich Ihr heutiges Lernverständnis von anderen (z.B. behavioristischen) Lerntheorien?

Holzkamp: Nach gängigen Vorstellungen kommt es zum "Lernen" dann, wenn die Lernprozesse – etwa durch "Verstärkung", "Instruktion", "Lernziel"-Vorgaben, "Lehren" – von dritter Seite initiiert werden. Ich bin demgegenüber der Auffassung, daß intentionales, d.h. absichtliches und geplantes Lernen nur dann zustande kommt, wenn das Lernsubjekt selbst entsprechende Gründe dafür hat, wobei es von diesem Begründungszusammenhang abhängt, ob und wie weit außengesetzte Lernbedingungen tatsächlich in Lernen umgesetzt werden oder dieses sogar behindern. Um das genauer faßbar zu machen, mußte ich zunächst aufzuweisen versuchen, daß menschliches Lernen tatsächlich als eine zwar auf die Lernbedingungen bezogene, aber dennoch diesen gegenüber eigenständige Aktivität konzeptualisierbar ist. Dazu versuchte ich "Lernen" als einen Aspekt des aus den Lebensinteressen des Subjekts begründeten Handelns zu explizieren: Zum Lernen kommt es immer dann, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer "Handlungsproblematik" sieht, die es nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten, sondern nur durch den Zwischenschritt oder (produktiven) Umweg des Einschaltens einer "Lernschleife" überwinden kann. Unter diesen Prämissen ist es im Interesse des Subjekts, die "Handlungsproblematik" (vorübergehend) als "Lernproblematik" zu übernehmen, von der aus es seine weiteren Handlungen als spezifische Lernhandlungen strukturieren kann, etc.

In diesem theoretischen Kontext konnte nun auch die Funktion der benannten außengesetzten Lernbedingungen reinterpretiert werden: Sofern solche Bedingungen die Strukturierung von Lernprozessen zur Überwindung jeder realen Lernproblematik

¹ Dieses Interview ist dem Band: Rolf Arnold (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Schneider-Vlg. Hohengehren 1996 entnommen.

unterstützen, hat das Subjekt Gründe, sie zu akzeptieren; sofern sie aber mit den Lebens- und Lerninteressen des Subjekts nicht vermittelt sind, gibt es für dieses keinen Grund, mehr und in anderer Weise zu lernen, als situativ zur Vermeidung von Sanktionen und zur Bedrohungsabwehr unbedingt erforderlich ist. Unter diesen Voraussetzungen wird es z.B. im "Lehren" gesetzten Lernanforderungen gegenüber widerständig, ausweichend reagieren und soweit wie möglich mit der bloßen Vortäuschung von Lernresultaten auszukommen suchen: Ich habe diese Lernform und ihre institutionellen Rahmenbedingungen unter dem Begriff "defensives Lernen" ausführlich diskutiert.

Arnold: Sie unterscheiden in Ihrem Buch eine "Psychologie der Ursachen" und eine "Psychologie der Gründe". Bezieht sich Ihre "Begründungstheorie des Lernens" nur auf bestimmte (höhere, reflexivere o.ä.) Lernarten bzw. mehr auf das Lernen Erwachsener als auf das von Kleinkindern und Jugendlichen?

