

„Kategoriale, theoretische und empirische Probleme bei der Erforschung des Lernens“

Dokumentation des Colloquiums, das die Gesellschaft für Subjektwissenschaftliche Forschung und Praxis anlässlich des Buches von Frigga Haug „Lernverhältnisse – Selbstbewegungen und Selbstblockierungen“ am 24. April 2004 veranstaltet hat

Morus Markard

Eröffnung

Unser Colloquium heißt: „Lernverhältnisse – oder: kategoriale, theoretische und empirische Probleme bei der Erforschung des Lernens“. Wir führen das Colloquium durch, weil wir diese kategorialen, theoretischen und empirischen Probleme *haben*, weil damit verbundene Fragen offenkundig in der Kritischen Psychologie strittig sind, wie beispielsweise Frigga Haugs Auseinandersetzung mit Klaus Holzkamps Konzeption des Lernens zeigt.

Wir Kritischen Psychologinnen und Psychologen führen das Wort Kritik im Namen. Wie wir *selber* mit Kritik und Gegenkritik umgehen können, wird sich im *Verlaufe* dieser Veranstaltung exemplarisch erweisen (können).

Bei der *Vorbereitung* des Colloquiums haben wir uns vom programmatischen Editorial des ersten *Forum Kritische Psychologie* aus dem Jahre 1978 (S. 5) leiten lassen. Darin heißt es:

Es „sollen nicht lediglich verschiedene kontroverse Standpunkte in ihrer wechselseitigen Kritik aneinander zu Wort kommen. Die Diskussionen sollen vielmehr so *organisiert und kommentiert* werden, daß dabei Auseinandersetzungen mit dem Resultat *wirklicher theoretisch-methodischer Fortschritte der Kritischen Psychologie* zustandekommen.“

Dieser Versuch kommt im Ablaufplan auf der Basis der eingereichten Beiträge zum Ausdruck: Nachdem Frigga Haug das Anliegen ihres Buches „Lernverhältnisse – Selbstbewegungen und Selbstblockierungen“ unter Bezug auf die eingereichten Beiträge vorgetragen hat, sind folgende Diskussionsschwerpunkte vorgesehen:

1. „Der Gegenstand“:
 - a) Logik von Holzkamps Buch „Lernen“; Problem der Ausgangsabstraktion;
 - b) Lernen/Erfahrung und Lehren/Aufklärung.

2. Metho(dolog)ische Probleme: Kritik, Kategorien / Theorien / Empirie und Reinterpretation:
 - a) Reinterpretation und Begründungsmuster – Behaviorismus-Kritik;
 - b) zum Verhältnis von expansiv und defensiv begründetem Lernen.
3. Utopie und Realität: (empirische Forschung als Sonderfall von) Lehren und Lernen in den Verhältnissen und über sie hinaus und die Frage nach Ideologie und Kultur:
 - a) Forschungsmethoden in einer Psychologie vom Standpunkt des Subjekts;
 - b) Bedeutungsanalyse.

Im zitierten *Forum Kritische Psychologie*-Editorial von 1978 heißt es weiter:

Die Tatsache, daß die Kritische Psychologie kein fixierter Kanon von Kategorien und Methoden ist, sondern wesentlich als eine bestimmte Art *wissenschaftlicher Entwicklung* unter *fortwährender kritischer Überprüfung und Veränderung der bisherigen Prämissen* begriffen werden muß, soll ... immer mehr zum *bewussten Prinzip unserer weiteren Arbeit* werden. Demgemäß müssen die vielfältigen faktischen Unterschiede und Widersprüchlichkeiten in unseren Konzeptionen und Methoden, auch wo sie nur geringfügig erscheinen, zum Gegenstand geplanter Auseinandersetzungen im Interesse der größeren Durchsichtigkeit und Fruchtbarkeit der Kritischen Psychologie nach innen und außen werden (ebd.).

In letzter Zeit hat unsere „Gesellschaft für subjektwissenschaftliche Forschung und Praxis“ dazu einige Veranstaltungen durchgeführt, betreffend etwa die Themen „Handlungsfähigkeit“, „Rassismus“ (vgl. dazu *Forum Kritische Psychologie* 44), „Methoden“ und den Ansatz Foucaults. Nun also geht es um Lernen.

Wir führen, wie die Erfahrung zeigt, derartige Auseinandersetzungen nicht in einer Art akademischer Teilnahmslosigkeit, sondern engagiert; die Themen sind uns nicht äußerlich, sie betreffen uns selber. Dieser Umstand ist für Kritik und Gegenkritik so belebend wie gefährlich: Das engagierte Bemühen um die Lösung gemeinsamer Probleme, um die Entwicklung der gemeinsamen, sogenannten „dritten Sache“ kann – in unserer Gesellschaft zumal – in persönliche Kämpfe umschlagen. Insofern hat Frigga Haug Recht, wenn sie in ihrem Buch über Lernen schreibt (286), dass es „naiv“ sei anzunehmen, „dass Kritik so einfach ausgeübt und produktiv aufgenommen werden kann, als sei sie nicht mehr als ein Instrument des Lernens und der Wissenschaft“. „Kritik“ meint sie, „ist selbst ein Kampfplatz, auf dem u.a. entschieden wird, wer gewinnt, wer verliert.“

Nicht nur in der Psychologie übrigens: auch in der Paradowissenschaft für Sachlichkeit überhaupt, der Physik. In seiner „Wissenschaftlichen Selbstbiographie“ kommt Max Planck in Auswertung der Kämpfe um die theoretische Bestimmung des Verhältnisses von Wärmeleitungen und rein mechanischen Vorgängen (Heiterkeit) zu der Feststellung:

Dabei hatte ich Gelegenheit, eine, wie ich glaube, bemerkenswerte Tatsache festzustellen. Eine neue wissenschaftliche Wahrheit pflügt sich nicht in der Weise durchzusetzen, daß ihre Gegner überzeugt werden und sich als belehrt erklären, sondern vielmehr dadurch, daß die Gegner allmählich aussterben (Heiterkeit) und daß die heranwachsende Generation von vornherein mit der Wahrheit vertraut gemacht wird. (22) (Heiterkeit)

Bemerkenswert an den von Planck verwendeten Vokabeln über das Konkurrenzuelle wissenschaftlicher Kontroversen ist der Sprachwechsel von „überzeugen“ zu „sich als belehrt erklären“; hier ist zu spüren, wie *sachliche Probleme mit sozialen Beziehungen verquickt sind*: Man läßt sich vielleicht überzeugen, wer aber möchte sich schon als – von anderen – „belehrt“ bezeichnen?

Damit sind wir mit Planck mitten im Thema – und wir wollen es ein bißchen anders versuchen. Gegen die spontane Tendenz des Kampfes um des Kampfes willen hilft der Bezug auf die erwähnte gemeinsame oder dritte Sache. In diesem Sinne schreibt Frigga Haug: „Vor der Möglichkeit, Kritik zur allseitigen Verbesserung einzusetzen, steht die Schwierigkeit, ein gemeinsames Projekt zu haben.“

Zu unserer gemeinsamen Schwierigkeit, unser gemeinsames Projekt, die Kritische Psychologie zu entwickeln, gebe ich nun zuerst Frigga Haug das Wort. (Beifall)

Frigga Haug

Zum Anliegen des Buches. Und einige wenige Anmerkungen zu den verschickten Referaten.

I Vorbemerkung

Lernen war eine Quelle der Beunruhigung für mich, solange ich zurückdenken kann. Immer wieder studierte ich eigene und fremde Lernprozesse, Lerntheorien und Erfahrungen, ohne zu einer schlüssigen Verdichtung zu kommen. Lernen interessierte mich vor allem auf vier Ebenen:

1. als Problematik wie und warum aus ursprünglicher Lernlust bei Kindern Unlust, Widerstand, Verweigerung werden.
2. In der Automationsforschung, welche ich fünfzehn Jahre gemacht habe, als dringende Frage an die Möglichkeiten und Behinderungen der Arbeitenden, sich die neuen Produktivkräfte anzueignen.

3. Dann als politische Frage: Wie lässt sich der Panzer aus Gewohnheiten und Verknöcherungen durchdringen, der die einzelnen hindert, ihre Leben in eigne Hände zu nehmen oder in kritisch-psychologischen Worten: kollektiv die Verfügung über ihre Bedingungen zu erstreiten?

4. Schließlich als besondere Frage in der Frauenbewegung: Wie werden speziell wir Frauen zu den Erwachsenen, als die wir uns erfahren: unterworfen, widerständig, zerrissen, aber auch aufbrechend. (Ich habe zu diesem Komplex zusammen mit anderen 11 Bücher veröffentlicht.)

Die Fragen haben sich ein wenig verschoben, aber sie bohren weiter und wollen sich nicht zusammenschließen.

Als Klaus Holzkamp dann sein Buch über Lernen (1993) vorlegte, war ich äußerst gespannt, weil ich hoffte, die verschiedenen Fragen, die unterschiedlichen Ebenen, die Gesamtgeschichte endlich dadurch zusammenfügen zu können. Das Buch stürzte mich stattdessen in Verwirrung. Wie war es eigentlich möglich, dass meine allgemeinste Frage, wie man in dieser Gesellschaft ein Mensch wird, sich die menschlichen Wesenskräfte aneignet unter Bedingungen von Herrschaft und Unterdrückung und dies je verschieden nach Geschlecht, in dem Buch eigentlich gar nicht verhandelt wurde.

Ich wollte das unbedingt und sogleich diskutieren, und zwar mit Klaus. Er war für mich Freund und Lehrer, Kollege und Schüler. Wir haben über 20 Jahre zusammengearbeitet, mal enger, mal distanzierter. Wir haben über viele Punkte gestritten, heftig, aber immer produktiv. Über die Bedeutung von Automation zum Beispiel; über dialektische Theorie und empirische Methode – das war mein Habilvortrag, der ihm nicht gefiel; über Frauenbewegung und meine Intervention zu Opfer/Täter, über Erinnerungsarbeit im Sexualisierungsbuch, über Geschlechterverhältnisse und ihre Bedeutung für Denken und Praxis, über die spezifische Angst von Frauen und wie sie extra artikuliert werden muss, auf einer der kritisch-psychologischen Tagungen in Fulda; über sexuellen Missbrauch und die Polemik von Katharina Rutschky ... immer haben wir beide aus den Auseinandersetzungen gelernt, und die Problematik Lernen hätte dazu gehört. Ich hatte eine Kritik an seinem Buch schon versprochen. Schrecklicherweise wurde diese Diskussion durch seinen frühen Tod abgebrochen. Aber ich diskutiere in meinem Buch weiter mit ihm, so dass die Frage: ‚Hat Frigga Haug Holzkamp richtig verstanden oder muss sie als eine, die die Sache verfehlt, nicht begreift, gar verfälscht, in ihre Schranken gewiesen werden?‘ unsinnig ist. Für mich und meine Weise, mich politisch-wissenschaftlich zu bewegen, gehört die Offenheit von Konzepten dazu: Da sie solcherart niemals abgeschlossen sind, wird es überlebenswichtig auch für eine Kritische Psychologie, immer über die Grenzen hinauszugehen, das einmal Erreichte erneut in Frage zu stellen. Dies habe ich zeitlebens getan, so dass man von mir auch eine Biogra-

phie als ständige Abwechlerin schreiben könnte, wenn man Kritische Psychologie als Kanon versteht. Ich aber lasse mir das Selber-Denken nicht verbieten oder frei nach Edward Said: Was in vorfindlichen Texten steht, ist immer nur ein Teil der Welt. Anderes erhellt sich erst durch den Gebrauch des eigenen Verstandes und eigne Deutung. Und auch wenn dies ständig Reibereien mit sich bringt, brennt dafür das Streichholz der Erkenntnis um so heller.

Wir wollen auf dieser Tagung über Konzepte sprechen. In dieser Diskussion vermisse ich Klaus Holzkamp am meisten wegen seiner Haltung. Ich habe vor, zum 10. Todestag im nächsten Jahr im „Argument“ einige Überlegungen zu seiner Haltung zu notieren, die die Erinnerung daran wachhalten.

II Jetzt zum Anliegen des Buches

Im Vorfeld dieser Tagung hatten wir in der Redaktion des *Forum Kritische Psychologie* einige Diskussionen zum Lernbuch begonnen, erste Texte wurden geschrieben, die mich dazu drängten, zunächst darum zu bitten, ausführen zu können, was ich eigentlich mit diesem Buch wollte. Seit ich die hier vorliegenden Referate kenne, scheint mir das um so dringlicher, denn die meisten sprechen gar nicht zu meinem Buch und seiner Argumentationsführung, sondern ausschließlich zu meiner Kritik an Klaus Holzkamp, die im Buch selbst aber nur zwei von 14 Kapiteln umfasst. Insofern werde ich im Folgenden die Darstellung meines „Anliegens“ mit Teilantworten auf die Referate vermischen, wo es sich ergibt. Dass ich nicht alle einbeziehe hat nur den Grund, dass ich hier den Fluss des Gedankens einhalten und zu den einzelnen Positionen ja noch in der nachfolgenden Diskussion sprechen kann. Es ist also keine Wertung, wenn jemand jetzt nicht vorkommt.

Also, was wollte ich mit diesem Buch? Zunächst ist es keine Grundlegung des Lernens und keine Holzkampkritik. Insofern verfehlt mich die Kritik von Christina Kaindl vollständig, die Holzkamp in seinem Vorgehen rekonstruiert, um mir dann vorzuwerfen, wie sehr ich davon abweiche. Auch kann ich mit dem Vorwurf, meine ziemlich vernichtende Kritik an Ulla Bracht als Reformpädagogin sei wohlwollend, während die aufhebende an Holzkamp vernichtend sei, wenig anfangen. Man müsste das im Buch nachlesen (53 ff), was hier zu weit führt.

Auch die Kritik – ich glaube von Gisela Ulmann –, ich zeigte Holzkamp nicht vollständig, finge gar einfach in der Mitte an, trifft nicht, weil es zwar stimmt, ich aber eben anderes vorhatte. Ich wollte vielmehr die vielfältigen Versuche meiner mehr als 20jährigen Beschäftigung mit dem Lernen zusammenfassen, womöglich dabei zu einer Gesamtsicht über das Feld gelangen, die ich abschließend im Buch wie folgt ausdrücke (das ist das einzige Zitat hier aus dem Buch):

Der lang währende Prozess der Aneignung von Welt, die Produktion wie die Reproduktion der Verhältnisse, gestaltender Eingriff wie Unterwerfung sind Bewegungen, die wir als Lernen erfahren, wenngleich sie häufig nicht so trennscharf dingfest gemacht werden können. Zu lernen, ein Mensch zu werden, sich also die menschlichen Wesenskräfte anzueignen, dies untersuche ich, wenn ich Lernen studiere. Das schließt Formierung und Selbstformung ein, und es kann auf verschiedenen Ebenen je unterschiedliche Strategien erfordern, andere, wenn ich Ordnung lerne oder eine Sprache, andere, wenn ich mit anderen forschend tätig bin oder ein politisches Projekt verfolge, wieder andere, wenn ich lerne, Fahrrad zu fahren oder Geige zu spielen. Lernen also ist als widersprüchlicher Prozess zu fassen, es gibt darin nicht bloß eine ‚richtige‘ Strategie. Und es gibt nicht bloß Zuwachs. Lernen ist Selbstkritik. Lernen ist als Bewegung ungeschlossen und zwiespältig. Dass ich auf diese Weise Lernen als eine Bewegung fasse, die ständig geschieht, vermeidet die holzkampsche Einschränkung auf einen bewussten Vollzug in einer aus einer Gesamthandlung herausgelösten Zeit und damit auch die Auffassung, dass danach, also wenn die Lernhandlung abgeschlossen ist, die Gesamthandlung weiter ohne Lernen durchgeführt wird.

Insofern hat Morus Markard in seinem Beitrag Recht, wenn er davon ausgeht, dass zwischen Holzkamp und mir unterschiedliche Gegenstandsbestimmungen von Lernen vorliegen.

Meine Bestimmung vermeidet die eben genannte Einschränkung auf das intentionale Lernen um den Preis, sehr allgemein zu sein und muss damit die nötigen analytischen Unterscheidungen im Nachhinein, als Analyse der Lerneffekte machen. Dies gemäß der Vorstellung, dass die wirklichen Menschen in ihrem alltäglichen Leben ebenso verfahren, also wahrnehmen, dass sie etwas gelernt haben und nicht im Vollzug Lernerlebnisse abhaken können. In diese Richtung sprechen alle Lerngeschichten, und dieses Vorgehen erst schließt die Kritik des Ideologischen und des Kulturellen, schließt die Analyse der Reproduktion der Verhältnisse als Tat der Vielen ein. (288)

Diesem Resultat ging eine Reihe von Suchbewegungen voraus, unterschiedliche Zugänge, Lernen zu bearbeiten, mich dem Gegenstand zu nähern. In der Forschung habe ich immer, wenn ich an einer Stelle nicht weiterkam, das Terrain gewechselt, und von woanders her weitergearbeitet. Einer der Zugänge war es, vom Lehren her aufs Lernen zu blicken, – es war aber nicht meine allgemeine Herangehensweise, wie einige der Referenten hier annehmen, sondern ein Versuch unter mehreren. Wie gesagt, diskutiere ich im Buch mit Klaus Holzkamp, – auf eine Weise durchgängig –, konkret nur in den besagten zwei Kapiteln. Ich versuche, von ihm zu lernen, ich bin uneinverstanden, ich übe Kritik. Das Buch zu schreiben war meine Trauerarbeit; es war damit auch so etwas wie eine Befreiung.

Im Feld der Lerntheorien hat mir Holzkamp eine Menge Arbeit abgenommen. Er arbeitete sich durch den Theorieberg hindurch, der das Feld

einzelmentiert hat; so brauchte ich dies nicht noch einmal von vorn zu tun, sondern konnte sogleich mit leichterem Gepäck weiter schreiten. Ich muss an dieser Stelle hier unter uns sicher nicht begründen, dass ich auf seinen Arbeiten aufbaute, weil sie die fortgeschrittensten Überlegungen zu Theorie und Praxis des Lernens darstellen. Wieso aber dann Kritik?

Meine Einwände greifen auf ganz unterschiedlichen Ebenen; sie haben auch je verschiedenes Gewicht. Das macht eine Beschäftigung damit für diejenigen, die sozusagen einen Holzkamp-Haug-Vergleich versuchen, schwierig. Wie gesagt, schreibe ich gar keine Grundlegung, sondern ich schreibe über Lernverhältnisse, so dass Ute Osterkamp, die die einzelnen Kapitel mit mir zum Teil äußerst kritisch diskutierte, sogar der Auffassung war, ich könnte das Buch ganz ohne diese Auseinandersetzung mit Klaus herausbringen. Es würde besser sein. Aber meine Kritik hat doch auch systematischen Stellenwert; sie bedeutet mir Weiterentwicklung. Sie beinhaltet: mal ein striktes Nein, Ablehnung, mal Zweifel, Fragen nach Erweiterung, Probleme mit dem methodischen Zugang, der Gegenstandsbestimmung und erstaunte Suchfragen.

Das Nein gilt zunächst dem Einsatz des Begriffs „Kategorie“ als eine Art oberster Regierungsinstanz, die unter sich Begriffe versammelt, darunter die Worte des Alltagslebens. Ich folge Holzkamp in keinem Punkt in dieses Gedankengebäude, sondern halte es stattdessen hier mit Marx, den Holzkamp leider in dieser Frage nicht durchgearbeitet hat. Marx macht einen scharfen Schnitt zwischen Begriffen der Theorie vs. Kategorien, die er als „Daseinsformen, Existenzbestimmungen, oft nur einzelne Seiten dieser bestimmten Gesellschaft, dieses Subjekts“ (MEW 13, 637) fasst – etwa Ware, Wert, Geld, Kapital.

Im Ausdruck ‚Wert der Arbeit‘ ist der Wertbegriff nicht nur völlig ausgelöscht, sondern in sein Gegenteil verkehrt. Es ist ein imaginärer Ausdruck, wie etwa Wert der Erde. Diese imaginären Ausdrücke entspringen jedoch aus den Produktionsverhältnissen selbst. Sie sind Kategorien für Erscheinungsformen wesentlicher Verhältnisse ... Die klassische politische Ökonomie entlehnte dem Alltagsleben ohne weitere Kritik die Kategorie ‚Preis der Arbeit‘, um sich dann hinterher zu fragen, wie wird dieser Preis bestimmt? (MEW 23, 559f)

Die Kritik der politischen Ökonomie zielt auf adäquate Ausdrücke des behandelten Wertverhältnisses (562), in diesem Fall nach Verwandlung der Kategorie „Wert“ in den Wertbegriff, in den Begriff „Wert der Ware Arbeitskraft“ usw. Die kritische wissenschaftliche Arbeit wird also vorfindliche Kategorien dieser Gesellschaft analytisch auseinandernehmen, um die eingeschlossenen Verhältnisse begrifflich herauszuarbeiten. Das gilt auch für die (von Holzkamp benutzten) Kategorien „Begründung“, „Grund“, „Vernunft“ oder „vernünftig“, die allesamt solche Existenziale sind. Insofern wird in einigen Referaten zu Recht behauptet, ich wolle einfach den kategorialen Status des Vernünftigen, der Begründung und

Bedeutung etc. nicht richtig verstehen. *Ich bin im Dissens* und verstehe damit auch nicht den Einsatz des Begriffs kategorialanalytisch, wie er auch in diesem Programm auftritt und offenbar nicht darauf aus ist, die gefundenen Kategorien analytisch auseinanderzunehmen. Ich weiß natürlich aus der *Grundlegung der Psychologie*, dass Holzkamp diese methodisch-theoretische Struktur behauptet hat. Ich bin nicht so sicher, ob er sie tatsächlich bis zuletzt auch anwandte, sich also selbst daran hielt. – Dies zu diskutieren verlangt aber eine andere Vorarbeit, für die die geplante Herausgabe der Holzkampschriften die Grundlage bieten wird.

Aber der mit solchen Vorannahmen für die Erkenntnis strukturierte Weg, von oben nach unten, von „Kategorien“ zum Alltag vorzugehen, bringt einen weiteren Dissens. Dieser betrifft den Stellenwert von Beispielen und damit im Grunde den Umgang mit Alltag, das empirische Vorgehen.

Ich habe mich mit der Frage seines und meines sowie des marxischen Einsatzes von Beispielen sehr knapp auseinandergesetzt (189ff); die Sache ist kompliziert und bräuchte ein eigenes Seminar und genaue Lektüre. Hier nur soviel: Holzkamp schlägt in seiner nachvollziehbaren Kritik am bloß illustrativen und beweisenden Einsatz von Beispielen in der Forschung (die wir im Automationsprojekt schon früh, 1980, S. 54 ff, ebenso ausführten) umgekehrt vor, selbst theorieförmige Beispiele einzusetzen, also solche, die die zuvor erarbeiteten Bestimmungen aus der Theoriearbeit auch erfüllen. Er denkt sich hier einig mit Marx und W.F. Haug und dem Beispiel der Ware im Kapital. Aber die Ware ist kein Beispiel, sondern eine Abstraktion, die ins Alltagsleben hineinreicht. Insofern wird man sich bei solcher holzkampscher Bestimmung über die Auswahl von Beispielen vermutlich einhandeln, dass man aus Wirklichkeit, aus alltäglichen Beispielen, deren Zusammengesetztheit man nicht vorher analysiert, nichts lernen kann. Vielleicht braucht Holzkamp diesen Zugang, vom wirklichen Leben und wirklichen Menschen in ihrem alltäglichen Dasein auszugehen (wie Marx sein Vorgehen bestimmt), für sein Vorhaben nicht; obwohl ich ihn in einigen kritischen Betrachtungen von Wirklichkeit abgeleitet und voreingenommen, zu wenig die wirklichen Widersprüche erkundend erfahre. – So etwa in der Annahme, die Schüler als Block verschwören sich gegen den Lehrer, statt die Schulklasse als Kräfte- und Machtverhältnisse mit Ausgrenzungen und Elitebildung, Mobbing usw. zu erforschen, wie man den Staat analysiert. – Ich jedenfalls würde bei einer solchen Vorannahme mein gesamtes Forschungsfeld verfehlen, welches eben darin besteht, die vielfältigen Alltagsszenen analytisch zu durchdringen, aus ihnen zu lernen und Lehren zu ziehen und auf diese Weise Welt erkennbarer zu machen. Ich nenne das Materialanalyse. Das ist etwas ganz anderes als theorieförmige Beispiele. Man sollte diskutieren, inwiefern das dennoch kompatibel sein könnte.

Zuvor ein weiterer Zweifel an Holzkamps Lernbuch. Ich teile den Anspruch und die Begründung, subjektwissenschaftlich vorzugehen. Mit Vergnügen habe ich den theoriekritischen Einsatz verfolgt, jeweils in den vorgestellten Lerntheorien das verlorene Subjekt zu suchen und von daher das eigne Vorgehen zu schärfen. Aber müsste nicht der eigene Anspruch durch die Kritik gestärkt jetzt darangehen, die lernenden Subjekte selbst sprechen zu lassen, d.h. empirisch vorgehen oder, wenn man diesen Begriff „Empirie“ an bürgerliche Sozialforschung verloren gibt, mit lernenden Individuen, Gruppen, Kollektiven zusammen erforschen, wie tatsächlich gelernt wurde? Zu meinem Erstaunen tut Holzkamp dies nicht, sondern er gleicht im Grunde die theoretischen Ableitungen an die Wirklichkeit mit dem eingeschobenen „je mein“ in gewisser Weise ab oder an.

Ich habe den subjektwissenschaftlichen Auftrag anders verstanden bzw. auch schon zuvor praktiziert. Dies bildet den Hauptteil meines Buches, nämlich die vier größten der 14 Kapitel und durchzieht die übrigen zusätzlich. Zählt man die Seiten, so sind es mehr als die Hälfte, die solchen Studien gewidmet sind. 80 Lerntagebücher, 100 Erinnerungsgeschichten ans Lernen sind das Material, an dem erarbeitet wird, wie die einzelnen sich lernend bewegen, wie sie Widerstände erfahren und aufbauen, mit welchen Schwierigkeiten sie kämpfen, sich in herrschaftlicher Gesellschaft herauszubilden, sich formen oder geformt werden usw. Man müsste das, glaube ich, als kritischer Referent zur Kenntnis nehmen. Es sind Materialstudien, aus denen selbst gelernt werden will. Solche Arbeit mit Alltag läuft immer Gefahr, banal zu wirken oder Widerstand und Streit über Bedeutungen hervorzurufen – dies ist selbst Teil der eingesetzten Methode, soweit es um Erinnerungsgeschichten geht.

Aber es entgeht mir der Sinn des Vorgehens von Ines Langemeyer, die sich immerhin als einzige diesen Teil des Buches vornimmt, – nein, Lorenz Huck zieht auch ein kleines Stück davon heran – einfach den Charakter der Materialanalysen beiseite zu legen und mir statt dessen jeweils Ratschläge zu geben, wie biographisch oder sozialkritisch oder historisch in den einzelnen Fällen hätte vorgegangen werden müssen. Mal abgesehen davon, dass ihre Vorschläge undurchführbar sind, weil sie jahrzehntelange Forschung um die kleinen einzelnen Geschichten herum legen, ist es in den Analysen gar nicht mein Ziel, genaue Gründe, Vorgeschichte, soziale Verortung, Hierarchiestrukturen usw. für die erzählten Lernhandlungen zu erforschen, sondern ich mache eine Materialanalyse, die es den einzelnen erlaubt, sich selbst in den von ihnen wahrgenommenen Kräfteverhältnissen genauer, voll Staunen und mit nüchternen Augen zu sehen. Es sind in gewisser Weise Momentaufnahmen von Widersprüchen, von Schweigen, von Selbstherabsetzung und Überhöhungen, vom Tappen in Ideologiefallen und von Aufbruch. Ich gebe nirgends Ratschläge, sondern übergebe im Grunde die Analysen den betei-

ligten Subjekten, dass sie sich klarsichtiger und fähiger bewegen könnten. Man kann die zum Teil geradezu kathartische Wirkung solcher Prozesse im Buch nachlesen – wenn man nicht die Augen vor dem materialanalytischen Vorgang verschließt – voreingenommen für irgendeine andere Methode.

Jeder kritische Zugang fokussiert den analytischen Blick und lässt eine Menge von möglichen anderen Zugängen beiseite. Hier kann bei Holzkamps Umgang mit den Lerntheorien, das Verfahren, nach dem verlorenen Subjekt zu suchen und dabei die Theorien anders zu rekonstruieren, die Methode als solche nicht abgewiesen werden, vor allem nicht, weil sie eine Menge an Weltaufschlüssen bringt. Gleichwohl habe ich in diesem Bereich Zweifel, deren Äußerung einige der Referenten beschäftigen, und die es auch wert sind, weiter verfolgt zu werden. Meine Frage lautet: Ist von den Lerntheorien nicht mehr zu holen, als es dieses Verfahren der spezifischen Rekonstruktion erbringt? Und diskutiert am Beispiel des Behaviorismus: Müssen wir nicht davon ausgehen, dass diese Theorien nicht bloß Gedankenformen sind, sondern selbst Praxisformen und daher mit den einzelnen Individuen verwachsen? Holzkamp schlägt in dieser Richtung vor, dass das tatsächlich vorfindliche Lernen oder Verhalten nach behavioristischen Annahmen – also zunächst das einfache Reiz-Reaktions-Modell, später dann Belohnung und Strafe oder auch nach Maßgabe von Lust und Unlust – als Alarmzeichen zu werten ist und die Diagnose berechtigt ist, dass es sich um besonders reduzierte Lernumgebungen handle – also künstlich verarmte Laborsituationen z.B. Meine Frage an dieser Stelle sucht nach Erweiterung. Verkürzt gesprochen denke ich, dass es nicht nur um reduzierte Bedingungen geht und um „Einsichtsverkürzung“, sondern darum, wie Menschen, ihre Wünsche, Hoffnungen, ihr Begehren in Dienst genommen werden für die Reproduktion der Verhältnisse, und wie sich selbst dabei formen.

Wenn wir dann davon ausgehen, dass die Theorien Teil der Persönlichkeiten sind, müssen wir dem nicht dadurch Rechnung tragen, dass wir allgemein davon ausgehen, dass die einzelnen spezifische Lernhaltungen, Widerstände, Gewohnheiten nachhaltig erworben haben und dies in unsere eigene Vorstellung und praktisches Eingreifen, in die Analyse aufnehmen? Ich nenne das im Buch die Wirkmächtigkeit der Theorien und schlage u.a. vor: das *Verlernen* oder *Entlernen* als ein Grundelement des Lernens anzusehen und in einer Theorie vom Lernen Gewohnheiten, Gewordenheiten als Widerstände aufzunehmen. Dabei wären die behavioristischen Theorien u.a zu nutzen als Berichte über den Alltag in der Entfremdung.