Holzkamp: Wir haben aufzuweisen versucht, daß menschliches Handeln generell im Medium eines "Begründungsdiskurses" geschieht und dass dementsprechend die Vorstellung der traditionellen Psychologie, sie analysiere "Bedingungen" oder "Ursachen" von Handlungen ein folgenschweres Selbstmißverständnis darstellt. Demnach erscheint es uns auch nicht gerechtfertigt, Kinder und Jugendliche theoretisch aus dem Begründungsdiskurs auszuschließen und einem bloßen "Bedingtheitsdiskurs" zu überantworten: Damit stünde man nämlich vor der unlösbaren Aufgabe festzulegen, von welchem Alter an Menschen eigentlich handelnde Subjekte sind, was gleichbedeutend damit wäre, ihnen vor diesem Alter den Status des "Menschseins" i.e.S. abzusprechen – dieses ist ein Teilaspekt der Ausgrenzung von Kindern im modernen "Erwachsenen-Kind-Verhältnis", mit dem ich mich gegenwärtig intensiv beschäftige (vgl. dazu etwa die m.E. sehr bedeutenden Bücher von Dieter Richter, *Das fremde Kind*, Frankfurt/M. 1987 und von Marie-Jose van de Loo und Margarete Reinhart (Hrsg.), *Kinder. Ethnologische Untersuchungen in fünf Kontinenten*, München 1993.)

Allerdings ist in diesem Problemzusammenhang zu berücksichtigen, daß ich mich in meinem Buch hauptsächlich mit "intentionalem", d. h. bewußtem und geplantem Lernen, beschäftige und das "akzidentelle Lernen" bzw. (wie ich mich ausdrücke) "Mitlernen" nur nebenbei bzw. zur Herausarbeitung von Übergangsformen (etwa bei Diskussion des "affinitiven

Lernens") behandle: Es spricht aber einiges dafür, daß gerade bei kleinen Kindern dem von mir vernachlässigten Mitlernen eine besondere Bedeutung zukommt. Außerdem habe ich es programmatisch vermieden, die Konzeptualisierung des "Lernens" wie üblich "von unten", nämlich vom Kleinkind her anzusetzen, weil man dabei erfahrungsgemäß beim Erwachsenen, seinen Lernweisen und -interessen, niemals ankommt. Von da aus bestimmt sich auch meine Beispielauswahl, besonders die des "Paradebeispiels" meines eigenen lernenden Zugangs zu Arnold Schönbergs Orchestervariationen. Dementsprechend ist es für mich nachvollziehbar, wenn meinem Text für Probleme des Erwachsenenlernens eine besondere Relevanz zugesprochen wird. Jedoch ist dem Anspruch nach meine lerntheoretische Konzeption im Prinzip auch als konzeptionelle Grundlage für eine Spezifizierung auf das Lernen von Kindern geeignet (und aufgrund entsprechender Versuche in unserem Lernprojekt spricht einiges dafür, daß dieser Anspruch nicht unbegründet ist). In jedem Falle können wir, wie klein die Kinder, deren Lernen wir analysieren wollen, auch immer sein mögen, dabei aufgrund unseres kategorialen Grundansatzes niemals vom "Begründungsdiskurs" in einen lediglich Kausalbeziehungen berücksichtigenden "Bedingtheitsdiskurs" überwechseln.

- Arnold: Sie kritisieren den "Lehrlernkurzschluß" und stellen damit auch das herkömmliche Selbstverständnis vieler Pädagogen infrage, "Vermittler" und "Lehrer" zu sein, ohne die "nichts läuft". Wie müßten Lehrende und Lernende handeln, damit ein Lernprozeß zustandekommt, der von den subjektiven Lerngründen ausgeht?
- Holzcamp: Meine Kritik am "Lehrlernkurzschluß", d. h. der Unterstellung, "Lehren" würde automatisch "Lernen" bei den Belehrteten implizieren, das Subjekt der Lernprozesse der "Schüler" sei also eigentlich der "Lehrer", ist nicht primär "antiautoritär" motiviert. Vielmehr versuche ich in den verschiedensten Zusammenhängen zu zeigen, daß die Vorstellung, man könne etwa durch Lehrpläne, Lehrstrategien, didaktische Zurüstungen die Lernprozesse eindeutig vorausplanen, also Bedingungen herstellen, unter denen den Betroffenen nichts anderes übrigbleibt, als in der gewünschten Weise zu lernen, eine Fiktion darstellt: Tatsächlich erzeugt man durch derartige Arrangements über die Köpfe der Betroffenen hinweg vor allem Widerstand, Verweigerung, Ausweichen, wobei – sofern es über-

haupt zum Lernen kommt – dieses als "defensives Lernen" nicht auf das Eindringen in den Lerngegenstand, ein tieferes Verständnis der Lerninhalte etc. gerichtet ist, sondern lediglich darauf, die Lehrenden zur Abwendung von Sanktionen "zufrieden zu stellen", d.h. Lernerfolge zu demonstrieren bis vorzutauschen. Dabei wird der geringe Erfolg des "Lehrlernens" gemeinhin dadurch verschleiert, daß man qua normalisierender Leistungsbewertung die "Schuld" für unzulängliches Lernen auf die Betroffenen abwälzt, deren mangelnder Motivation, "Begabung", fehlendem Interesse etc. zuschreibt und durch solche Personalisierungen den lernbehindernden Effekt der Lehrinstitutionen und -strategien von vornherein gegen Kritik und Änderungsintentionen immunisiert (s.u.).

Um diesem Dilemma zu entkommen, ist es zunächst erforderlich, Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen zu schaffen, innerhalb derer die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können. Dies bedeutet, daß der "Lernstoff" nicht eindeutig fixiert und vorgeschrieben ist, sondern "Angebots"-Charakter hat. Dabei sind die Gründe offenzulegen und mit den Betroffenen zu diskutieren, die dafür und dagegen sprechen, daß das Angebot in deren Interesse ist und die Lernenden haben die Alternative, es zu akzeptieren, oder (eben als bloße "Angebote") ohne jede Benachteiligung abzulehnen: Nur unter dieser Voraussetzung ist die Erzeugung von verdeckter Widerständigkeit und Verweigerung bei den Lernenden, also das Einrasten auf "defensives Lernen" hin, zu vermeiden. Wieweit Lernangebote begründet übernommen werden können, hängt dabei einmal von deren inhaltlicher Beschaffenheit ab, die demnach hier nicht mehr (aufgrund politischer, wissenschaftlicher, pädagogischer, "weltanschaulicher" Vorentscheidungen) administrativ dem Zugriff der Betroffenen entzogen wird, sondern stets problematisierbar bleiben muß; zum anderen von der Fähigkeit der Lehrenden, etwaige gute Gründe für die Akzeptanz eines Lehrangebots auch fundiert und überzeugend (ohne Druck und Demagogie) zu vermitteln - was sicherlich eine Qualifikation ist, die ohne wesentliche Umstrukturierung der Ausbildung der Lehrenden kaum erreichbar wäre.

Im weiteren Verlauf der Interaktion von Lehrenden und Lernenden sind folgerichtig alle Aktivitäten der Lehrenden zu vermeiden, die die Lernenden erneut in die Defensive bzw. in

den "Untergrund" drängen könnten. Dazu gehört (wie von mir ausführlich dargelegt) etwa eine weitgehende Umstrukturierung des Frage-Antwort-Spiels: Einerseits würden die üblichen, zu Kontroll- und Bewertungszwecken gestellten "vorausweisenden Fragen" („known-information questions“) der Lehrenden, da sie die Lernenden nicht fördern, sondern lediglich in die Enge treiben, entfallen und die Lehrenden würden sich (im Einklang mit den Regeln der Höflichkeit) nur dann mit Fragen an die Lernenden wenden, wenn sie die Antwort nicht schon vorher wissen, sondern tatsächlich etwas wissen wollen. Andererseits würden "wissensuchende Fragen" ("information-seeking questions“) der Lernenden, da sie der eigentliche Fragemodus des Lernens sind, in den Mittelpunkt der Kommunikation gestellt und grundsätzlich umfassend beantwortet und diskutiert, also nicht mehr als Ausdruck des Nichtwissens abgewertet, zur Bloßstellung des Fragenden vor den anderen benutzt und generell als mögliche Störung des vorgefaßten Lehrarrangements zurückgedrängt.