Dieser Vorschlag hat eine Reihe theoriepolitischer und praktischer Konsequenzen. Er denkt nämlich auch nicht, wie dies in einigen der vorliegenden Referate wiederholt wird, dass wir die Bedingungen unseres Handelns in kollektive Verfügung bringen – oder ähnlich – sondern

dass, da wir selbst zu den Bedingungen gehören, die zur Veränderung anstehen, die einzelnen sich in eine Kritik des Lernens selbst als unterworfen und Herrschaft reproduzierende einbringen müssen. Hier denke ich nicht, dass solche Aufforderung Holzkamp diametral zuwiderlaufen würde, dass dies aber eine eigne Forschungsanstrengung ist, eigene Methoden braucht, die in seinem Lernbuch nicht da sind. Diese Kritik setzt voraus, dass das Ziel der Vorhaben gleich ist, und stellt Ergänzungsfragen an den Weg. Zugleich müsste weiter diskutiert werden, was es bedeutet, dass wir den Bedingungen nicht äußerlich gegenüberstehen, sondern selbst dazugehören. Dies ist der Einsatzpunkt von Ideologietheorie und kulturtheoretischen Analysen, die darum nicht bloß vor die Lernanalysen geschaltet sein können, sondern ein steter Bestandteil in den Lernuntersuchungen sein müssen und also das methodische Vorgehen mitbestimmen.

Zwei weitere Komplexe möchte ich abschließend kurz anreißen, weil sie in den kommenden Diskussionen weiter ausgeführt werden können: die Fragen des Lehrlernens und die der Gegenstandsbestimmung.

Wie eingangs erwähnt, näherte ich mich dem Lernen auch durch die *Diskussion des Lehrens*. Dies lag für mich nahe, weil ich, irritiert war durch Holzkamps, wie ich finde, vollständige Verwerfung des Lehrlernens – wegen des Kurzschlusses darin – auch wenn mir in einigen Referaten vorgerechnet wird, dass da durchaus Überlegungen zum besseren Lehren zu finden sind. Der Eindruck bleibt und beunruhigt mich. Dies weil ich ihm einerseits spontan folgen kann. Auch ich denke Lehrer als Lernbehinderer und plädiere für ihre Abschaffung. Auf der anderen Seite kommt mir dieser Gedanke fast bigott vor. Schließlich lehre ich seit Jahrzehnten und voller Begeisterung. Ich finde mich also mit mir selbst in einem Widerspruch. Das ist ein guter Ausgangspunkt für weitere Forschung.

Meine Überlegungen zum Lehren gehen weit zurück, finden aber ihren Höhepunkt in der Analyse anderer Lehrer – in der Literatur: Bertolt Brecht und Virginia Woolf. Das sind zwei umfangreiche Kapitel, die zugleich ein Vorschlag sind, Literaturanalysen in die Weiterentwicklung Kritischer Psychologie aufzunehmen. Man kommt dabei zu neuen Problemen: Woolf gibt u.a. weitere Auskünfte zum Problem der *Frage*, die auch Holzkamp beschäftigt. Brecht lehrt einen anderen subversiven Umgang mit dem Behaviorismus und vor allem den Umgang mit Widersprüchen, also Dialektik. Zudem lernen wir, wie wichtig Vergnügen, Humor, Poesie fürs Lernen, für die Veränderung von Lernhaltungen sind. Ich entfalte im Lernbuch immer wieder, wie und wo diese Widerspruchorientierung fruchtbar bis notwendig ist. Ich vermisse die Widersprüche in Holzkamps Lernbuch. Nur im Beitrag von Lorenz Huck fand ich dankbar den Versuch, diese Bewegungsform des Lernens durch das Beispiel, das in meinem Buch gegen das Holzkampsche Lernbeispiel

gestellt ist, anzueignen und zu diskutieren. Umgekehrt bin ich auch erstaunt, dass mein Buch zwar überall sonst in den Zusammenhängen, in denen über Lernen gedacht wird, ein großes Echo findet, – es war nach vier Monaten vergriffen und auch die zweite Auflage ist schon zur Hälfte weg – und es wird diskutiert und benutzt.

Aber was im Buch steht, weckt ganz offensichtlich nicht die Neugier Kritischer Psychologen, sondern diese bewegen sich mit wenig Ausnahmen nur in dem engen Raum, in dem tatsächlich kritisch mit Klaus Holzkamp gesprochen wird und nicht, wie auch überall sonst die Welt mit ihm vermessen wird und die Köpfe heiß geredet in ihrer Erkundung.

In einigen Referaten wird noch einmal sorgfältig erklärt, welches die holzkampsche Vorstellung vom Lernen ist. Ich kann in diesen Texten keine Fehler finden, nur dass sie meine Intention einfach wegschalten. Ich bin im Dissens mit Holzkamps Festlegung der Lernhandlungen auf intentionale Handlungen mit Plan, Strategien und Durchführung, mit Lernschleife usw. – wobei dieses Konzept durchaus von der Handlungsstrukturtheorie lernt bis hinein in die Begriffsbildung (dort geht es um eine Problemschleife). Ich halte diese Einengung des Lernbegriffs auf diese bestimmten Lernhandlungen für den Hauptgrund, die widersprüchliche Aneignung des gesellschaftlichen Wesens des Menschen nicht zu denken.

Mein Lernbuch ist nicht abgeschlossen. Es gibt keine Gewissheiten darin. Dies halte ich für angemessen für Kritische Psychologen, die lebendig bleiben wollen. Schluss. (Beifall)

Diskussion

(von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern
überarbeitetes bzw. autorisiertes Transkript)¹

Morus Markard: So, dann würden wir jetzt in die Diskussion kommen. Wir stehen natürlich in gewisser Weise vor dem Problem, dass die Leute, die sich mit Frigga Haugs Buch auseinandergesetzt haben, das anders getan haben als Frigga Haug sich das erhofft hat. Aber da wir das natürlich nicht vorwegnehmen konnten, was die Leute schreiben und wir sie erstmal auch selber zu Wort kommen lassen mussten, *haben* wir das eben jetzt als Problem. Wir haben ja versucht, die Diskussion nach verschiedenen (in der Eröffnung angeführten) Gesichtspunkten zu struktu-

¹ Die Transkription besorgte Melinda Dancs.

Zur Autorisierung wurden die transkribierten Beiträge den Diskutantinnen und Diskutanten vorgelegt, die die Möglichkeit zur Überarbeitung der Beiträge unterschiedlich intensiv nutzten.

rieren. Unsere Vorstellung ist die, dass diejenigen, in deren Referaten zu diesen Gesichtspunkten Stellung genommen wird, kurze Thesen vortragen, also nicht Referate halten, dass Frigga Haug dazu Stellung nehmen kann und wir dann in die Diskussion kommen.

Christina Kaindl: Ich mache es ganz kurz, weil ich glaube, wir müssten ein bisschen in ein Hin-und-Her-Diskutieren reinkommen, um uns zu verständigen. Als erstes zu Friggas Kritik, dass ich mich nur auf *Teile* ihres Buches beziehe: das ist bei Auseinandersetzungen mit umfangreichen Büchern halt immer so. Du sagst selbst, du nimmst dir bei Klaus Holzkamp die Sachen raus, die dich interessieren. Im Vordergrund meines Interesses stand hier – nicht zuletzt weil ich mich selbst lang mit Holzkamps Lernbuch auseinandergesetzt habe, auch Lektürekurse gegeben habe – deine Auseinandersetzung mit Klaus Holzkamp. Ich habe viele andere Teile deines Buches sehr interessiert und mit Gewinn gelesen. Die mir am besten gefallen haben, gerade die Diskussion von Virginia Woolf und Bert Brecht kannte ich schon, weil ich ja Redakteurin der Zeitschrift *Argument* bin (vgl. Zur Methode der erkundenden Kritik bei Virginia Woolf. In: *Das Argument* 232, 41. Jg., H 5, 1999, 719-728; Brechts *Flüchtlingsgespräche* als Lernanordnung. In: *Das Argument* 237, 42. Jg. H 4, 2000, 517-532).

Was mich an der Diskussion interessiert, ist nicht der verwaltungstechnische Beweis, dass du irgendwas mit Klaus' Texten falsch gemacht hast. Sondern mich interessiert, die Fragen, die du aufgeworfen hast, etwa bezüglich Ideologie, der Einbezogenheit der Subjekte in herrschaftliche Verhältnisse, des Lernens jenseits herrschaftlicher Begrenzungen als Aspekt von Befreiung etc., stärker mit dem zu denken, was Klaus an Begrifflichkeiten anbietet, statt die Fragen als Beleg gegen seine Theorie zu nehmen (und ich finde doch, dass du das an vielen Stellen machst). Ich glaube, dass das eigentlich sehr gut geht mit dieser Theorie. Ich habe versucht, an einzelnen Punkten, an denen du argumentierst, dass diese Theorie nicht weiterführt, aufzuweisen, warum ich das für falsch halte. Das ist keine Besitzstandswahrung, sondern der Versuch, eine Theorie-sprache zur Verfügung zu stellen, in dem man die Widersprüche, die du benennst, analysieren kann, so dass eben nicht Teile dieser Widersprüche ausgeblendet werden. Dein Gegenargument war: Das geht nicht, weil relevante Widersprüche nicht vorkommen. Und ich versuche darzulegen, warum ich das anders sehe, weil ich genau diese Fragestellung innerhalb dieser Theorie formulieren kann. Natürlich kann man in die Auseinandersetzung mit einer Theorie überall einsteigen. Da ist es mir total egal, ob du auf Seite 100 anfängst oder auf Seite 250 (Heiterkeit). Mein Versuch war vielmehr, an ein paar Beispielen zu zeigen, dass deine Kritik in Teilen nicht greift, weil sie die *Intentionen von Klaus' Argumentationen* nicht aufgreift. So z.B. wenn du diskutierst, was Klaus an der Handlungsregulationstheorie (HRT) kritisiert. Da sagst du, das ist

aber seltsam, dass da die emotionalen und motivationalen Aspekte von Lernen nicht vorkommen, und daran sieht man, wie karg die Theorie von Klaus ist, wie wenig sie sich mit Gefühlen, alltäglichen Verwicklungen, den ‚wirklichen‘ Menschen befasst. Und daraufhin war meine Antwort, karg ist die HRT, nicht Klaus’ Lerntheorie; die Passagen, wo es bei Klaus um die emotionale Begründetheit oder um die emotionale Seite defensiver oder expansiver Lernbegründungen geht, die stehen woanders, nicht dort, im Zusammenhang der HRT, weil das eine Frage ist, die man mit der HRT überhaupt nicht formulieren kann. Daher dieses „Vorrechnen“, wie du meinen Rekonstruktionsversuch nennst, um deutlich zu machen, dass das an dem Punkt nicht die Frage ist, insofern auch deine Kritik nicht greift. Warum also in der Auseinandersetzung mit Klaus nicht die Punkte in seiner Theorie da aufgreifen, wo die von dir angesprochene Frage diskutiert wird?

Ähnlich bei deiner *Kritik des Lehr-Lernens*. Lehr-Lernen ist ein Begriff, der sich auf den Kurzschluss bezieht, mit dem kritisiert wird, dass Lernen (und zwar aus der *Alltagserfahrung* heraus) in Verbindung mit Lehren gedacht wird. Daraus zu machen, andere Formen von Lehren kämen nicht vor, halte ich für problematisch. Der Ansatzpunkt des Lernbuchs von Klaus ist, ganz ähnlich wie bei dir, dass er fragt, wie kommt es eigentlich, dass Leute Lernen als Zumutung empfinden, dass es mit Unlust verbunden wird, etwas, was man sich am besten vom Halse hält. Welche Möglichkeiten gibt es, das anders zu denken, sowohl theoretisch: Lernen nicht immer mit den fremdgesetzten Bedingungen oder Anforderungen in Eins zu setzen, als auch praktisch: in der Schule und Alltagsdenken? Hier setzte deine Forderung ein, den Alltagsbegriff, den man vorfindet, den Begriff, der erstmal da ist, auseinander zu nehmen und zu versuchen ihn so zu reformulieren, dass man eine begriffene Form dieses Problems hat. Und ich finde nicht, dass das als Frage bei Klaus nicht vorkommt, vielmehr ist es *die zentrale Frage seiner Theorie*. Selbstverständlich kann man ihn kritisieren. Ich finde nur, man sollte so kritisieren, dass man seine Intention und seine Argumentation mit reinnimmt in die Kritik, damit man nicht aneinander vorbeiredet.

Gisela Ulmann: Die Frage, die wir hier diskutieren sollten, wäre m.E., was Holzkamp mit seinem Buch „Lernen“ vorhatte. Er untersucht die vorliegenden Lerntheorien daraufhin, was sie eigentlich abbilden, und kommt zum Schluss, dass sie Lehren abbilden und nicht Lernen, Lernen überhaupt nicht vorkommt, ich als Lernender nicht vorkomme. Daraus stellt er sich die Frage, wie ich mich als Lernender eigentlich fassen kann. Das ist die Ausgangsabstraktion. Wenn ich dies konzipiert habe, und dabei davon ausgehe, dass Lernen eine undelegierbare Handlung ist, dass ich nicht andere für mich lernen lassen kann, dann ist die weitere Frage, wie ich von da aus andere Formen des Lernens, des kooperativen, kollektiven, fassen kann. Ich kann sicherlich andere etwas für mich er-

forschen lassen, aber das Resultat muss irgendwie doch in meinen Kopf reinkommen, sonst habe ich es eben nicht gelernt. Es ist also nicht so, daß Holzkamp nur einsames-vor-sich-hin-Lernen als eigentliches Lernen fasst und alles andere als „uneigentliches Lernen“ oder es überhaupt nicht behandelt. Wenn man aber „wie lerne ich“ nicht als Analyseeinheit aufnimmt, fördert m.E. die Analyse von Lerntagebüchern, wie Frigga sie vorlegt, nichts an Erkenntnissen, sondern reproduziert Alltagstheorien. Deshalb bin ich in meinem Text nicht drauf eingegangen.

Morus Markard: Ich habe auch jahrzehnte mit Klaus Holzkamp zusammengearbeitet, es geht mir ählich wie Frigga, aber eins würde ich gern problematisieren. Du hast gesagt, dass du in deinem Buch mit ihm *diskutierst*, das halte ich ein bisschen für eine halluzinatorische Fehllegitimation deiner Argumentation. Der kann nämlich nichts mehr dazu sagen, d.h. es geht darum, dass wir uns mit *Texten* auseinandersetzen und nicht so tun sollten, als wenn wir sozusagen Spezialverbindungen hätten zu Leuten, die sich nicht äußern können. Es gibt viele Leute, die mit ihm zusammen gearbeitet haben, viele, die von ihm gelernt haben und viele, die auch seine Haltung übernommen haben. Und ich lasse mich ungern in eine Position bringen: Der Klaus mit seiner freundlichen Haltung, und dann sitzen jetzt hier Dogmatiker, die irgendwelchen Scheiß erzählen. Ich würde sagen, wir sollten davon wegkommen.

Einer der inhaltlichen Punkte ist: *Lernen als „Omnibusbegriff“*, das hatte ich ja auch in meinem schriftlichen Beitrag zu diesem Colloquium mit drin, d.h. dass man immer sehr genau unterscheiden muss, wovon man redet. Deine Kritik, Frigga, dass Klaus diese Frage nicht auf die wirklichen Lernverhältnisse bezieht, halte ich unter einem Gesichtspunkt für problematisch, weil er nämlich von vornherein seine Lernkonzeption als Problem von Handlungsfähigkeit entfaltet, und zwar von Handlungsfähigkeit, die er differenziert hat in restriktive und verallgemeinerte Handlungsfähigkeit. D.h. er bezieht auf der in der Tat kategorialen Ebene die Widersprüche dieser Gesellschaft ein und versucht das, was da analytisch geleistet geworden ist, für das Problem des Lernens fruchtbar zu machen. Das ist eigentlich der Punkt. Das ist kein abstrakt isoliertes Individuum, sondern das ist der Versuch, die Probleme von Handlungsfähigkeit empirischer Subjektivität in der bürgerlichen Gesellschaft auf das Problem des Lernens anzuwenden, und zwar dadurch, dass er vorfindliche Lerntheorien unter diesem Aspekt analysiert. Das tut er aber nicht auf der Ebene aktualempirischer Forschung, wie du die beispielsweise betrieben hast. Das hat er nicht getan. Wie er sich das hätte *vorstellen* können, hat er als Entwurf im *Forum Kritische Psychologie* 36 dargelegt mit diesem Projekt über Lernen (*Forum Kritische Psychologie* 36). Das ist aber etwas ganz anderes. Der Witz der *Unterscheidung zwischen Kategorien, Theorie und Empirie*, worauf wir nochmal gesondert zurückkommen wollen, ist ja zu gucken, wo muss ich mir erstmal be-

griffliche Klarheit schaffen, um dann die Widersprüche der Realität analysieren zu können...(Bandwechsel) und ich denke, dass es aus seiner Sicht auch so ist, dass es nur mit dieser, von Klaus Holzkamp dann eben auch als subjektwissenschaftlich angesehenen Fassung möglich ist, Lernprozesse *ideologiekritisch* zu fassen. Denn wenn du sagst, wo wir uns natürlich einig sind, dass man diese Ideologiekritik betreiben muss, ist die Frage, *wo kommt der Standpunkt her*, von dem man diese Ideologiekritik betreibt. Und das ist der zentrale Punkt, den Klaus versucht in seinem Lernen-Begriff irgendwie hinzukriegen; und dann sagt er, Lernen ist immer radikal vom Standpunkt des Subjekts aus zu formulieren; ‚ich‘ bin die Person, die lernt. Und aus ‚meinen‘ widersprüchlichen Weltbegegnungen ergibt sich das, was Lernen in seinen vielfältigen Formen ist, die man auf dieser Grundlage empirisch untersuchen muss. Was mir unklar ist, warum du – aus meiner Sicht ist das so – darauf bestehst, diese Unterschiede zwischen kategorialer, theoretischer, empirischer Ebene so zu vermischen, dass sie ihre analytische Relevanz verlieren. Vielleicht kannst du dazu noch ein bisschen was sagen. Und das meine ich auch in meinem Beitrag mit einer gewissen „Scheinkontroverse“, weil es m.E. klar ist, dass in dem Maße, in dem in der Kritischen Psychologie – mit und ohne Klaus Holzkamp – empirische Forschungsprozesse stattfinden (beispielsweise ganz früh in dem SUFKI-Projekt über Entwicklung in der frühen Kindheit [*Forum Kritische Psychologie* 17]), oder bei uns noch andauernd in den Praxisforschungsanalysen (etwa Markard & Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis [2000]), es darum geht, dass es *verschiedene* Leute sind, dass die Selbstverständigung des Menschen mit sich selber dann zur *sozialen* Selbstverständigung wird. Das sind alles Sachen, die irgendwo klar sind, die aber erstmal auf dieser Ebene gar nicht die kategoriale Ebene berühren. Sondern die ist immer die, das Kriterium ausweisbar zu machen, von dem aus man Lernprozesse analysieren will. Und deswegen verstehe ich nicht, warum du das problematisch findest.

Frigga Haug: Wir haben jetzt alle Fragen schon gleichzeitig, die wir getrennt diskutieren wollten. Ich sage erstmal etwas zu dem Punkt, an dem du dich so empört hast und dich auch emotional dagegen verwehrst, und andeutest, das sei eine esoterische Ecke, dass ich behaupte, mit Klaus Holzkamp zu diskutieren. (*Morus Markard*: halluzinatorische...) Ja, das ist dasselbe. Aber ich denke in dieser Hinsicht anders. Man nimmt sich z.B. einen Autor vor und den möchte man kritisieren und tut das nach wissenschaftlichen Standards: Man denunziert ihn nicht, sondern man macht es richtig ordentlich. Das aber ist nicht mein Vorgehen in dem Buch, sondern in jedem Stück stelle ich mir vor, Klaus das vorzulegen, zu sagen: Hör mal, so kannst du das nicht machen. Ich an deiner Stelle hätte es an dieser Stelle anders gemacht. So diskutiert es unaufhörlich. Natürlich geht das. Natürlich unterscheidet sich das Diskutieren von Bü-

chern von... *Morus Markard*: Mich würde interessieren, was *er* dazu sagt. Ich lasse mich auf so etwas nicht ein. *Frigga Haug*: Man muss es nicht flapsig machen. *Morus Markard*: Doch, in dem Fall doch. *Frigga Haug*: Ich diskutiere auch mit Marx, obwohl der schon lange lange lange tot ist. Wenn ihr z.B. meine Ausführungen über die Frage der *Geschlechterverhältnisse* (im historisch-kritischen Wörterbuch des Marxismus, Bd. 5) nachlest, dann seht ihr mich mit Marx diskutieren: ‚Du hast es bis zu dieser Stelle so prima gemacht, lieber Marx, und an der Stelle verlierst du das einfach aus den Augen und stattdessen gehst du dann so und so weiter. Hättest du es folgendermaßen gemacht, dann wärest du dahin gekommen, dass ...‘ Ich diskutiere das und das Diskutieren bedeutet, ich bin im Ziel einig und ich möchte, dass wir die Wege aneinanderlegen, sie ins Verhältnis bringen. Ich finde es auch traurig, dass Holzkamp nicht darauf antworten kann. Ihr könnt ja darauf antworten. Aber es ist eine Diskussion. Und die Frage der Haltung heißt nicht, dass er eine freundliche Haltung hatte und alle anderen eine unfreundliche. Er hatte überhaupt keine freundliche Haltung. Die Sitzungen explodierten permanent. Er hatte immerzu das Wort. Er schrie laut und kaum jemand anders konnte sich einmischen. Das ist nicht wahr mit der freundlichen Haltung. Mit der Haltung meine ich etwas anderes. Nämlich, dass die Sache für ihn nicht abgeschlossen ist, sondern offen. Dass es keine Gewissheiten gibt, sondern er es immer wieder vollständig verwerfen kann und wieder von vorn anfangen, sich alles neu vorlegen. Dass er die Welt für veränderbar hält und daran festhält. Das meine ich mit der Haltung. *Morus Markard*: Und die haben wir nicht? *Frigga Haug*: Ich habe über euch nicht gesprochen. *Morus Markard*: Ne, natürlich nicht. *Frigga Haug*: Ich habe über ihn gesprochen.

Die anderen zwei Punkte, die noch kamen. Von Gisela Ulmann kam der Vorwurf oder die Frage, warum ich aufgrund des von Holzkamp gewählten Lernbeispiels (Orchestervariationen) abzuleiten hoffe, dass er vom einzelnen isolierten Individuum ausgehe und Gesellschaft so nicht hineinkäme, bzw. dass sie nicht anders denn als Noten und Symbole und so was vorkommt. Ich denke, und das ist natürlich diskussionswürdig, dass Holzkamps intentionaler Lernbegriff ausgrenzend ist, alles übrige Lernen in Gesellschaft nicht als wirkliches Lernen begreift, sondern als irgendwie schon beschädigt, defizitär, bloßes Mitlernen z.B. ... *Gisela Ulmann*: Überhaupt nicht. An keiner Stelle... *Frigga Haug*: Gisela, lass mich ausreden. Wenn also Holzkamp sich das so vorlegt, wie ihr alle wisst und darstellen könnt, dass von Lernen zu sprechen ist, wenn ich ein Problem habe, ich also in einer Handlung an einer Stelle nicht weiterkomme, erkenne, dass mir da etwas fehlt, die Handlung aussetze, mir zur Problembewältigung ein Lernziel setze, das nun der neue Bezug für die Lernhandlung wird, kann ich anfangen, mir Strategien zu überlegen, um dieses Lernziel zu erreichen. Und wenn ich dies erreicht habe, ist dieser Lernprozess abgeschlossen, und ich kann wieder mit der Gesamthand-

lung fortfahren. Das ist sein Vorschlag. Ich kann mir auch vorstellen, dass es solche Lernprozesse gibt, aber die allerseltensten. Mein Problem ist, dass ich, wenn ich mir das so vorstelle, dass ein Mensch, der bewusst eine Lernlücke verspürt und anschließend strategisch beginnt, sie zu füllen, dass ich dann die massenhaften Prozesse nicht fasse, in denen gewöhnlich in dieser Gesellschaft gelernt wird. Und das ist all dieses, das ich als mein Forschungsfeld begreife, was jetzt ganz einfach zu null Prozent unter den holzkampschen Lernbegriff passt. Einfach nirgends. An keinem Fall untersuche ich ein solches Projekt zum Lernen, wie das von ihm gewählte, welches natürlich auch ein mögliches Projekt ist.

Ferner habe ich folgendes Zusatzproblem. Ich wollte nicht sagen, Holzkamp ist ein Handlungsstrukturtheoretiker, sondern, wir haben die HRT lange diskutiert, eine Kritik an ihr ist auch im *Forum Kritische Psychologie* 6 von mir und anderen veröffentlicht. Ich bin damit nicht fertig, weil ich irgendwie immer das Gefühl habe, ich habe das noch nicht richtig gefasst. Ihr kennt doch die HRT, nicht wahr, wo es die verschiedenen Ebenen gibt, die oberen sind bewusstseinspflichtig, die unteren gehen automatisch, und dann muss man sehen, dass man von den oberen möglichst viel nach unten kriegt und ins Automatische überführt, damit man sein Bewusstsein frei hat für neue Sachen – sehr verkürzt gesprochen. Es hat mich gewundert, dass das Beispiel, was Holzkamp bringt, relativ weit mit der HRT zusammengeht. Natürlich sagt er dann, dass das Gesellschaftliche nicht ordentlich bei den Handlungsstrukturtheoretikern aufgehoben ist. Da gibt es nichts zu diskutieren. Das ist doch Konsens. Dagegen ist mein Problem, wenn ich mir die Lernproblematik im Sinne einer auf verschiedenen Ebenen von mir zu durchdringenden und zu organisierenden, zu planenden Sache vorlege, zu der ich mich bewusst verhalten muss, *dann erfasse ich die massenhaften Lernprozesse in dieser Gesellschaft nicht*. So, das war dieses.

Morus versteht nicht, warum ich meine, dass die Sache mit den Kategorien analytisch problematisch ist. Das ist ein unglaublich schwieriges Feld. Wir sollten ein eigenes Seminar dafür haben. Ich sage es mal ganz kurz. Ich gehe davon aus, dass es keine ideologiefreien Begriffe in dieser Gesellschaft gibt, sondern dass, was immer wir anfassen, schon mitten im ideologischen Raum steckt. Was folgt daraus? Ich komme auch auf keinen richtig schönen reinen Standpunkt, von dem ich jetzt ideologiefrei sprechen kann. Sondern daraus folgt als Aufforderung, was Marx euch vorschlägt: ihr müsst analysieren, mit welchen Knotenpunkten die Kategorien in dieser Gesellschaft zusammenhängen, welche Verknüpfungen daran hängen, wie sie sich vermitteln. Z.B. das kennt ihr alle: Arbeitslohn, der richtige Lohn für Arbeit, ist eine Kategorie mitten in der Ideologie, sie ist eine Kategorie im Alltagsbewusstsein, durch unsere Analyse geht sie nicht weg, aber, wir können verstehen, wie sie da rein kommt. Nein, wir können nicht verstehen, wie sie da rein kommt, sondern mit welchen Vermittlungsschritten sie zusammenhängt. Z.B. alle

Vorstellungen von Gerechtigkeit hängen drin. Also können wir dieses diskutieren. Die Frage, dass Arbeit verkauft wird, hängt daran usw. Marx kommt am Ende zu einem ganz schlichten Satz. Er sagt: Jedes Kind weiß, dass eine Nation verreckt, in der nicht gearbeitet wird. Das ist in seiner Analyse vom Wert. Eine Nation verreckt, in der nicht gearbeitet wird. Eine ganz schlichte Formulierung; sie geht einen unglaublich langen Gang. Aber von Morus' Frage ist in dem Gang als Antwort enthalten: Es gibt keinen ideologiefreien Raum, von dem aus wir sprechen, also müssen wir die ganze Zeit als Wissenschaftler, die wir sind, wahrscheinlich doch alle mehr oder minder Marxisten, das analytisch zerlegen, was wir vorfinden, auch die Kategorien und zwar gerade diese, denn sie hängen mitten in den Verhältnissen. So tut es die Kategorie Begründung. Dazu kommen wir später. Sonst rede ich hier zu lange. Später wickeln wir das noch mal auf. Sie hängen in den Verhältnissen, ihr seid immer schon mitten drin. Was machen wir jetzt, das ist die Frage.

Morus Markard: Nach unserer Konzeption ist es jetzt so, dass diese These phase vorbei ist, die Diskussion geöffnet wird.

Christina Kaindl: Ich würde gern zu diesem Punkt mit dem angeblich isolierten Individuum bei Holzkamp sprechen, weil ich das tatsächlich nicht verstehe. Warum kann man die „massenhaften“ Formen des Lernens nicht in den Begriffen von Klaus Holzkamp fassen? Wenn man sagt, Lernen ist etwas, was ich in gewisser Weise bewusst mache, also ich entscheide mich dazu, dann ist das die Möglichkeit, Lernen von Handlung abzugrenzen. Ich finde, in den Beispielen, die du in deinem Buch bringst – sowohl: Du sitzt in deinem neuen Zimmer und denkst, das wollte ich immer, wieso mag ich das nicht, was gefällt mir hier nicht, wo sind die Kinder usw., oder andere Beispiele, die aus den Lerntagebüchern kommen – das sind alles Sachen, die man mit holzkampschen Begriffen formulieren kann: Da gibt es ein Problem, das man auch noch nicht so recht fassen kann, es geht nicht voran, man kommt nicht weiter mit dem, was man machen will, man überlegt sich, was ist das denn jetzt hier, was muss ich anders denken. Von mir aus auch: Wo muss ich das Terrain wechseln? Das ist doch genau das, was damit gemeint ist. Das ist eine *bewusste Übernahme eines Problems als Lernschleife*, man mag den Begriff blöd finden, da bin ich gern dabei.

Bezüglich deiner Argumentation, dass massenhaft bestimmte Inhalte gelernt werden, im Sinne der Verbreitung von Ideologien oder ideologische Denkformen usw.: Ich habe mich bemüht, *das in gewisser Weise als gesellschaftlich-strukturelles Problem zu fassen*, weil ja die Frage ist, was sind die Sachen, die Einem massenhaft angeschleppt werden als Probleme, von denen man aufgerufen ist aus der Gesellschaft heraus, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, die Einem als Zumutungen nahegelegt werden usw. Da gibt es natürlich bestimmte ideologische Denkfor-

men, in denen sich mir Probleme stellen. Ich sehe nur nicht, warum das ein Widerspruch ist zu dem, wie Klaus versucht, Lernen auf den Begriff zu bringen.