Prinzipiell wäre dabei die Richtung der Ansprache, die heute bevorzugt von den Lehrenden ausgeht, umgekehrt, wären also die Lernenden als die aktive, "fordernde" Instanz und die Lehrenden als die helfende bzw. "dienende" Instanz akzentuiert. Sofern Lehrende an die Lernenden Fragen richten, würden diese hier nicht mehr zu Bewertungszwecken gestellt, sondern, um den Lernenden Gelegenheit zu geben, ihre Schwierigkeiten möglichst differenziert zu umschreiben, um so von dem/der jeweils Lehrenden gezielt Unterstützung erhalten zu können. Diese Unterstützung als bevorzugte Handlungsweise der Lehrenden wäre generell dadurch ausgezeichnet, daß sie einem nicht – wie die Bewertung – ungefragt appliziert wird, sondern nur soweit und in der Art gewährt, wie sie von mir jeweils zur Überwindung meiner Lernproblematik angefordert wird. Damit die Unterstützung erfolgreich sein kann, muß der/die Lehrende – auch dies eine neue Qualität seiner/ihrer professionellen Befähigung – jeweils präzise den kritischen Punkt finden können, an dem – jenseits der üblichen kognitionspsychologischen oder didaktischen Schematismen – die wirklichen Rezeptions- und Verständnisprobleme der Lernenden liegen, was sicherlich (vorher wissenschaftlich zu entwickelnde) ausgefeilte Techniken fachspezifischen wissenssuchenden Fragens (unter Vermeidung jeglicher Ungeduld und Besserwisserei) voraussetzt, etc.

Als interessantes Konzept erwähne ich in diesem Zusammenhang das Prinzip des "partizipativen Lernens", wie es von der in Berkeley lehrenden Sozialanthropologin Jean Lave entwickelt und erprobt wurde (vgl. Holzkamp 1993, S. 501ff.): Hier werden die Lernenden nicht primär "belehrt", sondern die Lehrenden tun in Anwesenheit der Lernenden zunächst das, was sie als entsprechend Ausgebildete tun können und gern tun: Mathematik betreiben, musizieren, Texte schreiben und analysieren etc. Die Lernenden haben die Möglichkeit, druck- und bedrohungsfrei an diesen Aktivitäten – zunächst als bloße Zuschauer, dann als immer selbständiger werdende Beteiligte – zu partizipieren, ohne zunächst für das Endprodukt verantwortlich zu sein ("legitimate peripheral participation"). Damit stellt sich hier statt des "Lehrer-Schüler-Verhältnisses" eher eine Art von "Meister-Lehrling-Verhältnis" ("Apprenticeship learning") her, in welchem die "Lehrlinge" die Fordernden und die "Meister" die Gewährenden sind, damit wissensuchende Fragen bei den Lernenden zwangsläufig im Mittelpunkt stehen und der "Bewertung" zunächst einmal eher die "Lehrer" als die "Schüler" ausgesetzt sind, etc. Diese Vorgehensweise hat sich keineswegs nur bei Älteren, sondern sogar in der Primarstufe bewährt, wovon sich Kolleginnen und Kollegen aus unserem Lernprojekt, die zwei Wochen lang in der nach Laves Prinzipien arbeitenden kalifornischen "farm school" von Mike Butler hospitieren durften, überzeugen konnten: Sogar beim Mathematik-Lernen war hier bei den Kindern ein Maß an Sachverstand, Interesse, Engagement und Kreativität zu beobachten, von denen man – wie die KollegInnen, die teilweise selbst LehrerInnen sind, uns berichteten – unter den Verhältnissen unserer normalen "Beschulung" nicht einmal träumen kann.

- Arnold: Wie stellt sich der Zusammenhang zwischen Biographie, subjektiven Lerngründen sowie Angebot und Aneignung von Lerninhalten dar? Man unterscheidet in der Pädagogik oft das Lernthema vom Lerner-Ich und seiner systematischen Situation in der Lerngruppe; wie stellen sich diese Aspekte in einer subjektwissenschaftlichen Grundlegung dar?
- Holzkamp: Wir sind im Laufe unserer Arbeit immer mehr zu der Auffassung gelangt, daß die Unterscheidung zwischen der lebensweltlichen Erfahrung des Individuums und seinem "Ich" bzw. (wie man sich in der Psychologie, auch Pädagogischen Psychologie bevorzugt ausdrückt) seiner "Persönlichkeit"

große Probleme mit sich bringt: Dadurch wird es z.B. nahegelegt, Lernschwierigkeiten der Betroffenen nicht mehr aus dem Kontext der institutionellen Lehrarrangements zu begreifen, sondern, - etwa durch mangelnde "Begabung" oder (moderner) familiale "Sozialisationsdefizite" hervorgerufenen - individuellen Mängeln zuzuschreiben und so von der politischen, wissenschaftlichen und administrativen Verantwortung für die Erzeugung der Lernschwierigkeiten abzulenken.

Unsere Bemühungen, die individuellen Bestimmungen von (Lern)aktivitäten ohne Ausklammerung der Subjektivität der Handelnden zu erfassen, habe ich in meinem Buch über Lernen mit den Begriffen der körperlichen, mental-sprachlichen und personalen "Situiertheit" zu konzeptualisieren versucht. In diesem Zusammenhang werden z.B. "Eigenschaften" der Lernenden als "verdinglichende" Grenzbestimmungen ihrer erfahrenen Lebenslage, also in deren Kontext, zu begreifen versucht. Mangelnde "Begabung" ist so gesehen nicht einfach ein außerhalb des Erfahrungszusammenhangs liegendes (etwa testdiagnostisch auszumachendes) Faktum, sondern ein Aspekt der Selbsterfahrung des Subjekts, die selbst wiederum auf verschiedenen Ebenen und auf verschiedene Weise sozial vermittelt ist. So können etwa (wie wir herausanalysiert haben) mit vorgeblich geringer "Begabung" gerechtfertigte Ausgrenzungsbewegungen anderer als Selbstaussgrenzungen und damit Selbstbehinderungen durch das Subjekt übernommen und "verinnerlicht" werden. Dabei stellen wir natürlich in Rechnung, daß das Individuum bei seinen Lernbemühungen auch auf tatsächliche Grenzen seiner Möglichkeiten jenseits aller Fremd- und Selbstzuschreibungen verwiesen sein kann, wobei solche Grenzerfahrungen u.E. aber immer "kulissenhaft" und mehrdeutig bleiben und z.B. die Frage "kann ich es nicht?" oder "traue ich es mir nur nicht zu?" kaum jemals endgültig zu beantworten ist.

Auch gängige Konzepte wie "Sozialisation" erscheinen so nicht als einfache Widerspiegelungen realer familialer etc. Einflüsse, sondern müssen vom Standpunkt des Subjekts und seiner Erfahrungen neu analysiert werden: Zwar finden sich etwa in meinen Kindheitserfahrungen immer irgendwie reale frühkindliche Ereignisse wieder, wobei die Art solcher Rückerinnerungen aber zwangsläufig stets „fließend“, mehrdeutig, von Änderungen meiner gegenwärtigen Situation abhängig, also (wenn

nicht psychologisch-psychoanalytische Experten mit fiktionalen Kindheitskonstruktionen aushelfen) kaum endgültig zu fixieren ist. So taugt also auch der Rückgriff auf "Sozialisation" nicht zur Erklärung von "Lerndefiziten" o.ä.; wenn z.B. geringe Lernerfolge eines Individuums von den Lehrenden auf "mangelnde Anregungen und Förderungen durch die Eltern" zurückgeführt werden, so kann dies demgemäß genau so als Ausgrenzungsfigur, durch welche die Institution bzw. der "Lehrer" auf Kosten der Lernsubjekte von der Verantwortung für die Lernschwierigkeiten entlastet ist, interpretiert werden wie die Attribution mangelnder "Begabung".