Im übrigen fand ich gar nicht, dass du die Frau Bracht nicht kritisiert hast, sondern ich fand an der Art, *wie* du sie diskutiert hast, einen deutlichen Unterschied zu deiner Holzkamp-Diskussion, weil du das so ein bisschen mit so einem angestregten Unterton diskutierst. Was mir fehlt, ist der Versuch, die Probleme *in* den von Klaus Holzkamp vorgeschlagenen Begriffen zu diskutieren, um dann zu sehen, wo ist der Punkt, an dem es nicht mehr klappt. Und dass Lernen bei Klaus nur als große Unternehmung gedacht wird, stimmt nicht; Begriffe wie *inzidentelles Lernen* und andere, die du als defizitär bezeichnest, als würde er sagen, das ist eigentlich nicht das Richtige oder das Eigentliche, sollen ja genau das fassen. *Dabei geht es nicht um defizitäres Lernen*, sondern um Sachen, die man eben nicht so macht/lernt, dass man seine ganze alltägliche Lebenspraxis umstrukturieren muss oder auf diese problembezogene Praxis umstrukturieren muss, sondern die eben kürzer sind, die nebenbei hergehen können, die aber dann auch nicht so ein existenzielles Problem sind wie wirkliche Lernprobleme. Ich finde es sinnvoll, das theoretisch zu unterscheiden. Es ist aber keine defizitäre Definition im Unterschied zu dem worauf du ganz am Ende deines Buches zurückkommst: Die Frage, ob nicht bestimmte Lernformen unterschieden werden müssen, dann vielleicht doch auch in diesen Begriffen von Klaus – dabei ist mir nicht ganz klar geworden, warum du nicht den kürzeren Weg gegangen bist, seine Begriffe gleich gedanklich auf die Probe zu stellen.

Und bezogen auf *das „isolierte“ Individuum* leuchtet mir die Sache mit den Beispielen auch nicht wirklich ein. Das große individuelle, isolierte Beispiel wird dann immer genannt mit der *Schönbergvariation*. O.K. Die Intention des Beispiels ist klar: Klaus will versuchen, sich in dem Beispiel – endlich – etwas vorzustellen, bei dem es *nicht* darum geht, dass mir jemand was beibringt, dass ich nur Sackhüpfen lerne, etwas, das nicht ein entfaltetes gesellschaftliches Problem ist – und dann nimmt er sich Schönberg. Jetzt kann man sagen, das ist ein bisschen problematisch, weil man das, was da passiert, tatsächlich nicht wirklich als *Lernhandlung* rekonstruieren kann. Er versucht, indem er sein Hörerlebnis nacherzählt, darzulegen, was er da gedanklich „getan“ hat, aber ein bisschen ist es so wie du sagst: Ich weiß nicht mehr genau, wann ich Lesen gelernt habe, irgendwie klappte es plötzlich. Er sagt dann: Ja dann hat sich mein Hörerlebnis, meine Hörhaltung irgendwie umstrukturiert und dann klappte es plötzlich. Da hätte man sich auch überlegen können, ob man ein anderes gesellschaftlich entfaltetes Problem findet, wo das nicht so zufällig erscheint. Bei anderen seiner Beispiele hat es mich wirklich erstaunt, warum du sie nicht diskutierst, wo es dir um das Lehren und Lernen im Zusammenhang geht. Da gibt es ja bei Klaus ist ja z.B. die Sache mit den *Sternstunden*, den Erlebnissen mit dem Klavier-

lehrer, der außerhalb des Unterrichts plötzlich Musik darlegt, Musik betreibt und so erfahrbar macht, dass sich plötzlich eine Welt eröffnet. Und das ist überhaupt kein isoliertes Beispiel. Andersherum finde ich, *die Schulklasse ist gar kein Beispiel, sondern ist eine Analyse der strukturellen Anordnung der Schule*, fällt nicht unter Beispiel. Das mit den Kategorien diskutieren wir sowieso im zweiten Teil weiter, oder?

Wolfgang Maiers: Ich kann da anknüpfen. Ich habe den Eindruck, Frigga, bei dem, was du über den Vergleich des Konzepts des Lernhandelns von Klaus mit der Handlungsstrukturtheorie oder HRT und deren Begriff von Handeln sagtest – das hast du ja auch im Buch, ich weiß nicht genau wo, ausgeführt –, dass das Klaus' Konzept nicht trifft. Ich kann den Vergleich jedenfalls nicht nachvollziehen. In der HRT wird doch der *Begriff des Handelns als zweckrational zugrunde gelegt*, in welcher Form auch immer, ob ich nun einen Nagel in die Wand schlage, um ein Bild aufhängen zu können, oder Spaghetti für die Wohngemeinschaft koche oder dieses Beispiel der Prüfungsvorbereitung, das Klaus Holzkamp von Dulisch übernimmt. Das ist eine bestimmte Sorte des Handelns, die wir im Leben tagtäglich irgendwo ausführen, aber die sicherlich die langweiligste ist, über die wir psychologisch was aussagen können (Heiterkeit), und darauf lässt sich doch das Konzept des intentionalen Handelns nicht reduzieren. Diese Zweck-Mittel-Rationalität, diese Art von Instrumentalität kommt natürlich auch bei intentionalem Handeln vor, aber eben als *nur eine mögliche Sorte oder Facette*. Und ansonsten bedeutet doch Intentionalität und auch das Konzept der „guten Gründe“ eben nicht – im Sinne einer normativen Auslegung von „good reasons“ oder ähnlichem –, dass sich das bemisst an externen Rationalitätsmaßstäben, denen ich mich irgendwie unterwerfe, dass da für mich notwendigerweise Transparenz im Spiel ist und dergleichen. Sondern das schließt doch gerade den Fall ein, dass ich aus der Defensive heraus handle, dass ich aus einer Begründungsstruktur, die da heißt ‚Abwehr von bestimmten Zumutungen, Anforderungen, Aufforderungen‘ und dergleichen mehr, mich einlasse. D.h. in diesem Konzept eines defensiv begründeten intentionalen Lernhandelns geht es eigentlich um Prozesse sich hinterrücks durchsetzender Interessenlagen und widersprüchlicher Motivationen, über die ich mir möglicherweise nicht im Klaren bin, und die ich, sei es aus eigenem Entschluß oder eben in Übernahme der Vorgaben anderer und geprägt durch die Widersprüche der Realität, auf die ich mich gezwungen sehe, Rücksicht zu nehmen, in meinem Handeln irgendwie umsetze. Das ist nach meinem Verständnis doch in dem Konzept des intentionalen Lernhandelns alles drin. Und es ist völlig offen für die empirische Entwicklungsperspektiven, die das nehmen kann, die ich natürlich auch bezogen auf reale Verhältnisse empirisch untersuchen muss. Von daher hatte ich nicht erst heute in der Diskussion mit deinem nochmals wiederholten Beispiel – es gibt auch ein paar andere Stellen im Buch, wo du dich da-

mit auseinandersetzt – den Eindruck, dass wir über das *Konzept des intentionalen Handelns, wie Klaus es verwendet*, mal diskutieren müssten, weil das grundlegend strittig ist. Manche der übrigen Kontroversen resultieren vielleicht daraus. Aber vielleicht ergibt sich ja noch mal eine Gelegenheit.

Und das Zweite ist, was ich anmerken möchte, es ist eigentlich mehr eine Frage: Marx hat ja mal den Erkenntnisweg dialektischer Theoriebildung beschrieben als „Aufstieg vom Abstrakten zum Konkreten“. Das Abstrakte wird bestimmt durch analytische Reduktion eines chaotischen Vorstellungsganzen, oder wie es heißt, auf eine elementare Ausgangsbestimmung, von der dann der erneute Aufstieg zum Konkreten erfolgen muss. Und dieses Konkrete ist dann als Gedankenkonkretum die Zusammenfassung der vielen Bestimmungen, also Einheit des Mannigfaltigen, so ähnlich drückt sich Marx in den „Grundrissen“ aus. Was heißt das jetzt auf psychologischem Gebiet? Das haben wir ja versucht zu zeigen, diejenigen insbesondere, die die Gegenstandsanalysen vorgenommen haben, in Bezug etwa auf das Konzept des Psychischen und seine Entwicklung. Ute Osterkamps Monographie zur Emotion und Motivation wäre für mich ein Beispiel dafür. Aber ich finde, auch das Lernbuch ist dafür ein Beispiel. Ich bin mir dessen nicht ganz sicher, da stecken viele methodische Fragen drin, die ich noch nicht so klar habe. Jedenfalls bedeutet dieser dialektische Erkenntnisweg, anders als eine Deduktion, dass man nicht eine Art Ausgangskategorie findet und dann daraus nach fixierten Ableitungsregeln deduziert, die Erklärung des einzelnen Sachverhalts folgert, sondern es ist eine entwickelnde Denkbewegung. Man muss durch Aufhebung der Abstraktionen die elementaren Kategorien mit den Bestimmungen des Konkreten vermitteln und so den Entwicklungszusammenhang begreifen. Ich würde behaupten, dass es das ist, was Klaus in dem Lernbuch macht. Gisela Ulmann hat es in ihrem Text, fand ich, schön auf den Punkt gebracht: *Man kann nicht andere für sich lernen lassen*, oder wie war das? Nicht andere lernen für mich, ich kann nur je selbst lernen. (*Gisela Ulmann*: Es ist nicht delegierbar). *Es ist nicht delegierbar*. Und ich kann auch in sozialen Lernverhältnisse möglicherweise nicht lernen. Das finde ich, bringt es auf den Punkt. Was Klaus, meine ich, tut, ist durch eine Art analytischer Reduktion der vielen denkbaren Kontexte, in denen Lernen real stattfindet, auf diesen Grundsachverhalt zu kommen. Er geht ja ausdrücklich von dem Umstand aus, dass es in aller Regel Lehr-Lern-Verhältnisse sind. Das belegen ja auch alle empirische Befragungen: Wenn man sich auf die Straße stellt und Leute fragt „Was verbinden Sie mit Lernen?“, dann sind es meist solche Arrangements, du bringst es in deinem Buch ja auch. Und damit werden nicht nur andere, positiv erfahrene Zusammenhänge lernenden Weltaufschlusses abgespalten, sondern es wird dabei systematisch der Punkt ausgeblendet, dass es jenseits dieser Randbedingungen immer noch davon abhängt, wie ich mich überhaupt darauf einlasse –

wohlgemerkt, ich kann mich in defensiv begründeter Weise darauf einlassen oder mit Interesse –, ob da etwas für mich selbst zu einer subjektiv zu realisierenden Problematik meines Handelns wird, der ich dann nicht mehr mit Handlungsrouninen begegnen kann, sondern wo ich tatsächlich so etwas machen muss wie eine „*Lernschleife einlegen*“. Das heißt wiederum nicht, dass ich quasi neben mir stehe und sage, „Ich lege mal eben eine Lernschleife ein“. Das ist eine *Beschreibung ex post*: dass man aus Handlungsrouninen ausbricht, dass diese Art des Handelns nur möglich ist, wenn man Handlungsrouninen verlässt, weil die Handlungsressourcen nicht reichen, um weiterzukommen. Ich würde immer wieder, obgleich ich es damit versuche, irgendwann ein Ungenügen verspüren. Dem kann ich mich entziehen – oder eben auch nicht. Wenn ich mich darauf einlasse, muss ich objektiv eine „Lernschleife“ einlegen. Mehr besagt der Begriff zunächst mal gar nicht.

Was ich eigentlich sagen wollte: Es ist eine Denkbewegung, die Klaus in dem Buch vorführt, wo er bewusst abstrahiert von den mannigfachen konkreten Lernkontexten. Er fängt ja mit Schule, mit schulischer Lehr-Lern-Realität an, er klammert das dann aber ein und kommt letztendendes, fast im Sinne einer phänomenologischen Minimalbestimmung, auf ein Subjekt, das dann tatsächlich nicht ersetzbar ist als die Instanz, die selber eine Lernproblematik bewusst für sich ergreifen muss oder hinterücks von der Situation ergriffen wird und dergleichen mehr. Und all die Bestimmungen, die er des weiteren vornimmt, also „mentale Situiertheit“, „körperliche Situiertheit“, usw., die erinnern ja geradezu an phänomenologische Einklammerungen. Das ist für mich *keine Fingierung eines abstrakt-isolierten Individuums, sondern das ist die Zurücknahme auf bestimmte Minimalbestimmungen, von denen ich ausgehe*, wobei ich dann in der Vermittlung mit jeweils empirischen Lernverhältnissen diese Abstraktion quasi rückgängig machen muss, nein: nicht rückgängig machen, sondern aufheben muss, vermitteln muss mit den vorfindlichen konkreten Gegebenheiten, so dass ich dann tatsächlich dort begrifflich anlangen kann. Und zu überprüfen wäre, ob man mit Klaus' Bestimmungen in die von dir untersuchten empirischen Lernverhältnisse hineingehen und sie sich dort dann, empirisch konkret, rekonstruktiv bewahrheiten lassen.

Frigga Haug: Das ist kompliziert. Ich überlege, was wir wann besprechen. Alles was wir diskutieren, verstößt gegen die vorher geplante Unterteilung, weil immer alle in allen Abteilungen schon gleichzeitig sind, so dass ich Schwierigkeiten bekomme, wo ich antworten und weiterentwickeln kann. Aber ich würde ganz gerne auf das letzte und vorletzte deiner Argumente kurz eingehen. Die Sache mit diesem abstrakt isolierten Individuum: Eins unserer Probleme ist ja, dass, wenn wir sprechen, die einzelnen Begriffe, die wir benutzen, je Verschiedenes auslösen und dass wir auch schnell und schludrig sprechen und vielleicht etwas ande-

res meinen und dann Scheingefechte eine Weile stattfinden. Was meine ich z.B. mit dem Unbehagen an der Handlungsstrukturtheorie und ihrem Mehrebenenmodell. Wir haben doch alle das Problem mit der Handlungsstrukturtheorie, und das kommt bei Holzkamp auch vor – wobei er übrigens sagt, mit ihr gehe ich am weitesten –, an welcher Stelle eigentlich die Gesellschaft in ihr Konzept kommt. Die Frage ist jetzt, wo kommt denn die Gesellschaft genauestens rein bei dem Konzept, welches Holzkamp selbst entfaltet in Bezug auf Lernen mit Bewusstheit, mit Absicht, mit Durchführungsplan, mit Abschluss? Wo jetzt ist Gesellschaft hinein verwickelt? Ich kann das nicht wirklich begreifen. Es gab ganz früh in der *Sinnlichen Erkenntnis*, – ein schönes Buch, was ihr hoffentlich alle gelesen habt –, diese wunderbare Idee von Holzkamp, dass die einzelnen gesellschaftlich kooperieren, indem sie z.B. eine Axt benutzen, die wer anders gemacht hat. Das ist zum einen einleuchtend; aber sie kooperieren doch auch sinnlich miteinander und nicht bloß vermittelt über eine Axt. Es ist richtig, dass die Axt ein Werkzeug ist, was andere gemacht haben, und insofern die einzelnen nie ganz von vorne anfangen. Aber *die Beispiele, die Holzkamp bildet, sind immer so, dass da die einzelnen allein stehen*. Und in diesem Beispiel aus dem Lernbuch *Schönberg* ist es genauso, die anderen sind anwesend durch Noten, kommen aber nicht sinnlich zusammen. Ich habe ein Problem damit, weil das, was du, glaube ich, gesagt hast, dass Gesellschaft sich ja hinterücks in den einzelnen Handlungen im einzelnen Lernen durchsetzt, eben nach meinem Dafürhalten in dem holzkampschen Dispositiv nicht fassbar ist. Ich sage das mal an einem anderen Beispiel. Das ist leider ein bisschen länger, sollte ich vielleicht später sagen. Das andere Beispiel kommt später. Erinnert mich an die *Glocke* von Christina. Bitte erinnere mich an die *Glocke*. (*Christina Kaindl: Die Glocke*, o.k.)

Ich könnte das einfach weglassen mit der Handlungsstrukturtheorie, weil es mir darauf nicht ankommt. Aber mein Problem mit dieser Art von Theorie ist, dass ich damit nicht fertig bin und mir die Kritik nicht gefällt, die ich früher geschrieben habe. Ich denke, dass wir alle damit nicht fertig sind. Und insofern bringe ich es immer auf die Tagesordnung, damit wir das mal diskutieren, ob wir uns wirklich so abbilden können. An dieser Stelle spreche ich jetzt nur über die Teile, die von Holzkamp übernommen sind. Der Diskussionsprozess ist aber un abgeschlossen. Wir brauchten dazu mehr Text und Zeit. In der Durchführung von Wolfgang kommt das auch so vor, dass es mir schon wieder merkwürdig ist, dass du dir vorstellst, dass wir in Verhältnissen uns bewegen und plötzlich unsere Ressourcen nicht reichen, und wir das feststellen und dann mehr lernen müssen. Ich habe die eigenen Lernprozesse und auch die Beispiele der anderen, die in meinem Buch vorkommen, wirklich *gesellschaftlicher und kooperativer* erfahren, also nicht, dass ich plötzlich merke, hier fehlt mir was. Sondern eher zwingen mich andere dazu oder fordern mich heraus. Ihr z.B., ihr habt das jetzt durch eure

Vorlagen so gemacht, nun muss ich mich darin bewegen, jetzt muss ich lernen, mit euren Worten vorsichtig umzugehen usw. Das ist nicht so abbildbar, wie Du das machst: „Da habe ich ein Ressourcenproblem.“ Sondern es gibt sozusagen *in dem konfliktuösen Miteinander der Gesellschaftsmitglieder hunderte von Lernbewegungen*, die jetzt Neuland betreten oder Widerstand herausfordern, der sogar, wie das Willis untersucht hat – auch ein Buch, das ich euch empfehle *Spaß am Widerstand* – soweit geht, dass man widerständig sich bewegt und dadurch sich anpasst, dass Widerstand die Form der Anpassung ist. All diese komplizierten Bewegungen, wo die Sachen so umschlagen, kann ich in dieser gradlinigen Figur mit der fehlenden Ressource und dem intentionalen Lernen nicht denken. Ich kriege das nicht hin. In meinem Kopf geht das nicht: Bewusstsein, Plan, Durchführung, Ende. Das kann ich so nicht denken. Ich habe schon überlegt, das steht auch in dem Buch, ob ich vielleicht gar keine anständige Subjektwissenschaftlerin bin, sondern kulturtheoretische, ideologiekritische Überlegungen, die mich bewegen, das überlagern. Aber andererseits sind auch *Holzkamp's Bücher keine wirkliche Psychologie, sondern Philosophie*, so kann auch ich mich philosophisch da hineinbegeben, denke ich.

Nur ein ganz kleiner Einwand noch, Wolfgang. Du bist so selten da, da muss ich diese Gelegenheit ergreifen. Da ist noch ein weiteres lustiges Seminar, das wir machen müssen. *Es betrifft die Sache mit „abstrakt, konkret“ und „Einheit des Mannigfaltigen“*. Ich habe genau diesen Verdacht gehabt, dass ihr dem folgt; aber das ist eine Schilderung von Marx über das Hegelsche Vorgehen (und das der politischen Ökonomie, die er kritisiert), nicht über seins. Er arbeitet anders und ihr müsst doch dann ansehen, wie Marx tatsächlich operativ vorgeht. Und zwar nicht so, überhaupt nicht so „vom Abstrakten zum Konkreten“. Aber ich fürchte, dass ihr so rangeht, dass es nämlich von oben nach unten rekonstruiert wird. Und deswegen, Christina, die Schulklasse, sagst du, ist ja gar kein Beispiel, sondern bestimmt sich sozusagen aus dieser Theorie. Das ist doch meine Behauptung. Ich behaupte, dass die wirkliche Schulklasse nicht damit gefasst ist, sondern dass sich aus der Theorie das ergibt, dass das so ist, wie Holzkamp es beschreibt. Und deswegen bin ich dagegen, dass man so ableitend die Wirklichkeit angeht, statt sich aus der Wirklichkeit permanent beunruhigen zu lassen und sich zu widerrufen und etwas anders zu denken.

Christina Kaindl: Aber das Schulgesetz *ist* doch Wirklichkeit. Ich bin schon fertig mit dem Zwischenruf. Das ist keine Theorie, das ist Wirklichkeit.

Frigga Haug: Nein, das war Schule gegen Lehrer, das meine ich, Schüler gegen Lehrer.

Christina Kaindl: Das ist Teil davon. Teil der institutionell geregelten Anordnung in der Klasse, den Lehrplänen, den gesetzlichen Regelungen zur Notengebung.

Morus Markard: Du hast gesagt, Frigga, es gibt keine ideologiefreien Begriffe. Da würde ich Dir natürlich zustimmen. Das ist die Frage: Ist das so eine *Art Münchhausenproblem* – oder wie gehen wir mit der Frage um? Wenn wir uns mit Lernen und diesen ganzen ideologischen Verhältnissen, in denen Lernen stattfindet, mit den Widersprüchen restriktiver Lern- und Handlungsfähigkeitsbegründung usw. usf. auseinandersetzen, muss ich zunächst einfügen: Ich kenne kein einziges kritisch-psychologisches Projekt, mit dem ich irgendwie zu tun hatte, dass so durchgeführt worden wäre, dass da Leute mit einem klaren Problem eine Lernschleife einlegen und dann zufrieden nach Hause gehen, sondern dass dieses Konzept dazu dient, das *Chaos der realen Bewegung* einigermaßen aufschliessbar zu machen und zu rekonstruieren. Das ist also ein rekonstruktives Konzept. Aber ist es ideologiefrei? Das kann es ja in gewisser Weise nicht sein, aber was wir gemeinsam als Auffassung vertreten, ist, dass die einzige Möglichkeit, aus dieser ideologischen Verklammerung rauszukommen, darin besteht, historisch zu rekonstruieren, wie diese Begriffe bzw. das, was sie bezeichnen sollen, entstanden sind. Das war in der Genese der Kritischen Psychologie strittig. Kann man nur die Begriffe rekonstruieren oder auch das Psychische selber; das hat zu einer Art Arbeitsteilung geführt. Aber wie auch immer: Der Versuch, das zu rekonstruieren, zielte nicht darauf, eine *ideologiefreie Position außerhalb* zu finden, sondern darauf, die Position, die man eben *nicht* ideologiefrei einnehmen kann, auf eine bestimmte Weise besser begründen zu können, und zwar durch dieses historische Verfahren. Und für mich ist die Frage, wie anders man die – mit Kosik gesprochen – „Pseudokonkretheit“ des Alltag analysieren will als mit dem Versuch, auf die Weise Begriffe zu gewinnen. Oder ich kann es auch nochmal so formulieren: Wo nimmst du die Kategorien, die Begriffe her, mit denen du in den realen Lernprozessen unterscheiden kannst zwischen ideologischen Momenten, Selbstunterwerfungsmomenten, „Selbstblockierungs“momenten; wie willst du die rausholen, ohne einen begrifflichen Standpunkt zu formulieren, aus dem diese Momente *als solche* fassbar sind? Gerade in der Psychologie ist es ja so, dass die Begriffe, mit denen wir operieren, – von einzelnen Ausnahmen abgesehen wie „Reaktanz“ und solchen Begriffen – sowohl im *Alltag* als auch in der *Psychologie* als Wissenschaft permanent vorkommen. Und einer dieser Begriffe, mit dem wir mitten in der Gesellschaft drin sind, wäre z.B. der der *Wirkung von Bedingungen*. Das wäre z.B. einer der Begriffe, der im Alltag in aller Munde ist, den wir so erleben usw. usf. Und die Kritische Psychologie hat den Anspruch und macht den Versuch zu sagen, dieses Denken in *Wirkungen* ist eine reale Praxis in gewisser Weise, ist eine wirkliche Denk-

form, ist eine zentrale Art und Weise, wissenschaftlich zu denken – und allen drei gemeinsam ist, dass sie *falsch* sind. Das Zentrale ist nämlich nicht, dass Bedingungen „wirken“, sondern dass das Verhältnis von Bedingungen und einzelnen Individuen über subjektive Funktionalitäten und Prämissen vermittelt ist. Und egal, wie die Realität uns in die Augen knallt – ich habe in meinem schriftlichen Beitrag das Beispiel von Adorno gebracht, wie der über Fragebögen diskutiert –, müssen wir diese kritische Position aufrechterhalten, um die Gedankenform der Wirkung selber kritisieren zu können. Und das ist die Frage: Wo kriegt man diesen Standpunkt her. Das zu klären, ist die Funktion von Kategorien: nicht zu sagen, sie sind ideologiefrei, sondern zu sagen – das macht Holzkamp in der Grundlegung der Psychologie, wo er die verschiedenen Analyse-Ebenen benennt – die haben die *Funktion, Streitigkeiten inhaltlicher Fragen besser analysierbar zu machen bezüglich der Ebenen, auf denen sie geführt werden*. Ich glaube nicht, dass Klaus an irgendeiner Stelle sagt, dass damit die Sachen abgeschlossen sind, sondern dass es der Versuch ist, diese Diskussion transparent zu machen. Und wie gesagt, ich habe das auch in meinem Beitrag, den ich ja rumgeschickt habe, gesagt: Es ist klar, dass *alle Maßstäbe und Standpunkte*, die auch bei der Interpretation formuliert worden sind, *immer relativ sind. Es gibt keinen Standpunkt außerhalb*. Das ist ein zentraler Punkt, man hängt in den Sachen und Verhältnissen drin. Trotzdem versuchen wir, dazu eine Distanz zu gewinnen. Und die Frage ist, wie man das macht. Das ist, glaube ich, das Problem, was sich durchzieht.

Christina Kaindl: Um noch mal auf die Bedeutung der Anderen fürs Lernen zu kommen. Ich glaube, dass man die Frage, welche Bedeutung haben die Anderen für mich oder für mein Lernen, selber vom Standpunkt des Subjekts formulieren oder reformulieren muss, denn es ist doch nicht so, dass du dich *unmittelbar* im Zusammenhang mit anderen wahrnimmst, wenn du sagst, wir haben da was gemeinsam gemacht, im Sinne einer Auflösung der Subjektstandpunktes; dich selbst nimmst du doch weiter als handelndes Subjekt wahr. Selbstverständlich haben die Anderen eine Bedeutung in diesem Zusammenhang. Aber was die Bedeutung *ist*, ist erstmal offen. Das ist eine Frage an die Situation und an deinen Bezug zu den Anderen, deine Verwickeltheit in die Situation. Das ist das, was mich auch so ein bisschen nervös macht, wenn du das formulierst, weil du dann immer sagst, ‚Klaus Holzkamp oder diese Theorie denkt das offensichtlich so: Ich habe ein Problem, zu wenig Ressourcen, jetzt greife ich auf andere zurück, dann geht es weiter‘. Und das ist, glaube ich, überhaupt gar nicht so gemeint. *Frigga Haug*: Das war Wolfgang's Einsatz, nicht meiner. *Christina Kaindl*: Ich sage es noch mal anders: Welche Bedeutung die sozialen oder kooperativen Zusammenhänge haben, ist eine Frage, die sich an die (ggf. institutionell definierte) Situation stellt, nämlich in Form von Konkurrenz oder Kooperation –

was selbstverständlich nicht als entweder oder, als ausschließend gedacht ist – es gibt die Möglichkeit, dass es ein unterstützendes Umfeld ist, dass es eine Konkurrenz ist, dass beides widersprüchlich ineinander verschränkt ist. Das ist eine offene Frage, die man nur empirisch beantworten kann. Fast alle Leute, mit denen ich zusammen und von denen ich in den letzten zehn Jahren am meisten gelernt habe, sind hier versammelt. Natürlich sage ich nicht, dann saß ich da und meine Ressourcen waren erschöpft und dann hatte ich eine Lernschleife, dann habe ich die Barbara (Fried) angerufen, die hat ihre Ressourcen zur Verfügung gestellt und dann ging es voran. Natürlich gibt es Prozesse, die gemeinsam gemacht werden, wo man diskutiert usw., aber natürlich kann ich das sehr wohl auch analytisch formulieren, wie *ich* da gelernt habe, was mir in meinem Denkprozess weitergeholfen hat. Ich kann das auf den Begriff bringen, wenn es darauf ankommt. Man muss das nicht machen. Es gibt ja keinen Zwang dazu. Wenn ich kein Problem habe, dann habe ich einfach was gelernt und war froh darüber.

Ich finde, die Frage, wie kann man denn z.B. die Widersprüchlichkeit von widerständigem Anpassen mit der Kritischen Psychologie denken, ist keine Frage, die diesen Theorierahmen sprengt, sondern ihre Grundlagen betrifft. Das Begriffspaar „restriktive verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ will ja nichts anderes sagen/fragen, als, wie ich sowohl in Verfolgung meiner Interessen als auch im Versuch mich zu wehren, immer wieder an meinem eigenen Problem mitstricke, wie ich mir kooperative Zusammenhänge versaeue oder sie in kleinlichen Interessenverbindungen auflöse, mich dann doch irgendwie für die – meine – gute Sache einsetze, um es mal ganz platt zu sagen, aber nicht vorankomme damit. Und diese Widersprüchlichkeit kann ich genau mit diesen Begriffen und in gleicher Weise mit „defensiv-expansiv begründetem Lernen“ fassen, als *analytische Frage an die soziale Situation oder an „die“ Gesellschaft*. Und das finde ich z.B. bei deinem Beispiel, Frigga, mit der Nachhilfeschülerin nicht so. So wie du es aufmachst, kommt man nicht dahin zu fragen, was war denn ihre Situation, warum will die eigentlich in die Schule, wie ist die Schule überhaupt, was sind ihre Eltern bzw. was ist die Position ihrer Eltern, wie stellt sich ihre Situation für sie dar? Das ist etwas, was in deiner Schilderung nicht auftaucht. Jetzt ist auch deine Fragestellung eine andere gewesen, weil du geschildert hast, wie du auf das Problem gekommen bist. Dennoch ist doch die Frage der Lehrprobleme immer mit den Lernsubjekten verknüpft: das Erstaunen, dass „manche Mensch sich so versperren“, verweist doch auf die Frage nach ihren Gründen. Der Fragezugang von Klaus Holzkamp aus oder von dieser Lerntheorie aus wäre der komplementäre Zugang gewesen, und es wäre interessant gewesen, das zusammen zu packen.