Auch die "Lerngruppe" ist kein schlichtes Faktum, sondern verändert ihre Bestimmungen und ihre Funktion in Abhängigkeit vom Standpunkt und der Perspektive derer, für die sie zur Erfahrung wird. Bei meinen Analysen zum pädagogischen Reformkonzept des "sozialen Lernens" habe ich z. B. aufweisen wollen, daß die "Lerngruppe" vor allem anderen einen Schematismus für die Lehrenden zur besseren Bewältigung ihrer (meist administrativ auferlegten) alltäglichen Berufsansforderungen darstellt: Durch die Fixierung der Lernenden als "Gruppe" scheint es gerechtfertigt, sie als homogenes Ganzes, das sinnvoll einheitlichen Lehraktivitäten (oder Beschäftigungsangeboten) ausgesetzt werden kann, einzustufen und von da aus die Einzelnen, ihre Leistungen und ihr Verhalten, vor allem hinsichtlich der Position in der Gruppe zu orten, entsprechend positiv oder negativ zu bewerten und ggf. Sanktionen gegen sie mit ihrem "Herausfallen" aus der Gruppe zu begründen. Dieser der Bewältigung des pädagogischen Alltags dienliche Schematismus wird dabei – wie sich zeigte – teilweise sogar angewendet, wenn die Förderung von Kooperativität explizit als "Lernziel" formuliert ist, indem "mehr" oder "weniger kooperative" Lernende unter Bezug auf die Gruppe individuell höher oder niedriger bewertet (und damit das Konzept der "Kooperativität" genau genommen ad absurdum geführt) wird.

Vom Standpunkt der Lernenden dagegen ist die Wahrnehmung der Mitlernenden als eine "Gruppe" keineswegs so eindeutig: Die anderen sind in jedem Falle erst einmal von "je mir" – eben als "andere" – grundsätzlich unterschieden und abgehoben, und können dabei etwa als Bedrohung, als Konkurrenten, als "Freunde" oder "Feinde", als Angehörige bestimmter Klüngel, oder – in bestimmten Situationen – auch als eine Art von "ge-

brochener" Solidargemeinschaft erfahren werden, mit der ich mich zur gemeinsamen Abwehr der durch die Lehrinstitution an mich herangetragenen Zumutungen zusammenschließe. "Kooperative" Lernbeziehungen entstehen dabei nicht etwa schon dadurch, daß die/der Lehrende "Untergruppen" oder "Tischgruppen" bildet, mich entsprechend mit anderen zusammenbringt (oder zusammenzwingt) und uns gemeinsame Aufgaben stellt: "Kooperation" ist (wie ich ausführlich diskutierte) vielmehr ein äußerst prekäres und stets durch Konkurrenz- und Dominanzverhältnisse bedrohtes Unterfangen, das unter den Bedingungen der "Bewertungsuniversalität" in der Schule kaum Chancen hat und auch, wenn es in außerschulischen Situationen möglich werden soll, bei den Initiatoren und allen Beteiligten mindestens zunächst ein Bewußtsein der damit verbundenen Schwierigkeiten voraussetzt (bes. ebd., S. 510-516).

Arnold: Wie müßte die Lernkultur unserer Gesellschaft sich wandeln, damit die „gängige“ Kontamination von >Lernen< mit >Lernen unter Kontrolle< überwunden werden kann? Sehen sie die Chancen und Triebkräfte (z.B. neue Arbeitsorganisationsformen, veränderter Qualifikationsbedarf etc.) für einen solchen Lernkulturwandel?