Bei der HRT fehlt nicht nur die Gesellschaft, sondern es fehlen auch die Interessen und die Emotionalität, und zwar weil Interesse immer nur zweckrational gedacht werden und weil damit auch die Individuen redu-

ziert gedacht werden, das ist ja Teil der Kritik von Klaus. Wenn man fragt, wie kommt die Gesellschaft in Klaus' Lernschleife, dann kommt sie daher, dass es wie immer in diesen Begründungszusammenhängen um Prämissen geht, und *Prämissen sind Teile von Bedeutungen von gesellschaftlichen Strukturen*. Diese sind widersprüchlich. Die gesellschaftlichen Widersprüche sind Teil der Prämissen meiner Handlungsbegründungen, auch meiner Denkvoraussetzungen. Und diese Widersprüchlichkeiten und Nahelegungen muss ich analysieren, um zu kapieren, welche Sachen sich den Leute aufdrängen und auf was sie sich beziehen aus ihrem Interesse heraus und verbunden mit ihrer emotionalen Getöntheit, in der sich diese Widersprüchlichkeit niederschlägt.

Dann habe ich zum Letzten eine Nebenbemerkung zu diesem Beispiel mit dem Schönberg, weil du gesagt hast, der ist nur anwesend durch Noten. Das fand ich interessant im Verhältnis zu dem, wo du das dann auf Brecht bezogen hast und gesagt hast, Brecht führt Erfahrung in die Krise. Das finde ich ja richtig und auch schön, aber das macht Schönberg natürlich auch. Das ist genau das, worum es geht bei dieser Form von Musik und was Klaus da immer so vormurmelt und was ihm auch erscheint, nämlich die Krise, das Nichtverstehen, das Verzweifeln, das Genervtsein, und dann plötzlich ergeben sich neue Möglichkeiten, neue Erfahrungsmöglichkeiten, die auf die Person Holzkamp und sein Hörerlebnis hin betrachtet werden, aber nur in und aus dem sozialen, gesellschaftlichen Kontext verständlich werden können. Aber trotzdem ist das eine strukturell gesehene ähnliche Sache.

Catharina Schmalstieg: Vielleicht eine kurze Idee, die ich jetzt beim Zuhören hatte. Mir erscheint das wie eine Diskussion, die schon seit zwanzig Jahren schwelt, nämlich mit Beginn der Auseinandersetzungen zwischen der Kritischen Psychologie und dem Projekt Ideologietheorie. Ich denke, dass sich hier nicht auf denselben Erkenntnisebenen über den Gegenstand verständigt wird und ergo sich eigentlich über total verschiedene Gegenstände verständigt wird. Klar ist mir das noch mal geworden, Frigga, als du gesagt hast, du bist daran interessiert, wie massenhaft gelernt wird. Das ist eine Frage, die von der Kritischen Psychologie aus überhaupt gar nicht beantwortbar ist, weil das eine Frage ist, die sie sich so nicht stellt; wenn man fragt, wie individuell gelernt wird, kann gar nicht nach so einem durchschnittlichen Wert gefragt werden. D.h. eine Frage der *ideologietheoretischen Herangehensweise* wäre dann tatsächlich die *Analyse von Lernverhältnissen und nicht die Analyse von Lernen*. Aber die Analyse von Lernverhältnissen über dokumentierte Lernerfahrungen. Also geschieht dein Zugriff auf Bedeutungsanalysen, wie ich das verstanden habe, so, dass du Materialien angeguckt hast und von außen drauf guckst und fragst: was können die Leute da gelernt haben, und dass du darüber dann ein relativ weitreichendes, in meinen Augen gewagtes, Niveau der Verallgemeinerung anpeilst, indem du sagst:

das ist so, wie Leute massenhaft lernen. Und das wäre eine ganz andere Frage als zu fragen: wie lernt jemand individuell? Sind es irgendwelche Reiz-Reaktions-Geschichten oder ist es expansives Lernen mit oder ohne Lernschleife? D.h., da müsste man vielleicht eher noch mal gucken als Frage für die Diskussion hier: Machst du eine Bedeutungsanalyse wie Klaus Holzkamp sie im Lernenbuch auch gemacht hat (in einer anderen Form von Bedeutungsanalyse als du sie machst, Frigga), oder unterhalte ich mich darüber, wie ein Individuum lernt, das die Kritische Psychologie selbstverständlich gesellschaftlich verortet – aber so eine Verortung ist nur rekonstruierbar in Form des Begründungsdiskurses. Und dieser Modus des Begründungsdiskurses, der ist verlassen in dem Moment, wo ich einfach über die Leute spreche und sage, das haben sie da gelernt – was nicht heißt, dass das nicht auch eine legitime wissenschaftliche Herangehensweise ist, das ist bloß nicht die der Kritischen Psychologie, weil mit ihr auch ein ganz anderes Erkenntnisziel verbunden ist. Verwechselt die Kritische Psychologie diese unterschiedlichen Fragerichtungen, dann passiert, was Anfang der 80er Jahre Ute Osterkamp über Ideologietheorie gesagt hat, und weiterhin sagt: Sie personalisieren gesellschaftliche Verhältnisse. Also mehr oder weniger ist das ja der Vorwurf gewesen. D.h. es wird nicht gesehen, dass es bei den einen um eine Analyse subjektiver Lernerfahrungen auch im Sinne subjektiver Funktionalität geht, und dass bei der ideologietheoretischen Herangehensweise bei der Analyse von Praxis mehr geguckt wird, inwiefern sind diese Praxen herrschaftsfunktional, d.h. inwiefern sind die Praxen, die ja wahrscheinlich grosso modo so erfüllt werden, funktional im Sinne einer Aufrechterhaltung von Herrschaftsverhältnissen. Und diese Analysen können dann wiederum für Kritische Psychologie, wenn sie psychologisch arbeitet oder versucht, das zu rekonstruieren, im Rahmen von Bedeutungsanalysen herangezogen werden. Insofern könnten all diese Lerntagebücher und Erinnerungsarbeiten natürlich auch kritisch-psychologisch rekonstruiert werden, im Sinne von *Begründungsmuster* herausarbeiten. Es sind bloß einfach völlig unterschiedliche Zugriffsweisen und unterschiedliche Erkenntnisinteressen.

Frigga Haug: Du (Catharina) wendest ein, es werden von Außen Aussagen gemacht, wie massenhaft durchschnittlich gelernt wird. Das ist aber nicht der Fall, sondern es wird untersucht, wie die einzelnen sich in diese Gesellschaft einfinden. Wenn wir das jetzt aufschreiben und materialanalytisch zusammen bearbeiten, so gibt es innerhalb der Methode einen Verständigungsschritt, an dem sich alle konsensuell einfinden. Indem wir verstehen, was die einzelnen über sich sagen, sprechen sie über allgemeine Prozesse. Insofern kann man praktisch von diesen einzelnen Geschichten her etwas über Lernverhältnisse und Lernerfahrungen in dieser Gesellschaft sagen. Dann ist es schon klar, dass die Frage in diesem Arbeitsschritt, wie du gesagt hast, sich nicht auf den Gegenstand

bezieht, der mit diesem intentionalen Lernen gefasst werden wird. (Auf einen Einwand mittels Luftholen:) Nein. Das ist ein anderer Gegenstand. Das habe ich auch eingangs gesagt. Das ist ganz offensichtlich ein anderer Gegenstand. Aber die Frage, die sich jetzt noch weiter stellt, ist, was nützt die Sache mit den intentionalen Lernen in dieser Frage, die wir alle interessant und wichtig finden, nämlich: Wie reproduziert sich diese Gesellschaft und wir sie mit, die ganze Zeit? Wie reproduzieren wir diese Gesellschaft? *Und wie können wir versuchen, dieses in Lernprozessen zu fassen?* Und wenn du dann sagst: Da nützt uns der Begründungsdiskurs und die Begründungsmuster und da können wir das alles reinterpretieren; *so glaube ich, dass das nicht geht. Weil die Frage der Begründungen, die die einzelnen haben, ja Teil der Analyse in diesen Erinnerungsgeschichten ist und zwar an der Stelle, wo sie ihre eigene Konstruktion als Person aufspüren.* Und das Problem, das wir jetzt an der Stelle diskutieren müssen, haben wir auf etwas später verschoben. Deswegen sollte ich das jetzt vor der Pause nicht machen. Das ist die Frage, die Morus noch mal aufgeworfen hat. Wie macht man das eigentlich, wenn die Kategorien mitten im ideologischen Raum sind, einen Standpunkt der Kritik und Analyse zu gewinnen, der sowohl weiß, dass wir selber ebenfalls drinstecken, als auch darüber hinausgeht. Wie macht man das? Diese Frage ist an dieser Stelle zu stellen und zu bearbeiten. Du, Catharina, kannst nicht einfach sagen, es könne „mit den Begründungsmustern rekonstruiert werden“ usw., sondern eben dies müsste diskutiert werden, was wir hoffentlich in dem späteren Komplex zwischen 15 bis 16:30 Uhr tun werden.

Aber noch ganz kurz zu Christina. Die Geschichte mit der Nachhilfesüchlerin, falls ihr das lesen wollt, sie findet sich auf S. 42ff. Das war eine ganz schreckliche Geschichte. Die Schülerin schweigt während aller Nachhilfestunden und lernt nichts von dem, was sie hätte lernen sollen – was immer sie jetzt lernt, indem sie schweigt, mal beiseite gelassen. Und ich frage an dieser Stelle ausschließlich eine Frage: Kann es sein, dass ich von daher eine Intention, die mich Zeit meines Lebens nicht losgelassen hat, genommen habe, nämlich „wie kann denn das passieren, dass Menschen die Kommunikation so abbrechen und verweigern?“ und „was kann man tun, damit das durchbrochen wird?“ Was kann man eigentlich tun? Und dass mich das als Lehrende begleitet hat von Anfang an? Ich habe mir auch immer in allen Seminaren die Studierenden als Diskussionspartner gewählt, die absolut widerständig waren und nichts machen wollten, bis dahin, dass in Evaluierungsbögen einiger Studentinnen in Kanada zu lesen war: „She was a bad teacher, she always addressed the wrong people. Wir waren schon die ganze Zeit auf ihrer Seite und mit uns hat sie nicht gearbeitet, sondern mit den Gegnerinnen hat sie gerungen. Das war ein Fehler.“ Das ist meine Frage darin. Und deine Bemerkung: „Vielleicht mochte sie Frigga nicht, oder vielleicht hätte sie in eine andere Schule gemusst“ bewegt sich auf der *Ebene der Ratschläge*. Das

ist nicht das, was ich beschreiben wollte oder getan habe. *Christina Kaindl*: Das ist kein Ratschlag (mehrere „Dochs“ vom Podest). *Frigga Haug*: Es ist auf der Ebene der Ratschläge. Übersetzt heißt es: ich sage zu der Mutter, soll das Kind nicht auf eine andere Schule und sollte es nicht selbst bestimmen, wenn es schon Nachhilfestunden bekommt, wer die Nachhilfelehrerin ist. *Morus Markard*: Die Frage „Liegt es an mir?“, ist doch kein Ratschlag. Das ist eine Frage, die ich mir einfach stellen in der Subjektwissenschaft. Das ist kein Ratschlag. *Christina Kaindl*: Das bedeutet nicht, du sollst vorschlagen, dass sie auf die Schule geht. Ich sage nur, ihre Sicht, ihre Prämissen kommen darin nicht vor. Da ist alles. Das ist nicht deine Geschichte. *Frigga Haug*: Das ist nicht meine Geschichte. Ich habe nicht die Kommunikation verweigert und so. Ich wollte sagen, dass es doch ein Problem gibt zwischen uns beim Diskutieren, wenn euer spontaner Umgang mit so einer Geschichte in die Richtung läuft, dass ihr Ratschläge gebt und ihr offensichtlich etwas völlig anderes daraus gelernt habt (permanentes Gemurmel). Und um euch zu beruhigen oder zu beunruhigen. Es war eine Liebesgeschichte von Seiten dieser Schülerin. Weil sie mich liebte, konnte sie mit mir nicht sprechen und nicht, weil sie mich nicht leiden konnte. Aber auf dieser Ebene arbeite ich an der Geschichte gar nicht. Meine Frage ist, wie kommt diese Lernverweigerung, die ja schon zuvor da war, zustande. Und was macht man da.

Pause

Lorenz Huck: Das Anliegen meines Beitrages war es, die Möglichkeit von Aufklärung zu *problematisieren*. Das ist – wohl gemerkt – etwas Anderes als zu behaupten, dass Aufklärung unnötig oder unmöglich sei. Es bedeutet auch nicht, Aufklärung mit dem Bannspruch zu belegen und ein kritisch-psychologisches Aufklärungsverbot zu erlassen.

Die Beteiligten an einer Lernkonstellation grundsätzlich in Aufklärende und Aufzuklärende zu unterscheiden wäre nur dann sinnvoll, wenn Lehrende in irgendeiner Weise begründen oder ausweisen könnten, dass ihnen etwas klar ist, was für die Lernenden noch im Dunkeln liegt. Die Begründbarkeit einer solchen Hierarchie scheint mir aber spätestens dann problematisch zu werden, wenn nicht Faktenkenntnisse oder technische Verfahren vermittelt werden sollen, sondern die Einsicht in gesellschaftliche Zusammenhänge und Widersprüche (um die es Frigga Haug ja geht).

In diesem letzteren Fall greift der m.E. grundlegende marxsche bzw. marxistische Gedanke, dass der gesellschaftliche Prozess, über den es etwas zu lernen gäbe, mit seinen Widersprüchen durch alle Beteiligten hindurchgeht und sich auch in ihrem Denken auswirkt. Die Folge dieses Umstands habe ich in meinem Beitrag auf die Formel gebracht, dass man Erkenntnis über gesellschaftliche Verhältnisse nicht einfach *gewinnen*

kann, sondern *sich leisten* können muss. Damit ist gemeint, dass ‚mein‘ Interesse daran, den gesellschaftlichen Prozess zu durchschauen, je nachdem, in welcher Position ‚ich‘ mich in ihm befinde, in jeweils besonderer Weise gebrochen und widersprüchlich ist. Frigga selbst hat diesen Zusammenhang, wie ich finde, in dem Abschnitt „Ein Zimmer für mich“ (Haug 2003, 35ff) sehr beeindruckend dargestellt: Ihre anfängliche Selbstsicht als „Opfer“, dem ein eigenes Zimmer verweigert wurde, weicht (nicht zufällig, wie ich glaube!) nach dem Scheitern eines praktischen Lösungsversuchs der Einsicht in die eigene Beteiligung an patriarchalen Verhältnissen.

Wenn man dem Gedanken, den ich ins Spiel gebracht habe, folgt und annimmt, dass das eigene Interesse an der Einsicht in gesellschaftliche Zusammenhänge gebrochen und widersprüchlich ist, dass diese Einsicht, einmal gewonnen, in jedem konkreten Fall wieder gefährdet ist, dann scheint es mir fragwürdig – im Sinne des „Inventarverzeichnisses“ – zu behaupten, man könnte gewissermaßen einen archimedischen Punkt finden, von dem aus man gesellschaftliche Deutungsangebote, die es zu verschiedenen Fragen gibt, nach dem Gesichtspunkt einordnen und bewerten kann, ob sie dem „*fortgeschrittensten Bewusstsein*“ entsprechen. Damit steht und fällt aber auch die Möglichkeit, die *Erfahrung anderer in die Krise zu führen*. Um es noch einmal zu betonen: Dies heißt nicht, dass es sinnlos ist, den gesellschaftlichen Hintergründe der eigenen Denkweisen nachzuspüren bzw. die entsprechenden Überlegungen anderen mitzuteilen.

Der zweite Punkt, den ich hier ansprechen wollte, ist die *Frage des Mitlernens*, deren Behandlung Frigga Haug bei Klaus Holzkamp vermisst. Wie in meinem Beitrag gesagt, hat sich Holzkamp m.E. für diese Frage nicht interessiert, was ja aber nicht heißt, dass sie nicht interessant wäre. *Ich* zumindest finde die Frage, die Frigga Haug aufwirft, höchst interessant, wie selbstschädigende Verhaltens- und Denkweisen als Gewohnheiten übernommen und mitgeschleppt werden.

Ich bin mir aber nicht sicher, inwiefern man diese Frage vom Standpunkt des Subjekts untersuchen kann: Mitlernen heißt ja, Denk-, Rede- oder Verhaltensweisen *fraglos* aufzugreifen, die also zunächst unproblematisch erscheinen. Erinnerungsarbeit begreife ich als den Versuch, auf Prozesse des fraglosen Mitlernens aus einer Situation zurückzugreifen, in der einem die Problematik der mitgelernten Gewohnheiten bewusst geworden ist. Ein Einwand gegen die Methode der Erinnerungsarbeit wäre, dass die Erinnerung an Prozesse des Mitlernens immer vom aktuellen Problem her strukturiert sein dürfte, so dass es unklar ist, ob man mit diesem Verfahren tatsächlich vergangene Lernprozesse oder (in mystifizierter Form) gegenwärtige Problemlagen untersucht. (Diesen Einwand kennt Frigga Haug sicherlich zu genüge. Ich halte ihn aber dennoch für triftig. Evtl. können wir später darauf zurückkommen).

Meinen dritten Punkt – zum „*massenhaften Lernen*“ – ziehe ich vorläufig zurück.

Ulrike Behrens: Vielleicht als Vorbemerkung: Als ich die (an die Colloquiums-Teilnehmer verschickten) Beiträge gelesen habe, die zusammen mit meinem eigenen zurückkamen, habe ich mich ein bisschen erschrocken, weil ich das Gefühl hatte, ich hätte das Thema verfehlt. Thema verfehlt deshalb, weil sich scheinbar alle zu ihrer Position äußern oder sich verorten an einer gedachten Linie zwischen Frigga Haug und Klaus Holzkamp, und das tue ich so nicht. Und zwar eigentlich deshalb, weil mich das nicht so sehr interessiert, und auch deshalb, weil ich mich dazu nicht kompetent fühle; ich habe nämlich diese Unvereinbarkeit in all den Jahren, in denen das immer wieder aufschien, nicht wirklich gesehen oder nicht sehen können. Ich glaube trotzdem, einen Beitrag zu einem Colloquium über Lernen verfasst zu haben, denke also, dass meine Einlassungen zum Thema passen.

„Lernen“ als Ausgangspunkt ist vielleicht banal und trotzdem scheint mir das auch reich zu sein. Lernen ist selbst nicht nur Forschungsgegenstand, sondern Lernen ist auch Ergebnis: Die Haltung, die ich zum Lernen habe, das, was ich unter Lernen verstehe und wie ich es tue, ist selber Ergebnis von biographischen Lernprozessen, so dass ich über bestimmte Sachen sage: „Das ist nicht mein Ding“. Also die Gewohnheit, *bestimmte Gegenstände als für mich als überhaupt nicht relevant zu betrachten*. Oder dass Leute von sich sagen, ich bin so ein Typ, ich kann nicht so theoretisch denken oder so. Das sind ja alles Sachen, die ich auch über mich gelernt habe auf irgendeine Weise, *ohne* dass das an der Stelle, wo ich das lernte, ein Vorsatz gewesen wäre: „Ich wollte jetzt mal über mich lernen, was ich für ein Typ bin“. Ich habe es mir an irgendeiner Stelle angeeignet.

Ich glaube, dass es wichtig wäre, eine Sprache, eine Wissenschaftssprache zu finden, in der ich beschreiben kann, dass lernender Weltaufschluss vielen eben nicht als *Verlockung* erscheint, überhaupt nicht, sondern ganz im Gegenteil als eine *Zumutung*, als ganz schrecklich und als möglichst zu vermeiden usw. Und ich glaube, dass es eine wichtige Aufgabe wäre, wenn schon im Raume steht, dass ich Pädagogin bin, auch aus der Perspektive von Aufhebung oder Lockerung von Lernblockierung in Erfahrung zu bringen, wie das biographisch passiert, dass aus den Kindern, die lernen wollen und die stinksauer werden, wenn man versucht, sie daran zu hindern, Leute werden, die sagen, um Gottes willen bloß nicht lernen, Lernen ist eine ganz schreckliche Zumutung. Ich würde gerne über die Frage, wie das biographisch passiert, verstehen, wie man das aufbrechen kann. Und ich glaube, dass das subjektwissenschaftliche Kategoriensystem dazu hilft, das zu verstehen, und zwar wirklich als *analytisches Begriffssystem*: Erstens hilft es deshalb, weil man z.B. aus der Grundlegung der Psychologie die anthropologische all-

gemeine Unterstellung entnehmen kann, dass Lernen im Interesse *aller* Menschen ist. Nur dann, wenn ich das unterstelle, muss ich mich überhaupt fragen, warum manche das trotzdem nicht interessiert. Ich kann relativ gut damit leben, dass sich viele Leute nicht für Motorsport interessieren. Beim Lernen frage ich, *warum* nicht, also warum ist das so schwierig. Diese anthropologische Unterstellung und Voraussetzung ist also eine wichtige Basis für Nachdenken über Lernen und Lernblockaden. Und zweitens denke ich, dass das Begriffspaar zur Handlungsfähigkeit (und das ist ja gleichen Figur auf Lernen zu übertragen) das fassbar macht, dass es im Grunde *drei Möglichkeiten* gibt bezogen auf Lernen. Es gibt Lernbegründungen, die sich auf *erweiterte Handlungsfähigkeit* beziehen, es gibt die Möglichkeit, *nicht zu lernen*, und es gibt die dritte Möglichkeit, das ist die *restriktive Variante*, tatsächlich zu lernen, aber so, dass mir das Gelernte nicht zukommt, nicht zur Verfügung steht, und diese Variante gibt es *massenhaft*. Jetzt sage ich auch schon „massenhaft“. Ich glaube, dass es auch wirklich so ist; ich glaube, genau das ist mit „massenhaft“ auch gemeint. Daraus folgt, vielleicht ein bisschen kurz gesprochen, dass man Lernen eben nicht nur vom Ergebnis her denken kann. Also man kann nicht nur fragen, ob jemand hinterher die *Glocke* aufsagen kann oder nicht, sondern mich interessiert die Frage, wie das denn passiert ist, wie der Weg dahin war, weil ich glaube, dass das für das Ergebnis Implikationen hat, ganz schlicht für die Frage, wie lange ich das Gelernte denn behalte, aber auch dafür, es emotional zu besetzen. Die offene Frage ist – und da suche ich die Vermittlung –: wie kommt man von solchen kategorialen, allgemeinen anthropologischen Bestimmungen zu dem, was wir beobachten an uns selber und an anderen, wie wir lernen und wie unsere Bezüge zu Lernen sind.

Ich glaube, wenn wir dieses Vermittlungsproblem in den Griff kriegen – und ich vermute, dass uns das noch mehr als zwei Wochen beschäftigen wird –, dann würde sich auch in dieser *scheinbaren Gegensätzlichkeit zwischen den Positionen von Frigga und Klaus ein produktiver Weg* finden. Mein Eindruck ist nämlich: Wir reden auf zwei Ebenen, die wir noch nicht ordentlich miteinander vermittelt haben. Um das nochmal ganz konkret an einem Beispiel zu sagen: Christina, du hast vorhin gesagt, Klaus Holzkamp hätte dieses Beispiel mit den Orchestervariationen vielleicht unglücklich gewählt, weil genau an der Stelle, wo das eigentlich Spannende passiert, wo er nämlich plötzlich was kapiert hat, da steht nur „irgendwie“, es wäre aber schöner gewesen, ein Beispiel zu finden, wo man da genau gucken kann, was passiert ist. Und da habe ich an die Szenen gedacht, die die Schülerinnen und Schüler in meinem Projekt zum Lernen geschrieben haben. Wenn ich an die sehr wenigen Szenen denke, wo Lernen als Geglücktes, als Sternstunden beschrieben werden, passiert genau das: An der Stelle, wo es lern-theoretisch spannend wird, steht „irgendwie“. Ich glaube, das ist kein Zufall. Das liegt nicht daran, dass Klaus ganz unglücklich ein Beispiel gewählt hat, in dem er gerade

zufällig nicht wusste, wie es passiert ist, sondern dass es möglicherweise systematisch so ist, dass uns der eigentliche Knackpunkt, den wir so gern wüssten, zunächst einmal nicht zur Verfügung steht. Insofern ist das Beispiel vielleicht auch gar nicht so unglücklich, wenn an dieser Stelle tatsächlich auch in der Selbstwahrnehmung ein Schleier vor dem ist, was wir eigentlich am liebsten wüssten: Wie oder wo platzt denn der Stern, der in so einer Sternstunde fällt. *Christina Kaindl*: Es platzt der Mond, glaube ich. *Ulrike Behrens*: Oder der Mond, ich bin da jetzt interplanetar nicht so bewandert. Also ich glaube, das Bild ist klar, da wo es „schnakelt“, da wo systematisch ein „irgendwie“ steht: „Irgendwie ging es dann plötzlich. Irgendwie war der Knoten geplatzt.“ „Irgendwie“, hat ein Lehrer mal zu mir gesagt, „irgendwie heißt: Ich weiss nicht, wie“. Und das genauer zu sagen, das fällt eben so schwer. Vielleicht ist das sogar ein Bestimmungsmoment oder das Charakteristikum von Lernen, dass man genau an dieser Stelle nichts sagen kann.

Gisela Ulmann: Zunächst zum letzten Beitrag: ob es nicht doch möglich ist, dieses Begreifen – u.U. ohne Belehrung – zu fassen. Ich halte das durchaus für möglich und ziehe ein eigenes Beispiel heran. Ich habe mich lange mit der Frage beschäftigt, was Jean Piaget eigentlich macht, und habe es nicht recht verstehen können. Er gilt als Entwicklungspsychologe, aber was er tut, ist nicht das, was er als Entwicklungspsychologe tun sollte. (Heiterkeit) Aber als ich das, was ja auch überall steht, nämlich daß er Erkenntnistheoretiker ist und die Genese der Erkenntnis erforscht, kapiert habe, kam der Umschlag. Seine umfangreichen Untersuchungen wurden mir plötzlich verständlich, auch die Systematik. Ich konnte dann fragen, wie sich genetische Erkenntnistheorie zu Entwicklungspsychologie verhält. Außerdem habe ich mich ja vor Jahrzehnten sehr viel mit Kreativitätsforschung beschäftigt. Dort geht es so oft um Prozesse, die Erfinder nicht adäquat beschreiben können: auf eine Inkubationsphase, in der die Lösung des Problems nicht in Sicht ist, folgt die „Illumination“ – aber wie die folgt, können sie nicht theoretisieren. Ein schönes Beispiel ist Kekulé's Beschreibung der Erfindung des Benzolrings: er sah im Feuer eine Schlange, die sich in den Schwanz biss – und hatte die Erleuchtung. Was er nicht beschreibt oder theoretisiert ist, dass er – evtl. angeregt durch diese Kreisform – seine Prämissen, dass die Benzol-Formel eine lineare Kette sein müsse, zugunsten eines Kreises verwarf und erneuerte.

Sodann zum Begriff Lernen. Ich stimme Morus zu, daß dies ein Omnibusbegriff ist – und hielt das Wort Lernen nie für geeignet, die *eigentlich interessanten Prozesse des plötzlichen Begreifens* zu fassen. Lernen hat ja immer die Konnotation des Kumulativen. Ich denke, daß bei Kindern das Wort „Lernen“ auch deshalb so unbeliebt ist, weil sie es als Auswendiglernen verstehen – sie sprechen ja auch von „büffeln“. Zum Sprachgebrauch finde ich auch interessant, daß bis in die 90er Jahre im

Psychologischen Institut (PI) der FU niemand sagte, er *lerne* für eine Prüfung. Man sagte z.B. „ich bereite mich auf eine Prüfung vor, ich lese ganz viel, ich setze mich mit diesem und jenem auseinander“. Dann tauchte der Satz „ich lerne für die Prüfung“ auf, und er bezog sich zu Anfang auf Prüfungen von Prüfern, die in Prüfungen abfragten, Fragenkataloge hatten, deren Antworten – wie der Prüfer sie hören wollte – eben auswendig zu lernen waren. Inzwischen sagen viele, daß sie auch für Prüfungen bei mir lernen, und ich weiß nicht, was das bedeuten soll. Sie sollen ja nicht für Prüfungen bei mir lernen, sondern forschen und in der Prüfung ihre Forschungsergebnisse vorstellen. Evtl. kommt dieses (plötzliche) Verstehen auch deshalb nicht in den Lerngeschichten von Ulrike vor (*Ulrike Behrens*: [zustimmendes] hm), weil das Wort „Lernen“ nicht die Bedeutung der Sternstunde, des Durchblicks, des Kopieren, des Ich-habs-begriffen, des Aha-Erlebnisses hat. „Lernen“ bedeutet eher Vokabeln oder auch Schillers *Glocke* zu lernen – dazu wollte Frigga noch etwas sagen.

Ansonsten: Ein Prüfer, der von mir wissen will, wie er die Frage beantwortet, will ja gar nicht wissen, wie ich drüber denke, sondern nur seine Antwort von mir hören.

Ich habe aber noch eine Frage an Frigga: wo steht im Buch „Lernen“ von Holzkamp, dass irgendeine Form des Lernens defizitär sei? Ich habe keine solche Stelle gefunden.

Morus Markard: Ich will kurz auf Ulrike Behrens eingehen und zwar unter zwei Aspekten. Weil ich nämlich denke, dass jede Menge Leute in solchen Fällen wie Motorsport oder Fußball oder – in meinem Fall E-Gitarre – ungeheuer viel lernen, was vergleichsweise irrelevant ist, aber da relativ viel mitkriegen, sich auch bemühen. Ich lese auch Fachzeitschriften zu dieser Frage. Das heißt, das interessiert mich und ich lerne. Man muss aufpassen, nicht hierarchisch zu beurteilen, wer was lernt.

Und das andere ist die Frage, ob für uns nicht interessant ist, was in der traditionellen Psychologie spätestens in Folge von Nisbett und Wilson formuliert ist als die große Problematik, komplexe mentale Prozesse subjektiv rekonstruieren zu können; ob wir nicht, wenn wir uns damit, was eigentlich Lernen ist, befassen, mit dem Problem, was die traditionelle Psychologie seit Jahrzehnten bewegt, zu tun haben und möglicherweise eine Menge lernen können; ob es da interessant wäre, ein paar Diplomarbeiten darauf anzusetzen. (Heiterkeit)

Ich glaube, dass Lernen delegierbar ist. Wolfgang und Gisela sind ja der Meinung, Lernen ist nicht delegierbar. Wenn man Lernen als diese Lernschleife nimmt, finde ich, *ist Lernen wunderbar delegierbar* – beispielsweise durch Diplomarbeiten, dann wird nämlich eine ganze Menge an dieser Lernschleife von anderen Leuten erledigt, ich muss nur die Resultate zur Kenntnis nehmen. Und die Frage ist nicht, *ob* man Lernen delegieren kann, sondern *was* an Lernen man delegieren kann. Das ist

m.E. auch die Grundlage von Arbeitsteilung. Aber das nur als Nebenbemerkung.

Ich stimme Ulrike in der Hinsicht zu, dass sie gesagt hat, dass sie Frigga Buch in gewisser Weise auch als eine *Ehrenrettung des Lehrens* ansieht. Das hat mich persönlich an dem Buch Friggas einigermaßen beeindruckt, weil ich auch denke, dass das zum Teil in kritisch-psychologischen Zusammenhängen etwas zu kurz kommt. Die Frage ist nur, *ob man dann nicht sozusagen diese Frage des Lehrens nicht weiter radikalieren müsste und wirklich auch vom Standpunkt des Lehrers genau formulieren müsste*, was mich, der ich das ja tue, Lehren, stark interessiert.

Früher habe ich die Konzeption „Erfahrungen in die Krise führen“ in den Rollenbüchern von Frigga für sehr sinnvoll und vernünftig gehalten. Dann habe ich mir überlegt, man muss ja über die Grenzen solcher Konzepte auch hinausgehen und bin dann zu dem Ergebnis gekommen, dass dieses „Erfahrung in die Krise führen“ ein bisschen wie geistig-moralische Führung ist. D.h. kann man sozusagen Erfahrung in die Krise *führen* in anderen als in den Situationen, in denen das Resultat im Prinzip klar ist, also von irgendwie weitestgehend gelösten Problemen aus? Deswegen habe ich in meinen Beitrag zu diesem Colloquium geschrieben, dass ich mehr von der Position ausgehe, dass in solchen Forschungsprozessen Erfahrungen in die Krise *geraten* können, wo aber niemand die Funktion hat, das *führen* zu können, sondern wo das selber ein dialogischer Prozess ist, wo verschiedene Menschen verschiedene Kompetenzen einbringen können. Diese Kompetenzen können in Sachkompetenzen bestehen, sie können in historischem Wissen bestehen usw. usf. Gleichwohl ist alles vom Standpunkt des Subjekts in gewisser Weise gebrochen, insofern können Erfahrungen in die Krise geraten, ich kann was dazu beitragen. Ob man in die Krise *führen* kann, würde ich für problematisch halten, und in sofern glaube ich ist das zentrale Problem – ich glaube, dass Lorenz Huck das ähnlich angesprochen hat –, wie sich gemeinsam Kenntnisse gewinnen lassen, wobei die Leute, die an so einem Prozess beteiligt sind, unterschiedliche Voraussetzung haben, also unterschiedlich viel wissen, aber auch unterschiedliche Interessen haben. Deswegen frage ich, ob nicht, auch was das Lehren angeht, das „in die Krise führen“ einen problematischen Gehalt kriegt, der von der radikalen Standpunktabhängigkeit Abstand nimmt. D.h. nicht, dass ich gegen Aufklärung plädiere, ich bin auch in vielen Dingen, die ich vertrete, der Auffassung, dass sie richtig sind, sonst verträte ich sie nicht, aber ich muss immer bedenken, dass sie möglicherweise falsch sind, und dass ich von anderen lernen kann. Das ist was anderes als „in die Krise führen“. Insofern meine ich zu dieser Frage des Lehrens und der Probleme, die damit auftreten – sei es, dass ich beispielsweise als Vater in Erscheinung getreten bin eine Zeitlang meines Lebens oder jetzt an der Uni als „Lehrender“ nach wie vor – dass man das noch radikalisiert und das stärker

zu einer Art Forschungsprogramm macht vom Standpunkt der Lehrenden aus. Wir haben das übrigens mal versucht, das ist dann wieder schief gegangen, aber das ist eine andere Frage.

Frigga Haug: Ich antworte in zwei Schritten und fange mit Morus an, weil ihr das alle noch am meisten im Kopf habt. Ich bin auch der Ansicht wie du, dass man die *Frage nach den Lehrern radikalieren*, ein Forschungsprogramm beginnen sollte, und dass vom Standpunkt der Lehrer geschrieben werden muss und nicht vom erschlichenen Standpunkt des Schülers. Das habe ich auch in einem neuen Beitrag geschrieben, der im *Forum Kritische Psychologie* 47 erschien, dass ich das korrigiert habe, aus dem Standpunkt der Lehrer den Standpunkt des Schülers abzuleiten. Jetzt habe ich mit Lehrern zu arbeiten begonnen. Da gibt es mehrere Forschungsgruppen. Das ist das eine. Da bin ich mit dir einer Auffassung, aber nicht in Bezug auf das, was auch Lorenz gesagt hat, und was du praktisch übernommen hast: Nämlich: wie ist eigentlich der Umgang mit Hierarchie, wenn man so einen Begriff oder so eine Floskel nimmt wie „Erfahrungen in die Krise führen“? Einerseits gibt es ein Missverständnis zwischen uns, was damit gemeint sein soll. Andererseits gibt es hier auch einen wirklichen Dissens zwischen uns, wobei Ute Osterkamp da auch eurer Auffassung ist. D.h. auch sie hat Probleme mit dieser These, bzw. der Weise wie sie geäußert ist, so mussten wir das bei der Drucklegung des Buches diskutieren. Es geht um die in die Krise geführten Erfahrungen und den Standpunkt, der sich darin implizit äußert, deswegen musste ich auch weiter darüber nachdenken. Ich kam zu dem Resultat, dass das Missverständnis am Wort „Krise“ liegen müsste und am „führen“, an beiden Worten. Deswegen rekonstruieren wir einmal, was damit gemeint ist. Es ist nicht gemeint, dass einer oben das gesamte Weltwissen hat und unten stehen viele, die keine Ahnung haben, nur Erfahrungen machen und die müssen eben in die Krise geführt werden. Das ist nicht gemeint und auch nicht in dieser Weise durchgeführt, sondern der Gedanke ist, dass die Menschen in unserer Gesellschaft unterschiedliche Erfahrungen machen, die zum Teil widersprüchlich zueinander sind, und dass sie in ihrem Kopf es fertig bringen, diese Widersprüche harmonisch koexistieren zu lassen, so dass sie eigentlich ein Wissen über die Widersprüche in der Welt und sich darin haben, welches nicht aktualisiert wird, sondern mit dem sie einfach leben. Und bei der verzweifelten Suche danach, wozu wir denn eigentlich diese schrecklichen Lehrer brauchen, was sie oder wir denn in diesen Kontexten tun könnten, dachte ich, die Lehrenden haben z.B. folgende Aufgabe: Sie können diese unterschiedlichen Erfahrungen, die die einzelnen separat abgelegt haben, gleichzeitig aufrufen, so dass die einzelnen Individuen, wenn sie jetzt konfrontiert sind mit sich selber in zwei verschiedenen Erfahrungen, sich bewegen müssen und jetzt nicht etwa von oben beurteilt wird: dieses ist die richtige Erfahrung, richte dich danach! Sondern sie selber müssen

sehen, mit welcher Erfahrung sie eigentlich wohin gehen und welche von denen sie eher bejahen ... vielleicht eine dritte. Vielleicht ist a und b verkehrt gewesen, an die sich schon gewöhnt haben. Vielleicht müssen sie auf eine dritte Ebene gehen.

Und damit das mal etwas konkreter wird. Ich bin auf dieses Problem gekommen im Zusammenhang mit Automationsforschung. Da trafen wir häufig auf Betriebsräte, die zur Einführung von Computern sagten: das ist furchtbar, das führt zu Dequalifizierung und zu sonst was Schrecklichem. Und wir vom Betriebsrat und gewerkschaftlich Organisierte müssen die Leute davor schützen: keine Computer in die Sekretärinnenzimmer! Aber ich, Betriebsrat, der ich bin, kann mit diesen Dingen wunderbar arbeiten. Soviel schöpferische Kreativität wird bei mir frei, alles Redundante fällt ab, und ich kann damit meine Arbeit klären und diese Welt erkunden, nur diese blöden Sekretärinnen nicht, deswegen müssen wir sie davor hüten. Und das ist doch das, was einem alltäglich begegnet. Man macht einfach Teilerfahrungen, die man nicht zusammenführt. Also muss man sie in einen Raum zwingen. Und Brecht, deswegen habe ich Brecht immer in diesem Kontext angeführt, macht das meisterhaft in all seinen Stücken, immerzu, immerzu. Wenn ihr ihn verfolgt, werdet ihr das unschwer sehen: Er schafft also – nun unabhängig davon, ob wir das *Führen* nennen – er schafft eine Anordnung, wo die einzelnen sich selber begegnen und nun in Bewegung kommen müssen. Z.B. kennt ihr sicher diese lustige Geschichte, wo – nur damit es für euch plastisch wird – einer sagt, ich weiß nicht ob Ziffel oder Kalle in den *Flüchtlingsgesprächen*: „Große Ideen scheitern an den kleinen Leuten“. Es muss Ziffel sein. „Große Ideen scheitern an den kleinen Leuten“. Der andere steigt ein und sagt: „Ja das stimmt ganz genau, mein Vetter nämlich, dem ist der Arm in die Drehmaschine oder sonst eine Maschine gekommen und er wurde ein Krüppel, und dann hat er gedacht, ich mache ein kleines Geschäft auf, verkaufe Zwirn oder so was, hat aber das Geld nicht zusammengekriegt und konnte diese große Idee nicht verwirklichen.“ Da hört man sogleich, aha, die kleinen Leute, das ist eine parteiliche Äußerung und es wird als solches aufgenommen, was wir über kleine Leute vielleicht denken könnten, bzw. es wird damit gespielt. – Und dann geht der andere rein und sagt: „Das ist nicht, was ich mit einer großen Idee meine, also so einen Kramladen eröffnen (Heiterkeit), sondern z.B. eine große Idee ist der totale Krieg.“ Da ist der andere natürlich verblüfft und muss darüber nachdenken und das wird durchgeführt am Hin und Her, dass der totale Krieg deswegen nicht geht, weil die Menschen immer dazwischen sind. Dauernd behindern sie durch ihr Dazwischenkommen den Aufmarsch der Truppen, stören sie, weil sie plötzlich da lungern, sie klauen die Vorräte, so dass man da nichts machen kann und im Prinzip ist es so, dass die modernen Waffen so gebaut sind, dass man zunächst den Globus evakuieren muss, ehe man die so richtig anwenden kann. So wird der Dialog geführt und die ganze Zeit werdet ihr, wenn ihr das Satz

um Satz auseinander nimmt – das habe ich in dem Lernbuch getan –, werdet ihr mit Erfahrungen aufgerufen, so dass ihr im einen Moment „ja“ sagt und dann „nein so nicht“, und dann „doch dieses habe ich auch“, „nein“. Das ist die Art von Anordnung, die er vorführt, von der ich dachte, sie sei für das Lehren wunderbar, und man kann sie sprechen als „Erfahrungen werden in die Krise geführt“, was nicht meint, jede einzelne Erfahrung gerät in die Krise, und nun steht man unschuldig da, sondern die Koexistenz – vielleicht müsste ich sagen – die widersprechenden Erfahrungen werden in die Krise geführt. Ich weiß nicht, ob ich den Führungs-Begriff wirklich immer als „führe mich und leite“ hören muss. Das muss man widerlegen. Wenn es immer weiter Missverständnisse hervorruft, muss ich diesen Begriff ändern, aber nicht das, was damit gemeint ist. Das, dachte, ich wäre eine gute Idee für Lehrende. Und das hat Lorenz im Ganzen ganz schön rekonstruiert..., nicht die Idee, dass einer das fortgeschrittenste Bewusstsein hat, und das dann von oben verkünden kann, welches im „Inventarverzeichnis“ der Persönlichkeitserfahrungen das Beste ist. Das Inventarverzeichnis war ein Vorschlag von Gramsci. Der meinte auch, dass die Menschen über unterschiedliche Erfahrungen verfügen und sich keine Rechenschaft darüber ablegen, dass sie mal reaktionär, rassistisch sind oder faschistisch gar, und dann Kinder des wissenschaftlichen Zeitalters und abergläubisch bis ins Äußerste und alles zusammen. Und Gramsci schlug vor, nicht wie ich, die Erfahrungen gleichzeitig aufzurufen und zu sehen, was die einzelnen jetzt tun, sondern er schlug vor, dass die einzelnen ein Verzeichnis von sich machen, also sich bewusst werden, wie sie denn eigentlich in der Kultur hängen und was sie auf jeder Ebene für möglich, für richtig, für selbstverständlich halten. In diesem Verzeichnis bestimmen sie selber, Lorenz, was für sie das Beste und Angemessenste ist. D.h. die Schlussfolgerung ist, dass sie sich selbst bejahen können, dass sie sich das Verzeichnis so anlegen können, dass sie sagen: So, das muss ich durcharbeiten, bis ich mich selbst bejahen kann, und die Instanz, die das tut, ist man selber und keiner von oben. Und dabei ist es so, dass ich es auch wichtig finde, dass Erinnerungsarbeit doch eigentlich davon ausgeht, dass die einzelnen Personen konstruierte Wesen sind und die Verlernenfrage, auf die ich soviel Wert lege, versucht, diese Konstruktion noch einmal bewusst zu machen, den einzelnen zur Verfügung stellen, was sie mit sich getan haben, wie sie sich um alternative Wege brachten und andere wählten. Natürlich ist das von den aktuellen Problemen bestimmt, wie die einzelnen sich rückwärts konstruieren. Die Erinnerungsgeschichte ist immer eine aus der Gegenwart, die über sich in der Vergangenheit spricht, und das jetzt und immer weiter. Jedes Mal, wenn das aufgerufen wird, wird das etwas anderes. Auf diese Weise erhält man ja auch nur Momentaufnahmen. Aber auch hier ist es natürlich so, dass es lediglich den einzelnen zur Verfügung gestellt wird, dass sie sich zu sich selber bewusster verhalten können und nicht hinterrücks von all diesen fixierten Erfahrungen ver-

folgt werden. Und Gramsci, das müsste man vielleicht dazu sagen, hat in diesem Kontext die Vorstellung, die einzelnen können sich nur kohärent arbeiten, wenn sie ein gemeinsames Projekt verfolgen im Kollektiv; sonst können sie nicht abwerfen, was sie hinterrücks überfiel: Dies darum nicht, weil das Problem, dass die einzelnen sich gewissermaßen hinterrücks vergesellschaften, damit zusammenhängt, dass sie eben nicht ihre eigenen Lebensbedingungen gestalten, bewusst und nach vorn. Insofern ist das ganz passend in der Kritischen Psychologie in all seinen Elementen und sollte in die Richtung ausgebaut werden. Das Schlimme ist, dass ich die *Glocke*... oder wollen wir die *Glocke* woanders hintun? (Durcheinander) Die gehört eigentlich zur Diskussion von „expansiv und defensiv“.

Lorenz Huck: Morus, du hast gerade behauptet, dass es doch möglich sei Lernen zu delegieren, und hast das damit begründet, dass du bestimmte Arbeitsschritte in einem Erkenntnisprozess auf Studierende abwälzen kannst ... *Morus Markard*: Oder auch auf andere ... *Lorenz Huck*: oder auf andere. Damit sprichst du die Möglichkeit an, Erkenntnisse in verdichteter Form zu vergegenständlichen bzw. diese Erkenntnisse anzueignen. (Bekanntlich ist dies die Voraussetzung dafür, den historischen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung als Individuum – zumindest in Teilbereichen – aufholen zu können.) Du lässt damit beide Begriffe – nicht nur die Aneignung, sondern auch die Vergegenständlichung – in den Omnibus Lernen einsteigen, den du in deinem Beitrag ansprichst. Ehrlich gesagt weiß ich aber nicht, wohin das führen soll... (große Heiterkeit). Man kann *Vergegenständlichung und Aneignung* bestimmter Erkenntnisse meinetwegen als Aspekte eines arbeitsteiligen kollektiven Lernprozesses sehen, die Aneignung, der subjektive Lernprozess ist aber nicht delegierbar – und genau deshalb ist es fragwürdig, ob die Rede von kollektiven Lernprozessen überhaupt sinnvoll ist.

Mein zweiter Wortbeitrag wendet sich an Frigga Haug: Du hast gerade gesagt, das Inventarverzeichnis sei so anzulegen, dass man sich am Ende selbst bejahen kann... *Frigga Haug*: Nein, ein Stück von sich und dass man sich dann dazu durcharbeitet. Nicht im Inventarverzeichnis steht man da und bejaht sich, sondern man sieht, zu was man alles befähigt und in der Lage ist, wo man überall seine Fesseln, Ketten und Gewohnheiten, Vorurteile und Aberglaube, weiß-der-Teufel-was hat, und dann kann man sagen, eigentlich könnte ich zwei Drittel davon wegarbeiten. Dieses ist es, was ich verfolgen möchte. *Lorenz Huck*: Dann denke ich noch mal darüber nach.

Ulrike Behrens: Ich wollte zunächst einmal ein Missverständnis, die Sache mit dem Motorsport, aufklären. Es geht mir nicht darum, zu sagen: Es gibt tolle und weniger tolle Interessen, sondern ich wollte sagen: Wir lernen doch aus der *Grundlegung der Psychologie*, dass es *eine* Sache

gibt, mindestens eine, der wir unterstellen, dass sie im Interesse aller ist. Im Gegensatz zu E-Gitarren, Motorsport und allen anderen Interessensgegenständen unterstellen wir, Lernen sei im Interesse jedes Menschen und das ist sozusagen eine anthropologische Konstante im Gegensatz zu E-Gitarren. *Das* war mein Punkt; nicht gemeint war: Es gibt eine Hierarchie von mehr oder weniger tollen Interessensgegenständen.

Dann hattest du, Morus, die Frage angesprochen nach der subjektiven Verfügbarkeit von Handlungsbegründungen oder Lernbegründungen. Natürlich ist das ein Problem, dass in der traditionellen Psychologie verhandelt wird, aber die kommen da relativ leicht raus. Das richtige Problem handeln wir uns erst ein, weil wir sagen, wir wollen vom Subjektstandpunkt ausgehen, und weil wir uns deswegen – auch mit völligem Recht – verbieten zu sagen: Ich gucke mir jetzt mal an, was Leute so durchschnittlich auf die und die Frage antworten und daraus interpretier ich dann deren Handlungsbegründungen. Das wird zwar in der traditionellen Psychologie *theoretisch* verhandelt. Ich kann aber nicht sehen, dass sie ein ernsthaftes *praktisches* Problem damit haben in ihrer Forschungsrealität. Da scheinen sie mir immer sehr selbstverständlich und selbstbewusst zu sein. Aber wir haben das Problem *tatsächlich*. Das gehört aber tatsächlich in diesen dritten Block, die Frage nämlich, wie wir damit im konkreten Forschungsprojekt umgehen, *was sozusagen vom subjektwissenschaftlichen Anspruch her überhaupt „erlaubt“ ist an Forschungspraxis*, also was dürfen wir machen beispielsweise mit dem Material, das uns ProjektteilnehmerInnen zur Verfügung stellen. Was ist z.B. mit Nachinterpretationen? „Darf“ man das? Darf man Protokolle nehmen und da nochmal vertiefend reingehen? Oder ignoriert man damit den Subjektstandpunkt? Das ist ein Problem, das traditionelle Psychologen einfach nicht haben. Die sagen: Wieso? Ich bin doch hier der Wissenschaftler, ich gucke mir das an, mache das natürlich nach allen Regeln der Kunst, und dann kann ich dazu Aussagen machen. Das ist ein Problem, das wir uns einhandeln und wo ich glaube, da kommen wir auch nicht drum herum, aber, und das war auch mein Plädoyer, lass uns da bitte nochmal genau und ganz konkret hingucken. Also ich will nicht auf die Inseln der Seligen, auf der diese problematischen Verhältnisse nicht mehr gelten, aber wenn wir Forschungsprojekte machen, haben wir eben auch ganz konkrete Probleme zu lösen. Das war mein Punkt dazu.

Und dann würde ich gerne nochmal zurückkommen auf die Frage „in die Krise führen“ oder „geraten“. Ich habe das Gefühl... also, natürlich wäre der korrektere oder politisch unangreifbarere Weg, zu sagen: Die Erfahrungen geraten in die Krise und zufällig war ich auch im Raum. (Heiterkeit) Ich kann mir nicht vorstellen, dass all die, die sich in Lehr-Lern-Situationen bewegen – besonders, wenn sie das als Lehrende tun – dass also wir alle niemals das Gefühl hatten, dass es *unsere* Aktion war, die da etwas zugespitzt hat. Das machen wir doch, wenn wir lehren! Das gibt es doch manchmal, dass man das Gefühl hat, man würde die Gründe

anderer im Moment gerade besser verstehen als die selber. Dann überlegt man sich, was man tun kann, damit die es auch usw. (Heiterkeit) Das ist sicherlich ein bisschen alltäglicher gesprochen als diese akademische Frage, ob ich da überhaupt „führen“ sagen darf oder nicht. Aber ich würde schon als Lehrende mindestens, als Mutter, als mich in sozialen Gruppen Bewegende, darauf Wert legen, dass ich auch tatsächlich Intentionen habe in diese Richtung, dass ich überlege, wie ich die umsetzen kann und dass das manchmal auch gelingt. Bei allem Risiko, das man eingeht, dann möglicherweise auch begrifflich wieder Leute rauszuschmeißen: Es würde uns helfen, auch Lehrprozesse oder Lehr-Lern-Verhältnisse zu verstehen, wenn wir das zugeben würden. Und dass es manchmal auch nicht gelingen kann, das liegt natürlich auch daran, dass das Lernen, also der Prozess selber, nicht delegierbar ist. D'accord. Da habe kein Problem mit. Aber dass ich was dazu beitrage als Lehrende, dass ich das nicht nur zufällig tue, das möchte ich formulieren können.

Morus Markard: Wenn du, Ulrike, dich an deine Dissertation erinnerst, dann war das ja so, dass der eine Philosophie-Prof. sogar sagte, dass die Privilegierung des Subjektstandpunkts erkenntnistheoretisch bescheuert ist (Heiterkeit), weil die anderen das sowieso besser wissen können. Was ja z. B. auch die in der traditioneller Psychologie sagen würden: Die manipulieren bestimmte Verhältnisse, dann verhalten sich die Leute und dann sollen sie das Verhalten erklären und dann bringen sie eine Erklärung, die mit der Manipulation nichts zu tun haben. Und dann sagen die betreffenden in meinem Beitrag erwähnten Wissenschaftler (Nisbett und Wilson etwa), man habe eben in komplexe mentale Prozesse keine Einsicht.

Die Tradition des reflexiven Subjekts (Groeben) dagegen, da weiß Wolfgang besser Bescheid als ich, die würde unterscheiden zwischen Handlung, Tun, Verhalten. Die würden sagen: Tun ist eigentlich die psychologisch relevante, zentrale psychologische Kategorie, weil die die Mischung aus bewußten und „hinterrücks“ ablaufenden Sachen sind. Und die versuchen das auch zu analysieren mit kommunikativer Validierung und sonstwie. Ich glaube, die unterschiedliche Fassung liegt in der Forschungsanordnung oder der Anordnung, wie das bei Frigga beispielsweise über Brecht kommt.

Es gibt einen Komiker, der hat mal gesagt: Ich bin unglaublich schlagfertig, leider immer erst zehn Minuten später. (Heiterkeit). Jetzt kann ich natürlich Stücke schreiben, in denen diese Schlagfertigkeit unmittelbar erscheint, weil ich als Autor Zeit habe, zwei Tage nachzudenken, und dann denke ich mir eine schlagfertige Antwort aus und dann ist das im Stück schlagfertig. Genau so kann sich Brecht diese Dialoge ausdenken (wobei er sich bei dem großen Krieg ziemlich vertan hat: erstens hat der stattgefunden und zweitens ist das heute ein bisschen anders, man muß nicht evakuieren, sondern nur die Waffen haben, die man heute hat. Und

dann gibt es ein paar Kollateralschäden usw. usf. Das sind ja auch alles historisch begrenzte Sachen, aber darum geht es mir nicht.) Es geht mir darum, dass er sich Dialoge *ausdenkt* und so beispielhaft *aufführt*, wie solche Erfahrungen sozusagen unvereinbar sind. In den Prozessen, die ich kennengelernt habe, in Forschungsprojekten wie dem SUFKI oder in Praxisforschungsprojekten, da ist es erstens *nicht so, dass irgend etwas rekonstruiert wird*, wie ist das *biographisch* entstanden, sondern *aktualgenetisch* – das ist ein Ausdruck von Sader – zu analysieren, was *jetzt* passiert, dann wieder zu analysieren und zu gucken, *was machen wir, um das Problem, um das es geht, zu lösen*, dass also *nach vorne* geguckt wird. Und dann ist es so, dass kein Mensch Bescheid weiß, dass das Ergebnis total offen ist und man sich ungeheuer vertun kann und dass man Rückschläge erleidet. Und diese Anordnung, die kriege ich auf diese Weise (,in die Krise führen’) nicht hin. D.h. was diese Prozesse strukturiert, ist das pure Chaos. Und dann kann man versuchen, das in gewisser Weise über Datenfunktion usw. einigermaßen geordnet zu kriegen.

Ich glaube, wir müssen mal darüber nachdenken, ob unsere verschiedenen Vorstellungen davon damit zu tun haben, dass du, Frigga, Dinge *rekonstruierst*, während ich von Prozessen rede, wo es darum geht, in die unmittelbare Zukunft hinein *Handlungsoptionen* zu entwerfen und daran möglicherweise zu scheitern, beispielsweise Praktikanten und Praktikantinnen der Psychologie, die in irgendeiner Institution sind, mit drei verschiedenen Psychologinnen und Psychologen aus drei verschiedenen Schulen und sich darüber unterhalten, ob der Sozialarbeiter Vaterersatz sein soll oder nicht. Und dann ist es ganz schwierig, mit diesem Konzept, dass Erfahrungen in die Krise geführt werden, weil die Leute total verschiedene Erfahrungen haben, weil das, was sie als Erfahrungen haben, theoretisiert ist, weil sie da verschiedene Gesichtspunkte haben. Und dann fangen für mich bestimmte schwierige Probleme an, bei denen dann auch ganz schnell klar wird, dass niemand eine per se eine privilegierte Position hat, wenn er seine Auffassung einbringt.

Es gibt noch einen anderen Punkt, der schwierig ist: dass möglicherweise durch eine bestimmte Art von sozialer Konstellation Beiträge von Leuten, die eine gewisse Achtung genießen, höher bewertet werden als die anderer. Das muss man dann einigermaßen abzubauen versuchen, weil es sonst eine Guru-Position wird. Aber das ist noch ein anderes Problem, mit dem, glaube ich, auch Lehrende zu tun haben. Ich frage mich also, ob Aspekt unserer Auseinandersetzung nicht diese unterschiedliche forschungspraktische Anordnung ist: Rekonstruktion-Erinnerungsarbeit bzw. aktualgenetische Prozesse mit jetzt bestehenden Problemen, deren Lösung *niemand* weiß.

Frigga Haug: Kann ich dazu sofort einen Satz sagen? Ich denke das auch, dass das verschiedene Prozesse sind. Ich habe das ganz am Anfang schon gesagt. Ihr legt euch die Fragen so hin, dass ihr Ratschläge erteilen

könnt, irgendwie. Handlungsvorschläge hast du gesagt. Das nennt man Ratschläge. Ich kann das aber auch gerne Handlungsvorschläge nennen. Also dass ihr Handlungsvorschläge erteilen könnt, die aber auch u.U. scheitern. Dann macht man das von vorn. Und es ist ganz sicher so, dass ich mir das anders zurecht lege. Ich mache niemals Handlungsvorschläge. Ich rekonstruiere auch nicht die Geschichte, sondern ich versuche, mir die Sache analytisch so zurecht zu legen, dass die einzelnen sich darin bewegen können. Und bestenfalls gilt vielleicht, dass ihr als praktische Psychologen in der Pflicht seid, Handlungsvorschläge zu geben, und ich das Gott sei dank nicht muss. Würde ich aber mein methodisches Vorgehen auch in die Richtung von Handlungsvorschlägen explizieren, würde es dennoch darauf hinauslaufen, dass die einzelnen beteiligten Individuen selber sorgfältiger über ihre Handlungen nachdenken könnten. Aber sie haben von mir keinen Vorschlag in diese Richtung bekommen. Und eine privilegierte Position kann ich in dieser Methode nicht entdecken, dies ist doch eher gegeben, wenn man einen Vorschlag macht. Man muss bei Erinnerungsarbeit immer selber denken, selber entscheiden, selber lernen. Du kriegst bloß deine Geschichte auseinandergelagt, die Konstruktion, die du dir selber gemacht hast in ihrer Widersprüchlichkeit und Problematik vorgelegt.

Morus Markard: Das wollte Brecht auf seinem Grabstein haben: Er hat Vorschläge gemacht. Und ich kenne dich als jemand, die ständig Vorschläge macht.

Frigga Haug: Ja, aber nicht Handlungsvorschläge.

Christina Kaindl: Ich glaube – wenn ich nochmal diese kleinliche Position übernehmen darf, zu versuchen, das in diesen kritisch-psychologischen Begriffen zu reformulieren –, dass dieser Unterschied, den ihr gerade aufgemacht habt zwischen anders denken und Handlungsvorschläge machen, nicht so riesig ist, wenn man den (denkenden, handelnden) Weltbezug der Subjekte als Prämissen-Gründe-Zusammenhänge fasst; beides geht darauf hinaus, dass man die Situation, in der man sich denkt, und in der man logischerweise auch handelt – denn das tut man ununterbrochen – dass man da eine Prämissenumakzentuierung vornimmt und zwar auf Vorschläge von Leuten hin oder auch weil ich darüber nachgedacht habe oder weil ich gelesen habe. Auf jeden Fall fange (je) ich an, die Situation, in der ich bin, zu der ich mich selbst denkend verhalte, in der ich empfinde und handele, aus bestimmten Gründen heraus anders wahrzunehmen. Und zwar weil ich mich auf *andere Bedeutungen beziehe, die zu anderen Prämissen werden*. Das kann dazu führen, dass ich handle. Das kann aber auch dazu führen, dass ich anders denke. Das ist für die Frage der Theoretisierung von Prämissen-Gründe-Zusammenhängen nicht der entscheidende Unterschied, sondern in Be-

zug auf die begriffliche Fassung, die Verschiebung, *Umakzentuierung von Prämissen, von Bedeutungsbezügen*, ist das ein strukturell ähnlicher Prozess.