Holz kamp: Die in meinem Buch angestellten Überlegungen stehen – obzwar aus einem bestimmten theoretischen Kontext entwickelt und zugespitzt – in der Tradition der aufklärerischen Geschichte der Erziehungswissenschaften von zwei Jahrhunderten: Impulse in ähnlicher Richtung finden sich an verschiedenen Orten und in unterschiedlicher Ausprägung. Auch sind manche solcher Ansätze z.B. in Reforminstitutionen, Versuchsschulen etc. erfolgreich realisiert und erprobt worden (auch wir planen gegenwärtig die Einrichtung einer unserem Grundansatz verpflichteten Versuchsschule). Ebenso gibt es gerade im Zusammenhang der Entwicklung neuer Technologien und Formen der Arbeitsorganisation und den dadurch bedingten neuen Qualifikationsanforderungen gelegentlich Vorstellungen über die Umgestaltung der Lerninstitutionen und des Bildungswesens, die in manchen Punkten unseren Konzepten nahekommen (wie in unserem von Frigga Haug geleiteten langjährigen Projekt "Automation und Qualifikation" in verschiedenen Zusammenhängen theoretisch und empirisch analysiert). Allerdings ist all dies bisher mehr hinsichtlich seiner öffentlichen Resonanz mehr oder weniger marginal geblieben: Der "Mainstream" des institutionellen und außerinstitutionellen

Lernens in unserer Gesellschaft hat sich dadurch kaum geändert.

Der zentrale Grund hierfür scheint mir darin zu liegen, daß "Lernen" auf den unterschiedlichsten Ebenen mit der Ausübung gesellschaftlicher Macht verflochten ist: Der Versuch der Durchsetzung bestimmter i.w.S. politischer, religiöser, ideologischer Vorstellungen und des damit verbundenen Weltverständnisses impliziert dem gängigen Verständnis nach mehr oder weniger eindeutig den Zugriff auf das Lernen derjenigen, von denen die zukünftige Umsetzung derartiger Vorstellungen abhängig gesehen wird, so der jüngeren Generation, aber – in Demokratien wie der unseren – auch des "Wahlvolkes" im Allgemeinen. Daraus erklären sich die scharfen und teilweise unversöhnlichen Auseinandersetzungen über Lern- und Erziehungsziele und die darin enthaltene Gleichsetzung von Lernen mit fremdkontrolliertem Lernen. Aus dem damit verbundenen Vorverständnis, daß Lernen prinzipiell ohne die Lernenden planbar und reglementierbar ist (d.h. sein muß), ergibt sich m.E. die öffentliche Unfähigkeit zu der Einsicht, daß ein so organisiertes Lernen einer Behinderung produktiven und selbständigen Lernens in größtem Maße gleichkommt.

Eine allmähliche Änderung dieser Situation kann sich m.E. in umfassenderer Weise nur in dem Maße ergeben, wie die immer drängender werdenden globalen technologischen, medizinischen, ökologischen und politischen Probleme zu ihrer Lösung die radikale Erweiterung des Wissens, der Urteilsfähigkeit und geistigen Unabhängigkeit der Erdbevölkerung unabweisbar machen. Es muß begriffen werden (und wird vielleicht gelegentlich schon begriffen), daß man es sich künftig nicht mehr leisten kann, zur Durchsetzung/Erhaltung lokaler Machtstrukturen das Lernen zu reglementieren, die Lernenden in die Defensive zu drängen und damit die für die Lösung unserer Probleme dringend notwendigen geistigen Ressourcen zu verschleudern. Die Entwicklung der Lernkultur ist so gesehen ein Teilaspekt der Entwicklung von Bedingungen, unter denen die Menschen willens und fähig sind, ihre Angelegenheiten in die eigene Hand zu nehmen, also der Entfaltung wirklich demokratischer Verhältnisse: Dies ist m.E. künftig immer weniger eine Frage der politischen Richtung und immer mehr eine Frage des Überlebens von uns allen.

Arnold: Herr Kollege Holzkamp, vielen Dank für dieses interessante Gespräch