Ob da eine privilegierte Position drin ist oder nicht, finde ich, das müsste man dann je Situation konkret analysieren. Z.B. finde ich, deine Goffman-Diskussion war natürlich eine privilegierte Situation, weil du gesagt hast, die Leute wollen einfach nicht kapieren, dass Wissenschaft permanente Kritik und Diskussion ist, und wenn man die Sprache, in der Goffman schreibt, so kritisiert, dann sagst du, die Leute wollen einfach Goffman nicht kapieren. Ich glaube übrigens, dass du Recht hast (Heiterkeit). Natürlich gibt es bestimmte Sachen, die sind sachlich gesehen richtig und andere sind nicht richtig. Und das Problem ist, wie man in eine Situation kommt, wo man einigermaßen sachbezogen klären kann, in welchen Situationen ist das so, und in welchen geht es eigentlich um Hierarchie und personale Privilegierung, hinter denen unterschiedliche, mögliche, richtige Positionen vereindeutigt werden.

Frigga Haug: Ich weiß nicht, ob man dem jetzt so schnell folgen kann, hier im Raum. Es geht um die Frage nach der Goffman-Diskussion. Es kommt doch genau darauf an, wie es war. Ich habe nicht gemeint, die Studierenden wollen den Goffman nicht kapieren. Ich habe mir die Frage gestellt, wie kommt es eigentlich, dass die Sprache von Goffman für sie dermaßen abscheulich klingt, dass sie sich weigern, das, was er sagen möchte, zur Kenntnis zu nehmen. Und genau das war der Vorgang. So müsste ich, statt zu sagen „nun begreift doch aber mal den Goffman“, über ihr Verhältnis zu Sprache mit ihnen arbeiten. Sie waren durch die politisch korrekte Phase gegangen und konnten z.B. wenn sie das Wort „Neger“ in einem wissenschaftlichen Text lasen, entscheiden, das nicht weiter zu lesen. Mein Vorgehen verschiebt das Problem also in eine andere Richtung. Es handelt sich nicht um die privilegierte Position, dass ich weiß, wie Goffman ist, sondern ich sehe die Studierenden verstrickt in eine Sprachwahrnehmung, die sie daran hindert, zu lesen, was da steht.

Christina Kaindl: Was ich meine, ist, dass die privilegierte Position die ist, dass du sagst, diese radikalisierte Kritik an Goffman ist nicht berechtigt, weil sie Erkenntnis verstellend ist. Das ist selbstverständlich ein Satz aus einer privilegierten Position heraus. Nicht aus einer institutionell hierarchischen Position, sondern weil du einfach sagst „ich weiß es besser“. Und das stimmt wahrscheinlich. *Frigga Haug*: Das kann ich nicht verstehen... *Christina Kaindl*: Vielleicht könnte ich es noch mal anders formulieren und darauf zurückkommen. Diese Sache mit der Krise. Da finde ich auch, sind die kritisch-psychologischen Begriffe – wie gesagt, ich habe jetzt diese kleinliche Position übernommen, mal zu versuchen, deine Fragestellungen in kritisch-psychologischen Begriffen zu

reformulieren – eigentlich auch sehr hilfreich: ist denn eigentlich Holzkamps Schönberg-Beispiel etwas anderes als zu sagen, meine Erfahrungen, meine Lernmöglichkeiten, meine Interessen sind in die Krise geraten, ich komme hier nicht weiter und ich habe aber gute Gründe, zu denken, dass andere Leute Spaß haben bei der Rezeption von Schönberg. D.h., es ist absichtlich nicht ein Handlungsproblem formuliert, indem man sagt „ich weiß nicht, wie meine Küchenmaschine funktioniert und jetzt kriege ich kein Frühstück“, sondern „ich habe Probleme, weil ich nämlich bestimmte Zugänge zu gesellschaftlichen Bedeutungszusammenhängen usw. einfach nicht hinkriege, aber denke, es wäre schön, wenn ich sie hinkriegte. Das ist aufgegriffen mit dem Begriff „kooperatives Lernen“ (vgl. Holzkamp 1993, 510ff): der Gedanke ist: Es ermöglicht einen Zugang zu Bedeutungsstrukturen, indem man versucht, auch in Zusammenarbeit mit Leuten, die bestimmtes Wissen haben wie z.B. diese Musiklehrer, mit Leuten, die sich damit auseinandergesetzt haben, mit denen vielleicht Teile arbeitsteilig organisiert werden können, sich auf diesen Verweisungszusammenhängen, Widersprüchen und allem, was sich gesellschaftlich anbietet, weiter fort zu bewegen, sich vor zu arbeiten, sich diese Sachen anzueignen. Und das passiert natürlich krisenhaft, sonst entstünden keine neuen Erkenntnisse. Das „Risiko“, sich von den Sachen, die man schon immer gedacht hat, zu lösen, hat gewissermaßen immer was Existenzielles. *Wenn es nichts Existenzielles ist, dann bräuchte man seine Denkweisen nicht umstrukturieren.*

Ich verbringe zwar nicht soviel Zeit wie ihr, aber doch auch einen Teil meines Lebens mit berufsmäßiger Besserwisserei. D.h. ich mache das natürlich auch. Wenn ich versuche, meinen Verwaltungsstudenten was zu erklären, dann versuche ich natürlich auch zu sagen: Das, was Sie schon immer gedacht haben, könnte man vielleicht auch anders denken. Dabei sind sie so wahnsinnig ungeübt in dieser Art zu denken, dass ich versuche, viele Tricks in Anschlag zu bringen, die ich eigentlich nicht für zulässig halte, um da irgendwie Bewegung rein zu bringen. Aber das heißt gleichzeitig, dass das selbstverständlich eine *hierarchische Situation* ist, das ist total klar. Ich versuche, die Aspekte von Bedeutungszusammenhängen, die nicht auftauchen in der alltäglichen Reproduktion, in Anschlag zu bringen und Einfluss auf ihre Prämissen(akzentuierung) zu nehmen, indem ich vorschlage, ob sie die Sachen nicht anders denken können. Bei Klaus Holzkamp heißt es partizipatives Lernen – in Abgrenzung zum kooperativen Lernen –, wo dann immer das Problem ist, wie ich zwischen der sozialen – tendenziell problematischen – Konstellation und dem sachlichen „ich habe aber Sachen anzubieten und die möchte ich mal vorstellen und vielleicht könnte man mal darüber nachdenken“ unterscheiden kann.

Ich wollte noch einen Satz sagen zu Ulrike. Ob wir aus der *Grundlegung der Psychologie* lernen, dass wir unterstellen, dass das Interesse am Lernen eine anthropologische Konstante ist, da bin ich mir nicht so si-

cher. Dieses *Apriori* bedeutet ja zunächst nur, die Leute handeln nicht bewusst gegen ihre eigenen Interessen. Das Interesse ist gefasst als Interesse, den Zugriff auf die eigenen Lebensbedingungen auszuweiten. Aber ist das eine anthropologische Konstante? Das müsste man genauer fassen, denn wenn man es auf Lernen bezieht, dann ist natürlich immer die Möglichkeit drin, dass man denkt, man kann in restriktiver Weise seine Lebenssituation absichern, gerade indem man nicht lernt. (*Ulrike Behrens*: Ja, o.k.)

Gisela Ulmann: Das Prinzip, Selbstverständlichkeiten auf ihre Selbstverständlichkeit hin in Frage zu stellen, ist praktisch mein Lehrprinzip. In meinem sogenannten „Eltern-Kind-Buch“ (Über den Umgang mit Kindern) hab ich dies von vorn bis hinten durchgehalten. Da gibt es keine Ratschläge, sondern Selbstverständlichkeiten werden mit widersprechenden Selbstverständlichkeiten konfrontiert. Ich kenne eigentlich kein besseres Lehrprinzip. Sicher hat Morus Recht, dass dies ad hoc nicht so einfach ist, man vorher darüber nachdenken muß. Hilfreich dafür ist mir übrigens eine Praxis, die ich seit Jahren in meinen Seminaren eingeführt habe. Weil die Studierenden für den „Schein“ eine Eigenleistung erbringen müssen, lasse ich sie, wenn sie wollen, Protokolle schreiben. Diese zeigen mir nicht nur, daß das, *was ich vorhatte zu lehren, bei vielen nicht ankommt*, sondern auch – und das ist wichtig – wie es bei ihnen ankommt. Oft *assimilieren* sie es sozusagen in ihre „Selbstverständlichkeiten“, also ihre Alltagstheorien, die ich dann wieder nutzen kann, um sie mit wissenschaftlichen Theorien zu konfrontieren. Dies tue ich per Kommentar zum Protokoll, aber ich kann es auch im Seminar nutzen. Ich führe dies als Forschungsmethode zum Lehren an.

Morus Markard: Wo natürlich ein bisschen die Frage ist, wenn es gerade um die Protokolle geht, was ich auch, nicht nur, aber eben auch mache: Ich sage den Leuten allerdings auch, wenn sie die Protokolle schreiben, dass sie sich mit der Literatur, die dabei eine Rolle gespielt hat, auseinandersetzen, aus der Einsicht heraus oder aus der Position heraus, dass Erkenntnis nicht nur aus mündlicher Lehre resultiert, sondern auch aus der Kombination von Lesen und diesen mündlichen Sachen. Und das müßte man, glaube ich, auch noch ein bisschen miteinbeziehen.

Gisela Ulmann: Das mache ich auch, aber trotzdem... *Morus Markard*: Dann müssten sie auch besser werden. *Gisela Ulmann*: Natürlich werden sie dann besser, aber nicht unbedingt. Auch lesend kann man etwas missverstehen.

Elène Misbach: Noch mal zu dieser Frage der Handlungsvorschläge, Ratschläge und dieser Unterscheidung, Morus, die du einzuführen versucht hast: *rekonstruktives Vorgehen oder aktualgenetisches*. Ich habe

das jetzt nicht so verstanden, dass das eine besser oder schlechter ist als das andere, sondern: es sind unterschiedliche Zugänge, und dafür sind auch unterschiedliche Methoden notwendig und möglicherweise unterschiedliche Konzepte adäquat oder nicht so adäquat. Und das war mir mit dieser Formulierung oder diesem Konzept „Erfahrungen in die Krise führen“ auch aufgefallen: Wo ist denn dieses Vorgehen, – ob man jetzt „führen“ sagt oder nicht „führen“ erst mal weggelassen – wo, in welchen Lernverhältnissen ist das adäquat und wo stößt es an Grenzen? Spontan würde ich auch sagen: Erfahrungen in die Krise führen, das bedeutet doch genau, Selbstverständlichkeiten in Frage stellen, und so habe ich ganz viel an dieser Uni gelernt. Aber beim zweiten Hinschauen, wie Morus es in dem Beitrag formuliert hat, fand ich es eingängig, da eine Grenze zu ziehen: Wo haut es mit diesem Konzept nicht hin? Genau bei den Fragen, in denen es um Handlungsproblematiken und zukünftiges Handeln geht. Kann ich dies noch mit dem Konzept „Erfahrung in die Krise führen“ fassen? Das ist deshalb problematisch, weil wir dann zwar nicht die Allwissenden, aber wieder die, die einen Erfahrungsvorsprung haben usw., voraussetzen. Was ist daran schief? Das fand ich eigentlich interessant, über diese Begrenzung nachzudenken, darüber, für welche Vorgänge und für welche Lernverhältnisse ich dieses Konzept anwenden kann. Da ist dann auch wieder diese Vermischung, der Lehr-Lernkurzschluss, wie kriege ich das eigentlich analytisch auseinander? Für welche Lernverhältnisse passt es gut und wo haut es dann wieder nicht hin?

Frigga Haug: Ich mache drei Fragen auf für nächste Mal. Das mit dem Erfahrungsvorsprung für zukünftiges Handeln, das verstehe ich nicht wirklich, weil die Idee mit den Erfahrungen, die krisenhaft zusammengebaut werden, natürlich nicht zukünftige Erfahrungen sind, die ich schon habe und die anderen nicht. Das ist überhaupt nicht die Idee, deswegen verstehe ich nicht ganz, wie du da reinkommst, das müsstet ihr mir nochmal sagen, und es ist natürlich klar, dass die Geistesgegenwart eine schwierige Sache ist, und ob man die jemals in den bestimmten Situationen hat, ist eine extra Frage. Aber wenn du Lehrende bist, kannst du das Konzept vorweg zurechtlegen und kannst eine Weile darüber nachdenken, welche Erfahrungen du jetzt thematisierst und in den Raum bringst und hast praktisch die Möglichkeit, eine Anordnung vorweg zu schaffen, die kann schief gehen und (leicht in dem Lernen Buch nachzulesen in den Lerntagebüchern) so sein, dass die Studierenden nicht ihre Erfahrungen auf dem Tisch haben wollen und zwar absolut nicht, weil sie die hinter sich gelassen haben und jetzt neue Ufer erreichen. Du kannst also daran zweifeln. Aber die Sache ist klar. Als Frage an euch: Wir sind uns doch einig, dass wir ein *edukationistisches Konzept* von oben nach unten nicht wollen. Wir sind uns einig, dass die *Hierarchiefrage ein Problem* ist. Wir sind uns einig, dass das Lehr-Lernen eins zu

eins sowieso nicht geht. Wir sind uns in all diesen Fragen einig. So, was machen wir mit den Lehrern. Wir hatten vorhin gesagt, dass die Forschung radikaler gemacht werden sollte, bin ich auch einverstanden. Was haltet ihr denn davon, in dieses Konzept, in diese Forschungsanlage, die wir uns bauen, die „organischen Intellektuellen“ von Gramsci reinzunehmen, versuchen damit zu denken. Die organischen Intellektuellen. Der Begriff hat den Vorteil, dass er gleichzeitig horizontal ist, also alle in der Gruppe betrifft und gleichzeitig eine Extrafunktion hat, die zusammenfasst, Losungen verdichtet, sowas in den Raum holt, vielleicht kriegen wir die Frage des Lehrens damit in den Griff. Das wollte ich vorschlagen. Und wir brauchen eine extra Sitzung in den nächsten Tagen, Wochen, Monaten und Jahren über Sprache. Das ist so unglaublich, wie unterschiedlich wir z.B. sprechen und Sprache verwenden, aber auch natürlich alle anderen auch. Und die einzelnen Worte sind psychisch besetzt bis zum Letzten. Da geht es nicht weiter. Und ich habe das vermisst. Erinnerungsarbeit arbeitet über Sprache. Ich habe das vermisst in dem holzkampschen Lernbuch, dass er die Sprache als besonderes Problem, als Forschungsproblem mitspricht.

Morus Markard: Jetzt kommen wir zumindest anfänglich in den nächsten Punkt hinein. Wir können in dem nächsten Block am ehesten nochmal aufgreifen, was du gerade als Frage formuliert hast. Wir müssen aus Zeitgründen, diese methodologischen Punkte, also Kritik, Kategorien, Theorie, Empirie, Reinterpretation, was wir in zwei Teile aufgefächert hatten, zusammenbringen. Mein Vorschlag ist, dass wir, um da reinzukommen, erstmal die zu Wort kommen lassen, die bislang noch gar nicht zu Wort gekommen sind. Das würde heißen, dass erstmal Ines Langemeyer, die ja auch in dem Block vorgesehen war, was sagt, und dass und zweitens Wolfgang Maiers, der nicht mehr seinen Beitrag vorher rumschicken konnte, dazu aber etwas vorbereitet hat, auch im folgendem Block vorkommt.

Pause

Ines Langemeyer: Ich habe mich dazu entschlossen, dass ich euch eine kurze Hintergrundinformation zu meinem Interesse an dem Thema „Lernen“ gebe, bevor ich zur Frage der Interpretation, der Begründungsmuster und dann konkret zum Behaviorismus etwas sage. In meinem Promotionsforschungsprojekt geht es um eigenverantwortliches Lernen, wobei ich mich mit Fragen auseinandersetze, inwieweit man da eine kritische subjektwissenschaftliche Lernforschung weiterentwickeln kann. Dieses eigenverantwortliche Lernen steht schon auf einer anderen Ebene als das behavioristische Lernen, was im schulischen Kontext vornehmlich geschieht. Mittlerweile sind sich auch viele in der Pädagogik, vor allem in der Berufspädagogik, einig, dass man dort diesen Lehr-Lern-

Kurzschluss aufbrechen muss. Es gibt z.B. dieses Buch zum „Expansiven Lernen“ von Peter Faulstich und Joachim Ludwig. Beide haben sich auch schon ein bisschen länger mit Holzkamps Lerntheorie auseinandergesetzt. Es gibt eine ganze Reihe von Leuten, die damit versuchen zu arbeiten und dies zum Teil auch in überzeugender Weise in ihren Forschungsprojekten umgesetzt haben. Für mich ist die Frage, was passiert, wenn die Leute gefordert sind, ohne Lehr-Lern-Bedingungen sich eine ganze Menge selbst anzueignen. Ich habe dazu eine Umschulungsmaßnahme für den Beruf des Fachinformatikers untersucht, wo „neue Lernformen“, z.B. das Lernen im Arbeitsprozess und das „E-learning“, eine große Rolle spielen. Diese Lernformen sind genau betrachtet nicht alle wahnsinnig neu, damit wird aber versucht, ein *neues subjektorientiertes Paradigma in die Praxis umzusetzen*. In meinem Forschungsprojekt habe ich den Anspruch, die Widersprüche, in die die Leute verstrickt sind, zu untersuchen. Deshalb habe ich mich auch mit Holzkamps Lernbuch auseinandergesetzt und mir ähnliche Fragen gestellt wie es Frigga getan hat: Kann man hier mit *Begründungsmustern* Analysen betreiben oder auf welche Schwierigkeiten stößt man da. Ich kann bei der ganzen Diskussion, die hier etwas hart gegeneinander geführt worden ist, einiges Verständnis dafür aufbringen, dass man sich wie Frigga auch erstmal sozusagen den Weg von der Kategorialanalyse und anderem freimacht. Bezüglich der Fragen, ob Holzkamp Emotionen und Widersprüche denkt, kann ich bei ihm keine riesigen Lücken sehen. Natürlich hat er was zu Emotionen und Widersprüchen gesagt. Was ist es anderes, wenn man die Begriffe „expansiv versus defensiv begründetes Lernen“ nimmt. Sie dienen einer Widerspruchsanalyse. Aber es ist die Frage, in welcher Weise man sie versteht. Ich komme darauf zurück, möchte aber erst einmal bei der Behaviorismuskritik beginnen. Frigga hatte das Prüfverfahren von Holzkamp kritisiert. Holzkamps Anliegen bei den Prüfverfahren scheint mir daran interessiert zu sein, wie man andere Lerntheorien wie z.B. den Behaviorismus reinterpreten bzw. sich kritisch aneignen kann. Da kritisiert Frigga, dass das Prüfverfahren von Holzkamp über-*allgemein* sei und dass diese Kritik eigentlich keine Formanalyse einschließt. Unter Formanalyse verstehe ich eine Nachforschung darüber, warum die Theorie bestimmte Zusammenhänge so und nicht anders fasst. Sie verweist auf die gesellschaftlichen Verhältnisse zurück, die zum Teil in einer Theorie auf problematische Weise vorkommen können, aber zum Teil auch entannt und ausgeblendet werden. M.E. geht es Holzkamp erst mal um die grundsätzliche Einsicht, dass Menschen sich gemäß ihren Lebensinteressen verhalten. Er versucht, allgemein in Theorien wie der Erwartungs-mal-Wert-Theorie aufzudecken, *dass hier über die Lebensinteressen gesprochen wird*. *Überallgemein* finde ich es dann, wenn diese Erkenntnis nicht fragt, warum diese Interessen so und nicht anders artikuliert sind. Einerseits findet man das bei der Kritischen Psychologie natürlich. Holzkamp zeigt in der Analyse der Schulinstitution,

warum defensiv begründetes Lernen dort am verbreitetsten ist, warum eben nicht expansiv begründetes Lernen, sondern defensiv begründetes Lernen dort funktional ist. Also insofern ist es natürlich bei Holzkamp beantwortet. Andererseits denke ich aber auch, dass man hier mit einem anderen Problem konfrontiert ist. Denn von der Herangehensweise setzt man sich zum einen einer Begründungsanalyse aus und zum anderen einer Funktionsanalyse von Institutionen. Und ich glaube, dass wir hier einen Schritt weitergehen müssen, dass wir nicht die institutionellen Bedingungen einfach dem Menschen gegenüberstellen können, weil möglicherweise zwei analytische Wege einander abstrakt gegenüberstehen. Ist ungefähr klar, was ich meine? (*Frigga Haug*: Hm, ist klar.)

Man läuft Gefahr, nicht die Vermittlungen zwischen diesen Analyseebenen selbst richtig wahrzunehmen. Ich glaube, dass man nicht nur zeigen sollte, wie Menschen innerhalb von Institutionen funktional handeln, sondern dass sie auch dysfunktional handeln, dass ihr Tun darin nicht völlig aufgeht. Die Evidenz: „Ist doch klar, warum jemand in der Schule defensiv lernt“, müsste aufgebrochen werden. Sie erklärt noch nicht alles. Im Hinblick auf das expansive Lernen beschäftigt mich die Frage, wie Veränderungsprozesse nicht nur bei den Lernenden, sondern auch in den Strukturen stattfinden können. Von hier aus komme ich noch mal auf das Behaviorismusproblem zurück. „Das Problem“, schreibt *Frigga*, „scheint mir [bei vermeintlich konditioniertem Verhalten] nicht, dass die Menschen sich entsprechend dressiert oder programmiert verhalten können, sondern dass der realitätsverdoppelnde behavioristische Ansatz den Blick versperrt auf die kritische Alternative, unter welchen Umständen Menschen nicht funktionieren wie dressierte Tiere.“ *Holzkamp* sagt m.E. schon etwas dazu, unter welchen Bedingungen Menschen sich nicht wie Tiere verhalten. Aber – und das ist der entscheidendere Punkt – man müsste wissen, wie solche neuen Verhältnissen aus den alten entstehen und entwickelt werden können. Das wäre – glaube ich – eine fruchtbarere Fragestellung, die man daraus gewinnen kann. Wie verhält sich das Veränderungsziel zur gegenwärtigen Situation, sodass es ihr nicht abstrakt gegenübersteht. Das ist ein Versuch oder eine Möglichkeit, in einen praktischen Forschungsprozess einzutreten.

Wolfgang Maiers: Vorweg: ich habe gerade nach der Stelle geguckt, die Ines eben zitiert hat, weil es da, glaube ich, genau andersherum steht.–

Es tut mir leid, dass ich meinen Beitrag nicht vorher herumgeschickt habe. Ich habe gestern noch mit „heißem Bemühen“ etwas geschrieben, vor allem mit heißer Feder, und werde jetzt nur kurz auszugsweise etwas in die Debatte werfen wollen, eigentlich mehr, um mögliche Missverständnisse aufzuklären. Ich hatte eine Frage zu einer bestimmten Stelle in den Ausführungen von *Frigga* zum Behaviorismus, die genau darum ging, *wieweit der Behaviorismus realitätsverdoppelnd ist*. Mit meinen Worten: Ist die behavioristische Theoriebildung eine „blinde“ Abbildung

der Realität, also erfasst die Konditionierungstheorie des Lernens „begriffslos“ die massenhafte, „spontane“, „bewusstlose“ Subjektion der Individuen unter die ideologischen Praxen der kapitalistischen Warengesellschaft und ihrer Tauschbeziehungen? Das wäre ein Befund, der seit Adorno und der Kritischen Theorie geläufig ist, offenbar ein auch von Brecht gehegter Verdacht war, und der auf jeden Fall viele Psychologiekritiken der 70er Jahre als Denkfigur durchzogen hat. Ich denke an Arbeiten wie die von Andreas Treppenhauer oder Klaus-Jürgen Bruder und andere, die sich mit dem Behaviorismus beschäftigt haben. Es gab auch mal eine mehrbändige Dissertation aus Bremen, eine Auseinandersetzung mit der Verhaltenstherapie, und auch dort wurde beispielsweise die im Behaviorismus verständlich abstrahierte Gleichheit von „Verstärkern“ als dem laut Theorie eigentlichen Movens menschlichen Handelns als ein bestimmter Bewusstseinsreflex der modernen bürgerlichen Produktionsweise gedeutet, *als Niederschlag der die bürgerliche Gesellschaft organisierenden Wertabstraktion* usw. Also ist es diese Art von blinder Realitätsverdopplung im Behaviorismus, die seine Wirkmächtigkeit erklären würde und der man sich insofern noch einmal anders nähern müsste? Oder manifestiert sich im Behaviorismus ein kategorialer und methodologischer Reduktionismus, der zu einer mechanizistischen Verfehlung des erklärten Gegenstandes, des Verhaltens von Menschen und Organismen, führt – und zwar aufgrund eines *prinzipiell vermeidbaren falschen Denkansatzes*? Eben das scheint die Position zu sein, so habe ich Dich, Frigga, jedenfalls verstanden, die Du Klaus Holzkamp unterstellst. Und ich halte diese Antithese in dieser Form für fragwürdig und konstruiert. Denn es ist für mich vollkommen klar – und natürlich auch für Klaus, nach allem zu urteilen, wie er in seinen Schriften an die traditionelle Psychologie herangeht –, *dass der Behaviorismus als Theoriegestalt par excellence die „ideologische Umweltform der Gesellschaft“*, von der Wolfgang Fritz Haug spricht, verkörpert. Aber das ist eine ideologiekritisch herauszuarbeitende Bestimmung, eine kategorialanalytische Bestimmung, und keine deskriptive Aussage über irgendeine Korrespondenz zwischen empirischer Wirklichkeit und behavioristischen Erkenntnissen. Wenn man eine solche Korrespondenz behauptet, meine ich, läuft man Gefahr, dass man Oberflächenerscheinungen der Zirkulationssphäre der bürgerlichen Gesellschaft hypostasiert und selber im Horizont der Alltagserfahrung befangen bleibt, die nach Marx nur den täuschenden Schein der Dinge wahrnimmt. Was Du nun vielleicht anmahnst, Frigga, und das fände ich richtig, weil das leicht aus dem Blick gerät, ist die Aufgabe einer historisch-materialistisch fundierten Erkenntniskritik, den beschränkten Erkenntnisgehalt von bürgerlicher Wissenschaft, aber auch aller darüber hinausweisender Erkenntnisse aus den formationsspezifischen Verhältnissen und den Bewegungsgesetzen der bürgerlichen Gesellschaft heraus als deren Bewusstseinsaspekte zu begreifen, d.h. dass man die Theorien rekonstruiert als strukturiert durch

objektive Gedankenformen, die dann wieder mit in letzter Instanz ökonomischen Formen gesellschaftlicher Praxis korrespondieren. *Traditionelle Psychologie verfehlt menschliche Subjektivität grob gesprochen in zwei Linien:* Sie löst Individuen aus dem konkreten gesellschaftlich-historischen Vermittlungszusammenhang ihrer unmittelbaren Lebensprozesse heraus, und dann wird entweder das Verhalten/Erleben „introjektiv“ irgendwelchen inneren Wesenskräften zugeschrieben und aus ihnen heraus gedeutet, oder aber es wird Verhalten als durch Einflüsse bewirkt erklärt, die einer den Menschen äußerlichen, als naturhaft und ahistorisch missdeuteten, Umwelt entstammen. Und beides, die objektivistische Sichtweise des Behaviorismus wie deren subjektivistische Umkehrung, sind eben nicht einfach nur unzulängliche Theoriebildungen infolge eines ohne weiteres vermeidbaren „*Postulats der Unmittelbarkeit*“ als eines falschen denkmethodischen Ansatzes, sondern beide Formen der, wie Frieder Wolf das mal nannte, „psychologischen Illusion“ sind Ausdruck notwendig falschen Bewusstseins, also eines Bewusstseins, das den Bewegungsformen der bürgerlichen Gesellschaft entspringt usw. Ich kürze das jetzt mal ab, das kennt ihr ja auch alle. (Heiterkeit) *Genau auf diese Mystifizierung der Pseudonatur der Privatverhältnisse im Homo psychologicus zielt die Charakterisierung der Psychologie als „bürgerlicher Psychologie“.* In diesem Sinne habe ich Friggas Problemstellung verstanden, und dahinter darf man auch nicht zurückfallen. Jetzt würde ich allerdings sofort hinzufügen, dass eine Erkenntniskritik der Psychologie, die sich immer nur an der Formanalyse der Marxschen „Kritik der Politischen Ökonomie“ orientiert und versucht, die „bürgerlichen“ Verkehrungen der traditionellen Psychologie aufzudecken, keine zureichende Grundlage bietet für eine differenzierte Erkenntniskritik. Mit differenzierter Erkenntniskritik meine ich eine, die sozusagen über die Wiederaufdeckung dieser allgemeinen, im Prinzip schon von Marx aufgewiesenen und natürlich durch die weitere marxistische Ideologietheorie näher bestimmten Mystifikationen hinausgehen wird, die die spezifischen Begrenzungen jeweiliger Ansätze herausarbeitet und damit auch die relative Erkenntnishaltigkeit und unterschiedliche gesellschaftliche Funktionalität, die verschiedene Positionen im Spektrum bürgerlicher Psychologie für sich beanspruchen können, die eben deswegen für uns dann entweder für Reinterpretationen interessant sind oder gerade nicht usw. D.h., um es mal kurz zu sagen – wieviel Zeit habe ich noch, drei Minuten, zwei? (*Morus Markard:* Vier.) Gib mir fünf. (*Christina Kaindl:* Keine weiteren Temposteigerungen, bitte. [Heiterkeit]) *Wolfgang Maiers:* Bei der Sichtweise bürgerlicher Psychologie auf menschliche Subjektivität handelt es sich keineswegs um einen gleichförmigen Denkmodus. Die *Gedankenfigur des „abstrakt-isolierten menschlichen Individuums“* beispielsweise des nomothetisch-funktionalistischen Mainstreams ist demgemäß der kritische Befund einer Konstruktion, die durch weitergehende „Abseh-Abstraktionen“ auf

ganz besondere Weise realisiert wird. Der Reduktionismus des behavioristischen Organismuskonzepts vom Menschen unterscheidet sich ja drastisch von psychoanalytischen, humanistisch-psychologischen oder phänomenologischen Subjektivitäts-Konzepten, an denen ebenfalls die elementare Formbestimmung des „abstrakt-isolierten menschlichen Individuums“ herauszuarbeiten wäre.

Wieder abgekürzt: Man müsste jetzt genau gucken, in welchem ideengeschichtlichen Horizont und vor welchem wissenschaftssoziologisch beschreibbaren Hintergrund der Behaviorismus entwickelt wurde. Ich will das nicht ausführen, auch wenn das aufschlussreich wäre. Die Ironie der Geschichte ist ja, dass er mit seiner subjektpsychologischen Antithese die Gemeinsamkeit aufweist, dass beide in der cartesischen Auffassung einer weltvergessenen Psyche verwurzelt sind, d.h. *Bewusstsein als Medium des intersubjektiven Weltbezugs wird verkannt*, die unmittelbare subjektive Erlebnisbegebenheit von Bewusstseinsphänomenen wird als reine, aus der praktischen Vermittlung des leiblichen Subjekts mit seiner gegenständlichen Wirklichkeit herausgelöste, Innerlichkeit verdinglicht, und dieser Solipsismus und Indeterminismus hat dann letztenendes die behavioristische Umkehrung und Wende hervorgerufen und eben zu diesem vulgären Verhaltensbegriff des Behaviorismus geführt, weil Aussagen über solche privatpsychischen Sachverhalte nicht naturwissenschaftlich objektiv usw. zu gewinnen seien. Kennt ihr auch wieder alles. (Heiterkeit) Verhalten in der Welt ist, wohlverstanden, ja immer gebunden an subjektive Widerspiegelung der Welt, also an Psychisches. Wenn ich das theoretisch rausschmeiße, dann bleibt gewissermaßen nur noch die bloße Bewegung eines isolierten Körpers, die angestossen wird durch irgendwelche Einwirkungen von Umweltreizen auf seiner Sinnesoberfläche. Punkt. Jetzt sage ich: *Dafür gibt es keine Gegenstandsentsprechung, weder auf menschlichem noch auf tierischem Niveau*. Du erwähnst selber en passant die Awareness-Forschung, also die Befunde, aus denen ganz klar hervorgeht, dass Konditionierungseffekte eben nicht gesetzmäßig aussendeterminiert durch jeweilige Verstärkungskontingenzen zustandekommen usw. Aber es bleibt für deine Argumentation folgenlos, insoweit Du die Sicht des Behaviorismus für bare Münze nimmst. Klaus Holzkamp, finde ich, geht in seinem Lernbuch ja nun gerade so vor, dass er seine kritische Alternative dadurch entwickelt, dass er den Erklärungswert der behavioristischen Grundkonzepte auch schon für tierisches Verhalten und Lernen in Frage stellt. Ihr wisst, was er da alles durchnimmt, den Mangel an einer unabhängigen Identifikation von Verstärkern, theoriwidrige Befunde der Durchsetzung „artspezifischer“ gegenüber ankonditionierten Verhaltensweisen und dergleichen mehr. Jetzt fragst du zu Recht, wie dann diese Hegemonie des Behaviorismus zustandekommt. Ich habe keine schnelle Antwort darauf parat. Aber ich meine, man kann nicht daraus folgern, dass dem Behaviorismus doch irgendeine Art immanente Erkenntnishaltigkeit zukommen muß, wenn er

denn so wirkmächtig ist, sondern da gibt es ganz andere Möglichkeiten, mit denen zu rechnen wäre. Also z.B. bestimmte Machtaspekte, was Klaus auch erwähnt, wenn er sagt, es gibt ein offenbar technologisches Interesse, das viele Vertreter unserer Zunft über die Schwachstellen der behavioristischen Theorie hinwegsehen lässt. Wenn ich ganz kurz etwas dazu sagen darf: Tolman, nicht unser Charles, sondern Edward Chase Tolman, hat schon in den 20er-Jahren Watson dafür kritisiert, dass dieser permanent von der *Ebene seiner Kryptophysiologie*, also dem „molekularen“ Level von Reiz-Reaktions-Beziehungen, wo es wirklich eine klare kausale Determination gibt, gewechselt ist auf die „molare“ Ebene von bedeutungsvollen „acts“ und „situations“ usw., also das, was Psychologen gemeinhin interessiert. Und dieses quid pro quo, bei dem permanent zwischen den beiden Ebenen hin- und hergesprungen und damit stillschweigend theoretisch nicht gedeckte Bedeutung in die Interpretation der S-R-Beziehungen hineingeschmuggelt wird, setzen alle heutigen Lehrbuchautoren unreflektiert fort. Klaus Holzkamp stellt das an dem Steiner-Beispiel und dergleichen mehr dar, denn da passiert genau dasselbe. Und das sind solche Dinge, die haben nicht primär mit Erkenntnishaltigkeit zu tun, sondern da wird aus Gründen an etwas festgehalten, dessen mangelnde Erkenntnishaltigkeit immanent-kritisch durchaus eingeräumt wird. Vielleicht, weil das mit einem hohen Status verbunden ist, mit einem Wissenschaftlichkeitsnimbus, den man nicht ohne Not in Frage stellt, und deswegen guckt man irgendwie darüber hinweg. Die behavioristische Psychologie ist so subjekt- und weltlos, dass für mich weder in der objektiven noch in der subjektiven Wirklichkeit ein Modell als Geltungsinstanz für behavioristische Kernaussagen erkennbar ist. Sie sind nicht „subversiv“ zu retten. Und insofern meine ich, hat Klaus vollkommen Recht, wenn er – das ist jetzt wirklich der letzte Satz –, die Frage so stellt: Unter welchen Bedingungen hat es den Anschein, dass sich Menschen so verhielten, als ob sie S-R-Gesetzen unterlägen? Und seine weitere Argumentation kennt ihr dann: Er verweist auf Situationen der Intransparenz, mangelnder Kontrolle und dergleichen mehr, in denen Menschen „induktiv“ die relevanten Randbedingungen des Handelns herausfinden müssen oder ihnen nichts anderes übrigbleibt, als „nach Anordnung“ zu „reagieren“, aber er sagt ganz klar und mit vollem Recht, dass selbst unter den restriktivsten Bedingungen von Unsicherheit, von reduzierten Prämissenlagen usw. das intentionale Vermittlungsniveau theoretisch nicht zu unterschreiten ist. Nur wenn man das tut, scheint es so, als würden Menschen, wenn sie induktiv lernen, sich so benehmen, als wäre ihr Verhalten unmittelbar veranlasst durch die eingeführte Reizkonstellation. *Dieser Schein, als bestünde eine kurzschlüssig-direkte Verbindung zwischen meinen Prämissen und Handlungen, wird dann in der S-R-Theorie als Verbindung zwischen „Reiz“ und „Reaktion“ für bare Münze genommen.*

Und die Position, finde ich, führt weiter als die, die ich bei dir sehe. Wenn man meint, da sei im Behaviorismus tatsächlich eine signifikante Abbildung von Realität gegeben, wird im Grunde genommen die radikal kritische Einsicht verspielt, die sich aus unseren historisch-empirischen Analysen, sowohl der menschlichen Natur als gesellschaftlicher Natur, aber auch der Reflexivität des Mensch-Welt-Verhältnisses ergibt, dass Menschen sich grundsätzlich und unter allen Umständen als unter den Prämissen gegebener Bedingungen und Interessenlagen usw. begründet verhalten. Punkt.

Morus Markard: Wir können das ja auch nochmal schriftlich rumschicken, da es schriftlich vorliegt. Das kann man dann hinterher nachreichen, dann kann das jeder nochmal schön nachlesen auch in längeren Fassungen. (Heiterkeit) Und wir hatten ja jetzt gesagt, weil wir ein bisschen unter Zeitdruck stehen, dass wir nur zwei Thesen reinnehmen. Dann hätte jetzt erstmal Frigga die Gelegenheit, dazu Stellung zu nehmen. Und dann wäre die Diskussion ein bisschen noch geöffnet.

Frigga Haug: Ich muss in einem Punkt auf den sorgfältigen Vortrag von Wolfgang zurückkommen. Ihr erinnert euch, er fragte auch nach der Hegemonie des Behaviorismus, und dann kam am Ende heraus, dass die einzelnen Individuen sich unter allen Umständen gemäß ihren Interessen verhalten usw. Es gibt für mich zwei Fragen darin. Die eine Frage gehört zum späteren Komplex der Kategorien, nämlich was genau darin der Interessenbegriff ist? Die andere Frage betrifft mein Unbehagen, wenn man so mit dem Behaviorismus als merkwürdiger Denkform vorgeht. Du hast zugestimmt, dass Menschen sich zwar nicht gerade nach Reiz und Reaktion, aber doch nach Belohnung und Strafe verhalten und auch dieses Verhalten weitergeben: In der Kindererziehung z. B. können sie nach der Maßgabe verfahren, dass, wenn man den Kindern nur genügend Süßigkeiten gibt, sie auch ihr Zimmer aufräumen werden; kurz, nicht eigentlich Zusammengehörendes wird kombiniert, wenn Belohnungen eingesetzt werden, etwa Geld für gute Zeugnisse gegeben wird, um Verhalten zu steuern. Und mein Problem an der Stelle ist: Ist es nicht so, dass diese Weise, sich zu verhalten, die wir selber auch haben – wir kommen gar nicht umhin, aus Hilflosigkeit so vorzugehen – Teil unserer Persönlichkeiten wird. So dass diese Realitätsmächtigkeit von Theorien, die ich zusätzlich suche, in der Frage etwa nach den *Gewohnheiten* zu finden sein kann und von daher etwas aufzubrechen, umzudenken, zu rekonstruieren wäre. Das hatte ich eingangs schon gesagt. Ich nehme an, dass diese Theorien zu den Bedingungen, in denen wir leben, gehören. Und wir selbst wiederum ebenfalls zu diesen Bedingungen gehören. In meinem Buch findet ihr Beispiele, wo ich versuche, diese Entschlüsselung der Realitätsmächtigkeit ganz dicht an Holzkamps Vorgehen entlang zu führen, sehr genau. Die Geschichten, die Leute schreiben, ent-

sprechen genau dem, was er vorher auseinandergefaltet hat bis auf den einen Punkt, dass sie die verdinglichten Verhaltensmuster tatsächlich in ihre *Persönlichkeiten* übernommen haben und nun als Machtstrategien nach außen führen und es für eine menschliche Möglichkeit halten, sich selbst zu programmieren und dann entsprechend ein Außenverhältnis zu sich einzunehmen und lauter solche verrückten Sachen tun (vgl. S. 204 ff). Und was machen wir dann? Und wenn du jetzt sagst, aber das tun sie doch in einem defensiven Interesse, weil sie anders nicht vorankämen, finde ich das wieder *überallgemein*. Ich will an der Stelle nicht wissen, tun sie das aus irgendeinem Interesse, sondern wie können wir, einschließlich der Personen, die wir sind, diesen Umstand, dass diese Theorien in uns gegen uns arbeiten, – so auch der Behaviorismus, – aufbrechen. Das ist meine Frage darin. Und deine Antwort, es hat nur so den Schein und in der Wahrheit sind es *Interessen, das finde ich zu schwach, und zwar wegen des. Interessensbegriffs*. Dazu kommen wir dann später.

Das andere, ich überlege, ob Ines überhaupt etwas Problematisches aufgeworfen hat. *Morus Markard*: Ich finde schon. *Frigga Haug*: Ja, z.B., aber dazu kommen wir gleich, ob defensiv und expansiv ein widerspruchsanalytisches Design ist. Das bezweifle ich stark. Das können wir aber in dem dafür vorgesehenen Extrapunkt diskutieren. Dann haben wir hier jetzt mehr Zeit für alle.

Morus Markard: Du hast gesagt, das wird Teil der Persönlichkeit oder Behaviorismus ist ein Teil von uns. Also ich kann das bei mir nicht feststellen, dass der Behaviorismus ein Teil von mir wäre. Und es ist auch ein bisschen die Frage, ob „Persönlichkeit“ die Kategorie ist, mit der man ohne Weiteres so analysieren kann, was Gewohnheiten und sonstige Sachen angeht. Das Problem dessen, was Wolfgang auch unter anderem gesagt hat, ist (oder das kann man daraufhin interpretieren), welche Frage man eigentlich an die Prozesse stellt, in deren Ergebnis du sagst, die Leute sind massenhaft konditioniert oder wie dressierte Tiere oder sonstwie. Die Frage ist, wie man das fragt. Jetzt finde ich, gibt es einen ganz bemerkenswerten Unterschied, der sich durch die Geschichte des ganzen Behaviorismus zieht und der bei dir wieder auftaucht, dass die Leute, die den Behaviorismus benutzen, außerhalb der Theorie des Behaviorismus selber stehen. Denn wenn du sagst, dass du die Erfahrungen anderer Leute in die Krise führst oder von mir aus auch in die Krise geraten lässt, das ist jetzt nicht der Auseinandersetzungspunkt, befindest du dich ja offenbar in einem subjektiven Verhältnis zu diesen Sachen und untersuchst bei anderen Leute, wie das bei denen sozusagen offenbar wie behavioristisch läuft. Dem liegt aber offensichtlich die Position oder die Vorstellung zu Grunde, dass Sachen, die als *Gewohnheiten* ablaufen – alltagssprachlich formuliert, die nicht bewusst sind usw. usf. –, *dass man die adäquat als behavioristisch fassen kann*. Es ist aber gar nicht wahr, dass mit dem Bezug auf Begründungsmuster, Prämissen-Gründe-

Zusammenhänge, gleichzeitig gesagt wird, dass das, was da passiert, rational ist oder dass es sozusagen bewusst sein muss, sondern es muss keineswegs bewusst sein, und trotzdem ist es eine andere Art der Fragestellung, die sich aus diesen kategorialen Prämissen, die Wolfgang genannt hat, ergibt. Es ist aber die Möglichkeit / Frage, ob es einen Grenzfall gibt, in denen es so scheint, als würden Leute nur noch auf blindes Reagieren zurückgeworfen sein, das wäre die Folter. Es ist wirklich die Frage, die man unter Umständen gesondert diskutieren muss. Das weiß ich nicht. *Frigga Haug*: Kannst du das nicht an Lohn- und Strafe diskutieren anstatt an Reiz und Reaktion? *Morus Markard*: Ja, klar. Ich kann es an Lohn und Strafe diskutieren. Auch das, was Lohn und Strafe ist, ist in der Art und Weise, wie Menschen darauf reagieren, subjektiv funktional, wie sie das tun, sonst täten sie es nicht. Reiz und Reaktion sind grundlegende Kategorien, und Klaus fasst auf dieser Allgemeinheitsebene Prämissen und Gründe als die Gegenkategorien und daraus resultieren andere empirische Fragestellungen. Alle Probleme, von Lewin angefangen und bis weiß wohin, über Lohn und Strafe lassen sich in diesem Sinne *subjekttheoretisch reformulieren*. Das ist auch das Problem – was ein erkenntnistheoretischer Punkt ist –, dass die Frage qualitativer / quantitativer oder nomothetischer / idiographischer Orientierung *mitte* durch die traditionelle Psychologie hindurchgeht, weil sich in diesen Theorien nachweisen lässt, dass Begründungsmuster drinstecken. Jetzt behauptet Klaus Holzamp nicht, dass das auf jeden Fall so ist, sondern er sagt, es ist eine Aufgabe, dies jeweils zu prüfen.

Jetzt würde ich gegen Ines' Position einwenden, dass das keineswegs „überallgemein“ ist, weil die Frage, die du dir stellst, was jetzt diese Theorien für eine *konkret-historische Funktion* haben, eine völlig andere Frage ist als die, ob sie *begründungstheoretisch formuliert* sind. Der Umstand, dass eine Theorie begründungstheoretisch formuliert ist, heißt noch nichts über die Frage des Inhaltes, die diese hat, sondern nur, dass es dabei nicht um kontingente Verhältnisse geht, sondern eben um subjektive Funktionalitäten, aus denen heraus man dann weitere Analysen vornehmen kann. Erstens, *wieso* es für die Menschen subjektiv funktional ist, sich so zu benehmen, und zweitens natürlich auch, was Ansatzpunkte sind, mit ihnen darüber zu diskutieren.

„Defensiv“ und „expansiv“ sind *keine Widerspruchsanordnungen*. Es sind *polare* Konzeptionen, die sich absolut ausschließen, mit der Funktion, die *reale Widersprüchlichkeit* defensiven Handelns analysieren zu können, wo wir wieder bei dem Punkt sind, welche Begriffe brauche ich, um solche Widerspruchskonstellationen analysieren zu können. Klaus argumentiert dazu in seinem Anti-Maretsky-Aufsatz im *Forum Kritische Psychologie* 26 so, dass er sagt, (Heiterkeit) – ja Quellenangabe darf man schon mal machen...(*Frigga Haug*: ...absolut notwendig, ich gucke mal, ob es noch da ist.) Ist wahrscheinlich schon vergriffen. Also da sagt

Klaus, dass die Begriffe in der Lage sein müssen, als diese Widersprüchlichkeit als solche mittels polarer Begriffe aufzuschlüsseln.

Vielleicht noch ein Punkt. Die Reiz- und Reaktions-Konzeption ist, glaube ich, derartig allgemein, dass es möglich ist, jedwedes, das würde ich jedenfalls behaupten, jedwedes Handeln und Verhalten in Reiz und Reaktions-Begriffen ausdrücken zu können. Damit habe ich keine Probleme und das ist auch der Grund, weswegen praktisch alle Fragen experimentell untersuchbar sind. Ich mache mich anheischig, jede Fragestellung experimentell zu entwerfen. Alle Fragen sind soweit reduzierbar, dass sie in Reiz-Reaktion passen. Nur *umgekehrt* funktioniert es nicht. Das ist eine der ganz wesentlichen Schwächen des Behaviorismus. Umgekehrt funktioniert es nicht.

Frigga Haug: Noch ein Halbsatz, damit sich kein Irrtum festsetzt. Es gibt überhaupt keinen Dissens, dass das Verhalten subjektiv funktional ist. Auch nicht darin, wie dieses „verlorene Subjekt“ gebaut ist usw. Wir sind weder darüber im Dissens noch in der Frage, dass es Prämissen, Gründe usw. darin gibt. Das subjektiv Funktionale setze ich voraus. Mein Problem dagegen ist, – vielleicht habe ich das irgendwie nicht klargemacht – wie dieses subjektiv funktionale Verhalten in diesem Fall zu einer Gewohnheit wird, mit der die einzelnen später in Konflikt geraten und sich selbst schädigen usw., und das zu einer festen Person erstarrt. Das ist meine Frage. Bzw. meine Frage ist nicht so sehr, wie dies geschieht, sondern wie wir unsere Forschungsanordnung so bauen können, dass wir das nicht verfehlen, weil wir schon zufrieden sind, wenn wir die Prämissen-Gründe-Sätze gesprochen haben.

Morus Markard: Es gibt zwei Möglichkeiten. Entweder ist die subjektive Funktionalität in ihren Prämissen perennierend, dauert also an, dann ist es nach wie vor subjektiv funktional, auf bestimmte Belohnungen einzugehen. Oder es ist nicht mehr in diesem unmittelbaren Sinne funktional, dann hätte man zu überlegen, wie man solche – klinischen? – Bilder aufklären kann.

Womit man dabei aber auf keinen Fall etwas rauskriegt, ist der Behaviorismus, weil der nämlich die Sache auf der Reiz-Reaktions-Verbindung verknüpfen muss, in der das, was subjektiv gewesen ist oder sich entwickelt hat, *systematisch* nicht vorkommt. Was ich sage und was du sagst, sind ja *keine Antworten* auf solche Fragen, sondern nur *verschiedene Arten, Fragen zu stellen*. Und ich sage, es gibt zwei Möglichkeiten, wie es funktional ist, aktual-genetisch oder es hat sich auf eine bestimmte Weise verselbständigt, die man selber rekonstruieren muss. Aber es geht nicht in den Begriffen des Behaviorismus, sondern denen der subjektiven Funktionalität, was auch den großen Vorteil hat, dass der Begriff *Irrationalität* dann quasi aus dem Denkmechanismus herausfällt,

auch rückblickend. Aber wir haben beide dieselbe Frage und verschiedene Antworten.

Christina Kaindl: Ich glaube, dass die Frage, welche Bedeutung Lohn und Strafe für die – mal nicht subjektwissenschaftlich ausgedrückt – Zurichtung oder für die Nahelegung bestimmter andauernder Bewältigungsstrategien haben, einfach *getrennt werden muss von der Behaviorismuskussion*. Das ist weder ein Punkt für den Behaviorismus, noch ein Punkt gegen die Behaviorismuskritik von Klaus Holzkamp. Das ist ein Teil des Problems in der Diskussion. Auf der Begriffsebene: Das, was du als Beispiel nimmst, also wie werden äußerliche Lohn-Strafe-Verhältnisse nach innen genommen, ist das, was in den „Unterbegriffen“ von restriktiv-verallgemeinerter Handlungsfähigkeit (in der „Grundlegung der Psychologie“ heißt das genauer „psychische Funktionsaspekte von Handlungsfähigkeit“, vgl. Holzkamp 1983, 383 u.ö. in Kap 7.5) „Motivation versus verinnerlichter Zwang“ wäre. Das sind insofern schöne Begriffe, als sie den Blick auf die Verhältnisse lenken, unter denen es gut begründet und funktional ist, sich so zu verhalten. Also: Wie ist die gesellschaftliche Situation, in der die Nahelegung, sich an Lohn-Strafe zu orientieren und diese als Grundlage eigenen Handelns zu akzeptieren, funktioniert? Im Anschluss kann man historisch-spezifisch analysieren, ob das heute immer noch der Fall ist. Oder welche Form nimmt denn verinnerlichter Zwang z.B. als Lohn und Strafe an oder ist das vielleicht ein Konzept, das fordistisch geprägt ist? Was ist die (neoliberale) Modernisierung davon? Dann ist man aber mit dem Blick auf die Verhältnisse gerichtet und den – auch perennierenden, zur Gewohnheit werdenden, verinnerlichten – Bezug der Subjekte auf diese Verhältnisse. Dann, finde ich, wird es interessant.

Was ich nicht richtig finde, ist, dass du sagst, dich interessiert nicht so sehr, ob die Subjekte, in diesem Fall deine Studierenden, das aus einem Interesse heraus machen, sondern dich interessiert, wie man das ändern kann oder wie man diese Orientierung aufbrechen kann. Ich glaube, das lässt sich nicht trennen, diese beiden Aspekte gehören unmittelbar zusammen. *Wenn ich weiß, aus welchen Interessen heraus die Leute das machen, nämlich aus welchem Bezug auf die Welt sie „reagieren“, welchen Blick sie auf die Welt haben, unter dem ihnen funktional erscheint, was sie tun und denken, dann weiß ich auch, wo ich ansetzen muss*. Einerseits kann ich die Prämissenakzentuierung so weit verschieben (natürlich verschiebe nicht ich ihre Prämissen, sondern sie akzentuieren sie selbst um, die Frage ist nur, ob ich argumentativ was dazu beitragen kann), dass ihnen ein anderer Blick auf die Welt möglich wird bzw. ein anderes Handeln, aber dieser neue Prämissenbezug muss ihre Interessen berücksichtigen, aus denen heraus der ursprüngliche Prämissenbezug funktional war, auch wenn sich auch die Interessen verändern können.

In diesem Zusammenhang, finde ich, ist es ein etwas lapidares Beispiel, wenn du dich auf die Leute beziehst, die diesen ganzen Waren hinterher rennen. Meines Erachtens ist hier Lohn-Strafe gar nicht einschlägig – man kann natürlich im weitesten Sinne alles als Lohn-Strafe nutzen –, aber die Leute rennen ja den Waren hinterher, weil sie bestimmte Sachen davon wollen, weil es eben nicht so ist, dass ihnen jedes Mal, wenn sie nicht ins Geschäft gehen, eins mit dem Hammer übergezogen wird, sondern weil da ein bestimmtes Versprechen in dieser Ware liegt, nicht nur ein bestimmter Gebrauchswert im engeren Sinne, sondern auch das, was man unter *Warenästhetik* diskutiert. Das ist *keine Konditionierung*, sondern die Leute beziehen sich genau darauf und wollen sich das aneignen. Das ist natürlich politisch gesehen problematisch, natürlich sollte man das ändern, aber das finde ich ist keine Frage von Konditionierung und Behaviorismus, sondern eine Frage von gesellschaftlicher Veränderung, von Kräfteverhältnissen.

Frigga Haug: Aber das ist doch ein gutes Beispiel, das ihr alle kennt, denn ich habe es schon eingangs gesagt: mich interessiert daran, wie das Begehren, die Wünsche, die Hoffnungen formiert werden in dieser Warenwelt, genau wie du das gerade gesagt hast, aber jetzt interessiert mich, wie das passiert. Das Begehren, die Wünsche (*Christina Kaindl*: Ja, sofort d'accord), wie wir formiert werden und eingespannt in die Reproduktion der Verhältnisse. Und deswegen finde ich nicht, dass die Behaviorismuskritik von Holzkamp falsch ist, sondern ich würde sie erweitern. Ich fand das zuviel, diesen ganzen Bereich noch einzubauen. Natürlich können wir das noch machen, aber ihr müsstet auch wollen.

Christina Kaindl: Aber das ist doch die Frage, warum ich in meinem Beitrag immer so kleinlich überkomme, weil ich sage, das ist eine Frage der Systematik, wenn einen die wissenschaftsinterne Diskussion wie die Behaviorismuskritik und die Debatte um kontingente oder implikative Empirie-Theorie-Zusammenhänge nicht interessiert, dann muss man das halt einfach überblättern. Und das andere ist eine Frage an Gesellschaftsanalyse und die Frage, wie kann ich derzeit dominante oder hegemoniale ideologische Vorstellungen in die Analyse miteinbeziehen usw.

Gisela Ulmann: Ich möchte noch auf etwas eingehen, was ich im Euch vorliegenden Text von mir schon geschrieben habe, hier aber noch nicht zur Sprache gekommen ist: Lob und Tadel und dessen Wirkung ist eine *Alltagstheorie, die viel älter ist als der Behaviorismus* – und außerdem überhaupt nicht der Kerngedanke des Behaviorismus, sondern sozusagen draufgeklatscht. Der Kerngedanke des Behaviorismus ist, daß Reize Verhalten bedingen, und daß dies noch etwas besser klappt, wenn Lob dazu kommt – übrigens nicht Strafe, *Strafe* eben nicht... (*Frigga Haug*:

ist klar) ... sondern *Ignorieren* führt zur Löschung. Insofern ist auch für mich verständlich, warum diese Theorie des Behaviorismus „wirksam“ ist, sie entspricht der Alltagstheorie – und es könnte sein, daß diejenigen, deren Beschreibungen des Lernens Du, Frigga, analysierst und in Deinem Buch abgedruckt hast, den Behaviorismus gar nicht kannten. Ich weiß es nicht, aber ich lese die entsprechenden abgedruckten Passagen aus den Lerntagebüchern als Alltagstheorie. Und wenn ich nur diese alltagstheoretischen Kategorien habe, die im Behaviorismus wissenschaftlich hochstilisiert werden, kann ich meine eigenen Erfahrungen, mein Erleben, immer wieder nur mit diesen Kategorien beschreiben. Viele Menschen denken ja im Bedingtheitsmodus: ich bin so, wie ich bin, weil meine Eltern dies und jenes mit mir getan haben und meine Kindheit so und so war. Dies ist zwar psychoanalytisch, aber in alltagstheoretischer Variante ebenfalls im Bedingtheitsmodus gefaßt. (*Wolfgang Maiers*: Drafi Deutscher hat das so gesagt: „Nimm mich so wie ich bin“. [Heiterkeit]) Was wir per Praxisforschung versuchen, ist, die Frage zu klären, ob Menschen einen besseren Zugang zu ihrem eigenen Handeln kriegen, wenn man ihnen andere Kategorien zur Analyse anbietet. Ob sie dann nicht ihr Handeln als bedingt durch „von den Eltern (in der frühen Kindheit) mit dem Klammerbeutel gepudert“ sehen, sondern als subjektiv funktional. Und das bedeutet: begründet, nicht bedingt.

Nach einer (etwas länglichen) Klärung über das weitere Vorgehen:

Ulrike Behrens: Ich hänge noch ein bisschen an dieser Frage mit dem Sich-Belohnen oder Belohnt-werden oder Belohnung-nicht-bekommen und deswegen Dinge-nicht-mehr-tun usw. Und vielleicht kriege ich das jetzt hin, einen Brückenschlag zu machen zu dieser Frage, wie man das forschungspraktisch umsetzen kann. Es gibt bezogen auf Lernen eine Alltagserfahrung von mir und – glaube ich – von ganz vielen anderen, die mir dazu einfällt: Ich weiß, in drei oder vier Monaten muss ich ein Referat halten, eine Hausarbeit abgeben oder so. Und ich weiß auch, wenn ich damit jetzt anfangen, dann wird es was ganz Tolles, dann lerne ich richtig was dabei und fühle mich gut usw. Zumindest stelle ich mir das so vor... (*Christina Kaindl*: Heißt das, dass du das noch nie so gemacht hast? [Heiterkeit]) ... das stimmt nicht ganz, ich habe das ganz am Ende meines Studiums so gemacht. Aber vorher hatte ich das nie erlebt. Das war nur die Vorstellung, dass es ganz toll wäre. Faktisch habe ich die Arbeiten in der Regel so zusammengeschoben wie Wolfgang seinen Beitrag für heute (Heiterkeit), ganz schnell, nicht mehr geschafft, zu verschicken, aber zum Zeitpunkt, wo es da sein musste, war es da. Und hinterher habe ich noch gedacht, das hat ja noch geklappt, ein Glück, fertig geworden, war nicht so, wie ich eigentlich wollte, aber beim nächsten Mal mache ich es ganz anders. Und jetzt ist die Frage: Wir sind ja alle erwachsene, vernünftige Leute; wenn man doch jedes Mal wieder

eigentlich darunter leidet, dass man etwas in letzter Sekunde macht und – entschuldige Wolfgang, ich kann da auch mühelos über mich selber reden, ich habe das auch zu spät fertiggekriegt – wenn wir das immer wieder erleben, wenn wir wissen, es wäre anders viel toller, wenn wir uns das wünschen und auch faktisch die Möglichkeit haben, warum um Himmels willen *tun* wir es nicht? Das ist so eine Sache, das könnte man mühelos auch *behavioristisch interpretieren*, indem man sagt, naja, hat ja geklappt, Verhalten ist belohnt worden, es gibt keine negativen Konsequenzen, alles ist glatt gelaufen, wird also wiederholt beim nächsten Mal. Genauso kann ich das natürlich auch *in Begriffen von subjektiver Funktionalität formulieren*, gar keine Frage. Das ist ja das Attraktive, deswegen bieten sich alltagstheoretisch beide an und weiter „rumgesprochen“ haben sich eben die behavioristischen Begriffe. Eltern wissen ganz genau, dass man Kinder nur dann mit Bonbons belohnen kann, wenn man ihnen vorher mitgeteilt oder sonstwie nahe gelegt hat, dass Bonbons was Tolles sind. Wenn die das nicht wissen, dann funktioniert es auch als Belohnung nicht. D.h. natürlich fließen hier auch kulturelle Prozesse ein. Und dann ist es unglaublich schwierig nachzuvollziehen, wie wir solche Erfahrungen für uns codiert haben und in Prämissen für zukünftiges Handeln umgesetzt haben.

Ich habe das in meinem Beitrag in Kürze umschrieben mit „Utopie und Realität“; wenn ich jetzt frage, wie man denn so etwas in Forschungsprojekte einlassen kann, dann denke ich, ein Start ist gemacht mit solch einer Frage, die viele beschäftigt. Wir fragen uns: *Warum tun wir das, obwohl wir wissen, es wäre anders so viel schöner?* Und jetzt könnte man sich ja relativ schnell einigen, und sagen: Ja gut, ich habe damit immer vergleichsweise gute Erfahrungen gemacht, letztlich war es nie so schrecklich, dass ich das wirklich hätte ändern wollen und da sind wir jetzt. Ich habe das Gefühl, wenn ich mich ins Seminar stelle, da ist es ja genauso. Ich sage: Ihr sollt im Laufe des Semesters Präsentationen, Referate vorbereiten und ich weiß schon, wie ihr es machen werdet, dann gibt es einen großen Lacher, so wie hier, weil das alle kennen, und dann gebe ich zu, dass ich das auch so mache. Wenn ich jetzt mit den Leuten über diesen Zusammenhang ins Gespräch käme und forschen würde, dann wäre es toll zu sagen: So, wir nehmen uns soviel Zeit, bis wir raushaben, wie sich das verhält, und der Maßstab unseres Forschungserfolges wäre: Machen wir es hinterher anders, so wie wir es eigentlich wollen, oder nicht?

Fakt ist: Mein Seminar ist nach zwölf Wochen Sommersemester vorbei, dann haben sich die Prämissen für die Frage, ob wir daran weitermachen, schon wieder völlig verändert, weil die Stundenpläne sich verändern usw. Und das ist das, was ich versucht habe, in meinem Beitrag abschließend einzubringen: Es gibt einen *Berufsaspekt von Forschung*, also *Rahmenbedingungen*, über die wir nicht ohne Weiteres hinwegkommen. Ganz konkret gesprochen: Ich habe ein Forschungsprojekt ge-

macht, das hat ein subjektwissenschaftlichen Anspruch. Ich bin da nicht so wahnsinnig stolz drauf, zum einen hat das mit meinen eigenen Grenzen zu tun, zum anderen damit, dass es eine Qualifikationsarbeit war – Morus grinst, der hat das begutachtet, das Ding –, dass ich in drei Jahren fertig sein musste und dass ich ein paar Ansprüchen genügen wollte, von denen ich nur bei maximal der Hälfte sicher war, dass es sie überhaupt gibt. Das sind alles *institutionelle Grenzen*, die sich wirklich auf einer anderen Ebene befinden als das, was ich natürlich theoretisch mühelos als Ansprüche subjektwissenschaftlicher Forschung formulieren könnte. Was ich möchte, ist eine Möglichkeit, das zu tun, ohne sagen zu müssen, entweder ich mache es richtig und ganz (d.h. frühestens wenn ich irgendwann mal eine Lebenszeitstelle habe) oder ich packe das alles in den Sack und sage, schöne Theorien, geht aber eigentlich nicht, und mache Experimente nach Vorschlag von Morus, der jedes Problem experimentell fassen kann. Wie Petra Grell auf dem letzten DGfE-Kongress sagte: Wenn man praktisch forscht und in die Niederungen der Empirie geht, kommt man mit einem subjektwissenschaftlichen Anspruch „nicht heil raus aus der Sache“. Und meine Idee war, einen Diskussionsprozess anzustoßen, in dem man nicht anstrebt, heil rauszukommen aus der Sache, zumindest aber so, dass Arbeiten möglich wird, ohne sich resigniert in die eine oder andere Richtung zu werfen.

Ines Langemeyer: Ich muss wirklich einsteigen bei diesem „*defensiv versus expansiv begründeten Lernen*“. Ich glaube, eine Widerspruchsanalyse mit diesen Begriffen setzt etwa an institutionellen Bedingungen an, wo man für eine Prüfung lernen muss und man dabei z.B. die Lust an einem Thema, das einem mal Spaß gemacht hat, verliert. Es geht um den Moment, wo es anfängt *umzuschlagen*, wo ein Lernen zu einem widerständigen Lernen wird, wo es vielleicht auch eine ganz andere Qualität annimmt. Wenn das Begriffspaar nicht für diese Form von Widerspruchsanalyse gemeint ist, ist es für mich *überallgemein*. Durch diese Begriffe muss schon dieses Ineinander deutlich werden, um nachvollziehen zu können, dass möglicherweise jemand auch unter den restriktiven Bedingungen der Schule eine expansive Lernproblematik gewinnt. Das ist das eine. Das andere ist, dass diese Kategorien, expansives vs. defensives Lernen, zwar auf einer ganz allgemeinen analytischen Ebene angesiedelt sind, darin aber dennoch etwas von den besonderen Mensch-Welt-Verhältnisse eingehen muss, damit überhaupt unsere konkreten Erfahrungen reflektierbar werden. So verweist das defensiv begründete Lernen durch den Charakter der *Widerständigkeit auf die Machtökonomie institutioneller Bildung*. Wenn ich aber anfangs, Widersprüche in eigenverantwortlichen Lernformen zu suchen, dann stoße ich an Grenzen, weil dieser Begriff mit dem Kontext schulischer Bildung zu sehr aufgeladen ist. Auch das expansiv begründete Lernen finde ich unterbestimmt, weil es gar nicht genau mitdenkt, was es heißt, ein gemein-

schaftliches Handlungsvermögen, eine verallgemeinerte Handlungsfähigkeit in den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen zu entwickeln. Nach Holzkamp ist expansiv begründetes Lernen mit der Gewinnung von Lebensqualität und mit Verfügungserweiterung verbunden, aber *wie aus dem individuellen Lernen überhaupt etwas Gemeinschaftliches werden kann*, ich glaube, das ist bei Holzkamp sehr abstrakt. Ich komme auch zu dem Schluss, *dass sich nicht alle Widersprüche gesellschaftlicher Verhältnisse in Begründungsmustern widerspiegeln*. Die gehen bestimmt darin ein, wie ich meine Gründe formuliere, welche Intentionen, welche Interessen ich habe. Aber ich frage mich, ob man in der Begründungsmuster-Analyse tatsächlich alle Widersprüche so einholen kann. Nehme ich dann noch die Institutionsanalyse hinzu, komme ich in einen Widerspruch, dass ich zwei Analysen habe, die mir zumindest abstrakt gegenüberstehen. Ich komme auch z.B. nicht dahin, zu fragen, wie ich überhaupt zu meinem Ich komme. Ich glaube, auch so was lässt sich in meinem Begründungsmustern nicht formulieren und nicht hinterfragen. (*Christina Kaindl*: Was heißt denn das, wie ich zu meinem Ich komme?) D.h. wie meine Subjektivität geformt wird. „Ich“ als derjenige, der eine Subjektivität hat, von der aus ich meine Gründe formuliere, warum ich was lerne, warum ich was nicht lerne, warum ich mich verweigere usw. Deswegen fand ich natürlich sehr sehr lehrreich, Friggas Analysen zu lesen, dann aber war ich sehr enttäuscht bzw. auch sehr wütend, weil natürlich dort versucht worden ist, nicht nur eine Momentaufnahme allein dessen zu machen, wie Subjektivität geformt wird, sondern es wird auch darüber hinaus verallgemeinert und es werden Erklärungsansätze geliefert, warum überhaupt Lernbehinderungen bei einem selbst bestehen. Dort habe ich einige Reflexionen darüber sehr vermisst, mit welcher Erkenntnismethode sie vorgegangen ist. *Lerntagebücher* und *Erinnerungstexte* zu nehmen, hat einen bestimmten *begrenzten Charakter*, deswegen habe ich viele Vorschläge gemacht, was man noch hätte einbeziehen können an Datenmaterial, an Perspektiven etc., um als Forscherin eine spontane Sichtweise auch aufzubrechen. Wenn beispielsweise die Studierenden ihre Kommilitonen nur als Statisten wahrnehmen, von denen man sich abgrenzt oder abheben will, und gar nicht wirklich als Mitlernende, als Mitmenschen, dann ist dies vielleicht im Genre dieser Tagebücher schon angelegt, sich in erster Linie über sich selbst zu verständigen. Insofern müsste man doch eigentlich die *Effekte solcher Methoden mitreflektieren*. So, wie ich das eben auch gemeint habe, dass man auch bei den Begründungsmustern mitreflektieren muss, was da eigentlich für ein Weg beschritten wird. Das habe ich sehr vermisst. Und ich glaube, da sind noch weitere andere Sachen, die kennt ihr ja aus den Texten, die ihr gelesen habt und deswegen beende ich erstmal.

Frigga Haug: Das ergänze ich mit einem lustigen Stück zu einer schwierigen Frage, damit wir dann im letzten Teil die schwierigen Stücke, die

noch schwierigeren Stücke über Kategorien und so etwas aufnehmen können. *Morus Markard* (lachend): Wie lange willst du denn machen? *Frigga Haug*: Bis neun oder so. (Heiterkeit)

Wir haben eine ganze Reihe von Themen schon angesprochen, zu denen wir weiter arbeiten müssten oder wollten, die sollten wir für die Zukunft im Auge behalten. Da waren z.B. die *organischen Intellektuellen* für die Lehrenden als möglicher Begriff, und es war der Wunsch nach *Sprachanalyse*, in der Pause, wo man ja immer weiterarbeitet, hat mich Wolfgang zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass der *Erfahrungsbegriff* selber auch ebenfalls der Bearbeitung bedarf. Ich bin derzeit dabei, mit Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern dieses Problem, dass überhaupt gar nicht klar ist, was das sein soll, Erfahrung, aufzuarbeiten. Und ob man aus ihnen lernt oder ob man aus ihnen nichts lernt, in diesem Paradox zu arbeiten. Das steht überhaupt noch nicht in dem Buch drin, das ist also noch zu tun.

Aber zu Ines: Ich kann ihre Kritik deswegen nicht aufnehmen, weil ich gar keine Erklärungen für Behinderung gebe. Die *Materialanalysen* machen das nicht, sondern sie stellen eigentlich nur das Wissen, was die Leute über sich selber haben, aus. Weil das, was als Gewusstes in einer Geschichte vorkommt, natürlich harmonisiert, verklärt, zudeckt und verkleistert ist. Im Bearbeitungsprozess wird es auseinandergelegt, sprachkritisch, bis es den Schreibenden vor Augen steht, was sie dort gemacht, wie sie konstruiert haben. Und da gibt es keine Erklärung für Behinderung, einfach Null. Und das ist gemeint mit dem Begriff „*Experten*“ in diesem Kontext. Nur sie wissen, was sie gemacht haben, auch wenn sie es nicht wissen. Wir können es nicht von außen wissen. Ich habe geschrieben, sie sind Experten ihrer Vergesellschaftung und dann meinte Morus, das sind doch keine Experten. Man kann den Expertenbegriff nicht in dieser Weise benutzen. Es gibt für ihn keine Experten, die ihren Alltag wissen können, vielleicht so rum. Aber das dazugehörige Beispiel – ich wollte es eigentlich nicht bringen –, das Ines in ihrem Text auch geschrieben hat, dass sie es nämlich moralisierend fand, dass ich analysiere, dass die Studierenden, wenn sie Tagebuch schreiben, die Mitstudierenden als Feinde oder als bloße Lernkulisse wahrnehmen, eben nicht als Mitstudierende. (Bandwechsel)

Meine Frage hieß, wie werden in je eigener Wahrnehmung die anderen im Seminar oder in einer Lernsituation wahrgenommen. Wenn sie überhaupt nicht vorkommen, obwohl es sich um einen Lernprozess in einer Gruppe handelt, wird das mit Erstaunen ausgestellt. Ines kritisiert, dass da moralisiert und mit erhobenem Zeigefinger geurteilt und normativ behauptet wird: Du sollst deine Mitmenschen wahrnehmen, wie in der Kirche oder so. Ich kann dem nicht folgen, sondern beharre darauf, dass es merkwürdig ist und das Bewusstsein darauf gerichtet werden sollte: seht doch mal, was passiert. Sie konstruieren sich als völlig allein in einer Gruppe von hundert Leuten und die anderen als Feinde oder als

nicht anwesend oder sonst was. Und wenn wir dies zur Kenntnis nehmen, gibt es überhaupt keinen normativen Zeigefinger, sondern eben Erstaunen über etwas, das noch zu erklären sein wird.

Aber zum Begriffspaar: „*defensiv-expansiv*“. Natürlich stimme ich vollkommen mit Morus überein, dass es eine polare Konstruktion ist und nicht geeignet für eine Widerspruchsanalyse.

Ich habe jetzt das zeitliche Problem, das ich die ganze Zeit die Sache mit der *Glocke* ankündige. Christina erwähnt das so leichthin: Die *Glocke* auswendig lernen sei ein Beispiel für defensives Lernen. Man lernte im Prinzip kaum etwas dabei, weil man diese Glocke auswendig lernen muss. Das Ziel, schreibt sie dann sorgfältig, ist das Auswendiglernen. Da ich nichts über Schiller (*Christina Kaindl*: Ne, wenn ich nichts über Schiller) wenn ich nichts über Schiller erfahre, über den sozialen Kontext usw., habe ich davon nichts. *Christina Kaindl*: Ich habe nicht geschrieben, dass ich dann nichts davon habe. Sondern ich habe gesagt, man lernt das dann natürlich (u.U.), man kann hinterher die *Glocke*. *Frigga Haug*: Man kann hinterher die *Glocke*, aber sonst nichts. Weil man den sozialen Kontext nicht hat. *Christina Kaindl*: Weil man es nicht haben will. *Frigga Haug*: Jetzt will ich dir sagen, was mit mir passiert ist. *Christina Kaindl*: O.K. *Morus Markard*: Jetzt sagst du erstmal die *Glocke* auf. *Frigga Haug*: Ein ganz kleines Stück. Ihr werdet das sofort nachvollziehen können. Ich habe nämlich natürlich auch die *Glocke* auswendig gelernt. Es hat sich mir wie mit glühenden Nadeln eingeschrieben. Ich habe praktisch mein ganzes Leben danach formiert, dagegen zu kämpfen, wie verrückt und zwar gegen folgendes Stück. Ihr kriegt jetzt nicht die ganze *Glocke*, sondern ein kleines Stück ... *Morus Markard*: Du kannst die ja gar nicht auswendig. (Heiterkeit) *Christina Kaindl*: Und jetzt die glühenden Nadeln. *Frigga Haug*: Ich kann nur das kleine Stück auswendig, welches die glühenden Nadeln ergibt und das heißt so. Und dieses Zitat kann ich auswendig, abgesehen von „da werden Weiber zu Hyänen“ und so, was ich natürlich auch weiß, aber folgendes:

Der Mann muss hinaus
 Ins feindliche Leben,
 Muss wirken und streben
 Und pflanzen und schaffen,
 Erlisten, erraffen,
 Muss wetten und wagen,
 Das Glück zu erjagen.
 Da strömet herbei die unendliche Gabe,
 Es füllt sich der Speicher mit köstlicher Habe,
 Die Räume wachsen, es dehnt sich das Haus.
 Und drinnen waltet
 Die züchtige Hausfrau, (Heiterkeit)
 Die Mutter der Kinder,

Und herrschet weise
 Im häuslichen Kreise,
 Und lehret die Mädchen
 Und wehret den Knaben,
 Und reget ohn Ende
 Die fleißigen Hände,
 Und mehrt den Gewinn
 Mit ordnendem Sinn.

So, ich bin in die Frauenbewegung eingetreten und habe gleich zu Anfang mitgewirkt in einem Film mit dem Titel: *Der Mann muss hinaus ins feindliche Leben*. Ich habe Gruppen gebildet zu Hausfrauen, ich habe zu Hausfrauen geschrieben im kritischen Wörterbuch. Ich habe in die Festschrift für Erich Wulff einen Beitrag geschrieben mit dem Titel: *Eine Hausfrau im Widerstand kann keine Hausfrau sein*. Ich habe in meinem langen Beitrag zu den *Geschlechterverhältnissen* (im historisch-kritischen Wörterbuch) die Frage weiter bewegt. Und es war Schiller, der mir das wirklich wie mit einem Beil eingetragen hat. Und das Beispiel soll für euch besagen, bzw. auch eine Ahnung geben, dass man nicht so einfach lernt: ‚Das ist das Ziel! Und das ist die Aufgabe! Jetzt passiert das und das, z.B. defensives Lernen‘. Sondern dass, indem man z.B. so etwas tut, wie auswendig lernen, ungeheuerliche Bewegungen in einem vorgehen können. Und dass man diese aufschlüsseln können sollte und seinem Forschungsapparat so bauen, dass das geht. Das war die *Glocke*.

Christina Kaindl: Mein Punkt mit der *Glocke* hat woanders angeknüpft, nämlich, dass du in deinem Text geschrieben hast, Klaus behauptet, wenn defensiv gelernt wird, wird nichts gelernt und daraufhin habe ich gesagt, das stimmt nicht. Natürlich kann da was gelernt werden, z.B. kann da gelernt werden, dass man die *Glocke* aufsagen kann. Aber das heißt ja nicht, dass, wenn mich jemand in die Situation bringt, die *Glocke* auswendig zu lernen, ich nichts anderes lernen kann außer die *Glocke* auswendig aufsagen, sondern natürlich kann ich mich z.B. ins Verhältnis setzen zu der Situation, in der ich mit bestimmten Zumutungen konfrontiert werde, und mir gegen die Zumutung den Stoff nehmen und mir zurückholen, mir zurück-aneignen und sagen, das ist mir scheißegal, wenn der Lehrer mich danach fragt, was Klassik ist und wann Schiller geboren ist, ich lerne es einfach trotzdem, weil es mich interessiert oder ich setze mich mit dem auseinander, in welcher Gesellschaft Schiller gelebt hat und solche Scheiße über Frauen geschrieben hat, und ob es da andere Frauen gab, und ob es eine feministische Kritik an Schiller gibt, und ob man das noch anders denken kann. Das ist doch alles keine Einbahnstraße. Der einzige Punkt, den ich damit gesagt habe, ist, selbst wenn mich das alles nicht interessiert, ich keine widerständige Strategie im Umgang finde / möchte / brauche, weil die Lernanforderungen für mich einzig das

Problem eröffnet, wie komme ich morgen durch den Schultag, dann kann es immer noch sein, dass ich zwar nur durch den Schultag kommen will und trotzdem 30 Jahre später den Text noch aufsagen kann. Insofern hab ich auch in dieser stark defensiv geprägten Situation was gelernt. Das ist alles, was ich sagen wollte. Das andere stimmt natürlich alles. Was mich verwirrt ist, *warum deine Erfahrung nicht – gewinnbringend – in den holzkampschen Begriffen gefasst werden sollte*. Du hast jetzt auch gesagt, es sind polare Begriffe, die widersprüchliche Situationen aufschließen. Hier wird immer soviel davon geredet, ich kann mir dies nicht erklären und ich kann mir jenes nicht... Dann muss man das einfach mal ein bisschen konkret machen. Das ist eine widersprüchliche Situation, ich bin in einer beschissenen Schulsituation, und mein Widerstand sieht so aus, dass ich mich anfassen lasse von dem Inhalt, der mir zugemutet wird, und ich ihn aus der Zumutung herauszulösen versuche und für mein Leben relevant zu machen. Das ist eine Form von Widerstand im weiteren Sinne, der für mich neue Lernmöglichkeiten aufmacht; hier eröffnet sich plötzlich etwas, was so abstrakt ‚*Bedeutungszusammenhänge*‘, ‚*Verweisungszusammenhänge*‘ heißt, und ich mache mich auf den Weg durch verschiedene Krisen und Zumutungen, um zu schauen, was es denn noch für eine Welt dahinter gibt. Und das sind *expansive Momente in einer defensiv bestimmten Situation*, zu der ich mich aber widerständig verhalte und insofern eine *widersprüchliche Anordnung* von defensiven und expansiven Lernbegründungen habe (die ich mit Hilfe der *polaren Begriffe* auf den Punkt bringen kann). So würde das mit Klaus Holzkamp heißen. Und dann ist es plötzlich interessant. Und ich weiß nicht, warum man diesen interessanten Umstand nicht einfach in diesen Begriffen, die so wunderbar dafür geeignet sind, ausdrücken kann?

Um das mal ein bisschen so weiterzumachen, denn bei Ines war das schon wieder ganz schön abstrakt: ich versteh nicht, warum ich im Begründungsmodus nicht sagen kann, warum ich so geworden bin, wie ich geworden bin? Natürlich kann ich über mich und über meine Biografie im Begründungsmodus sprechen, ich kann über das Erlernen von Bewältigungsstrategien im Begründungsmodus sprechen. Widersprüche müssen sich nicht im Begründungsmustern „widerspiegeln“. Ich weiß auch gar nicht, wie das gehen soll. Das ist es, was du gerade gesagt hast. „Nicht alle Widersprüche spiegeln sich in Begründungsmustern wider“. Die Frage ist, formuliere ich das, was ich aussage über menschliches Handeln, im Begründungsmodus oder nicht. Das ist einfach eine Entscheidung. Und die Aussage ist, es gibt gute Gründe, nämlich Erkenntnisse, die darauf hinweisen, dass menschliches Handeln sich immer begründet auf das bezieht, was der jeweilige Mensch an der Welt wahrnimmt. Und dann macht es keinen Sinn, es nicht im Begründungsmodus zu formulieren. Man kann es nichtsdestotrotz natürlich auch anders formulieren. Die Behauptung ist nur, dass es wissenschaftlich weiterbringt,

wenn man versucht, diese widersprüchlichen Sachen begründungsmäßig aufzugreifen.

Dann zur Aussage, expansives Lernen sei unterbestimmt. Das liegt daran, dass der Begriff „expansiv“ sowie „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ der *utopische Pol eines polaren Begriffspaars* ist, den es nicht zu realisieren gibt, hier. Man kann nicht sagen, das sieht dann folgendermaßen aus. Das ist wie Kommunismus, das ist wie alles, was an utopischen Begriffen da ist, vor dem die widersprüchliche verquaste Realität deutlich, denkbar und kritisierbar werden soll. Und wie es dann ganz genau aussieht, kann man sagen, wenn wir den Kommunismus haben. Jetzt muss ich einmal die Liste durchmachen – es ist ja doch so, dass alle Leute ihre Lieblingspunkte sagen. (Heiterkeit)

Das nächste war, Verhältnisse müssten in die Begriffe eingehen: müssen sie nicht, denke ich, sondern sie müssen in Bedingungs-Bedeutungsanalysen eingehen. Genauso gehen auch nicht die Schulverhältnisse in diese Begriffe ein; denn würden die Verhältnisse unmittelbar in die Begriffe eingehen, mit denen sie fassbar werden sollen, dann ist die Frage, wie sich die Begriffe zu dem verhalten, was sie eigentlich aufschließen sollen, obwohl Frigga das für blöd hält, das ist dann plötzlich vermischt. *Frigga Haug*: Überhaupt nicht. Die Kategorien halte ich für ein Problem, die Begriffe halte ich nicht für blöd. *Christina Kaindl*: M.E. gibt es auf der Bedeutungsebene, wie ich in meinem Beitrag geschrieben habe, bestimmte Analysen, die man für eine bestimmte Großformation anstellen sollte, die den Zugang zu Ideologie und solchen Sachen ermöglichen. Die betreffen aber nicht die Grundbegriffe wie „defensiv-expansiv“, „restriktiv-verallgemeinert“. Aber ich fände es sinnvoll, sich z.B. zu fragen, wie sich denn die *Nahgelegungen in der Schulsituation* dadurch verändern, dass die bei Klaus Holzkamp noch unterstellte klassisch *fordistische Schule* grundsätzlich umgeformt wird. Dabei ist Klaus in seiner *Bedeutungsanalyse* der Schule, obwohl nicht viele Schüler zu Wort kommen, von dieser Institutionsanalyse und der Funktion der Schule in der Gesellschaft, der Anordnung der Gebäude, der Lehrpläne, der Schulgesetze trotzdem dazu gekommen, dass ganz viele Leute, die das lesen, finden, dass das extrem hilfreich ist für ihre widersprüchlichen Schulerfahrungen, die sie gemacht haben. D.h. offensichtlich ist da sehr wohl einiges an erfahrungshaften oder –haltigen, zumindest erfahrungsrelevanten Sachen drin. Was würde das jetzt heißen für die aktuellen Veränderungen von Diskussionen um Schule, um Strukturveränderung von Schule, aber auch für die ideologischen Debatten, die es gibt um Schule und Lernen? Und was bedeutet das für die von Klaus analysierten Nahgelegungen, die jetzt möglicherweise anders aussehen, weil ggf. nicht mehr die Erfahrung der totale Eingekreistheit des Lernsubjektes zentral ist, sondern die *permanente Selbstmobilisierung*, die Anforderung, Kreativität und Eigeninitiative zu zeigen.

Solche Analysen gehen vom *Begriff der Produktionsweise* aus und stellen die Frage nach deren möglicher Relevanz für Begründungsmuster in solchen Lernsituationen. Dafür muss ich nicht *vorher* die Gründe der Leute kennen, wie zuvor argumentiert wurde. Ich halte es nicht für richtig zu sagen, dass man keine Begründungsmuster formulieren kann, ohne die Gründe der Leute zu kennen. Selbstverständlich kann man Hypothesen formulieren im Begründungsmodus und dann ist die Frage, ob sie in der Realität vorkommen, ob die Leute sich unter bestimmte Begründungsmuster „subsumieren“ wollen, wie das bei Klaus heißt (vgl. auch Morus' Methodenbuch von 1991) oder durch eigene Erfahrungen anreichern etc. Wenn ich keine Möglichkeit habe, mich mit den Betroffenen darüber zu verständigen, dann kann ich zwar nicht sagen ‚Das ist wahr, das ist ein durch Subsumtionen angereichertes Begründungsmuster‘, aber ich kann zumindest sagen, ‚Ich habe diese und jene Hinweise und das wäre als Forschungsprogramm empirisch umzusetzen‘. Wenn ich das Forschungsprojekt genehmigt bekomme, dann kann ich anfangen, mit den Leuten darüber in Diskussion zu treten. Trotzdem glaube ich, dass man, wenn man im Begründungsmodus formulierte Hypothesen formulieren kann, auch vorher schon ein Stückchen weiter ist und interessante Hinweise auf die potenziellen Lernsituationen z.B. in solchen Institutionen gewinnen kann.

Morus Markard: Vielleicht mal einen Satz zu dieser Frage der Begründungsmuster. Das ist ja eigentlich eine Abkürzung für *Prämissen-Gründe-Zusammenhänge*. Und die Frage danach stellt sich ja nicht zur Gewissenserforschung jeden Morgen / jeden Abend, sondern in problematischen Situationen: Was sind eigentlich die Prämissen als von mir akzentuierte Weltbeziehungen, aus denen heraus verständlich und begründet ist, was ich tue, was ich erreichen will, wo ich scheitere und sonstwie. Insofern ist auch, wenn ich Prämissen-Gründe-Zusammenhänge so fasse, zwangsläufig eine bestimmte *Art von historischer Konkretion*, die bei uns unter ‚*Bedeutungsanalyse*‘ läuft, im Prinzip mit drin. Aber nicht nur unter Konkretisierung dieser Bedingungen, sondern eine Analyse mit der Frage: Was ist es eigentlich, was *mir* imponiert, was *mir* aufschlussreich sein kann, warum das bei *mir* so und so läuft.

Ein *Experiment*, in dem man auch Begründungsmuster, Prämissen-Gründe-Zusammenhänge herausanalysieren kann, hat es unter einem Aspekt leichter, weil da unter dem Namen „Reiz“ die Prämissen schon formuliert werden. Da wird das formuliert, was die Versuchsperson für sich als Prämissen übernehmen soll. Das ist von vornherein klar. In empirischer Forschung, die *außerhalb* des Experiments stattfindet, ist aber genau das die zentrale Frage, das, was man nicht von vornherein weiß. Deswegen ist dort die Frage nach den Prämissen immer eine offene Frage, die, wenn solche Forschungsprozesse als soziale Prozesse ablaufen, es um meine soziale und nicht nur personale Selbstverständigung geht,

auch umstritten ist, weil nämlich dann unter Umständen *verschiedene Hypothesen von verschiedenen Leuten* kommen: ‚Warum du das so machst, hat andere Gründe‘. Wenn Frigga sagt, ich bin Feministin geworden wegen Schillers *Glocke*, dann könnte jemand anders sagen, naja, vielleicht kannst du mal überlegen, ob das, was der Schiller beschreibt, auch zu deiner Lebenszeit, als du Feministin geworden bist, aktualgenetisch so relevant war, dass es auch ohne Schiller geklappt hätte. Das wäre eine der Möglichkeiten, wo der Prämissenteil eines Begründungszusammenhanges strittig sein kann. Das wäre übrigens auch das allgemeine Forschungsprojekt von Nisbett und Wilson, ob die Leute überhaupt in der Lage sind, über ihre Gründe Auskunft zu geben. Aber das interessiert mich jetzt nicht. Ich will auf diese Fragestellung der Prämissenklärung raus.

Und da habe ich ein bisschen das Problem mit diesen *Experten*. Wenn der Begriff ‚Experte‘ irgendeinen Sinn haben soll, dann ist er mit einer bestimmten Art von Wissen verbunden. Jetzt kann man sagen, jedes Alltagswissen ist auch expertenhaft, dann ist jeder ein Experte und dann ist die Besonderheit des Expertenbegriffes weg und verschwindet in dem allgemeinen Konzept von „Avanti dilettanti“. Das kann man natürlich machen. Mein Problem ist aber, dass ich glaube, dass die Leute, *mich eingeschlossen*, keineswegs Experten ihres eigenen Lebens sind, sondern, dass das voll mit Problemen ist, und dass die Art und Weise, wie ich mich durch diese Gesellschaft durchschlage, offen ist. Wenn man sagt, dass die *letzte Instanz*, um zu klären, was für je mich funktional ist, was für mich relevant ist, das betroffene Subjekt ist, ist das für mich ein anderer Diskurs als von Experten zu reden. Nun kann man natürlich, wo wir schon bei Schiller waren, auch mit Goethe sagen, „mit Worten lässt sich trefflich streiten, mit Worten ein System bereiten“. D.h. wir müssen uns darüber verständigen, was wir damit meinen, wir können das auch ‚Koffer‘ nennen, das ist dann im Prinzip egal. Nur das meine ich. Die Vorstellung, dass Leute Experten ihres Lebens sind im Sinne eines, wie ich es verstehe, Expertentums, trifft glaube ich auf die Widersprüchlichkeit einer Existenz zumindest in dieser Gesellschaft schwerlich zu.

Das zeigt sich auch an dieser Frage des Erfahrung, wo ich ja provokativ gesagt habe „Erfahrung macht blöd“, weil die Leute ständig Sachen erfahren, in denen sie in gewisser Weise – ideologisch – verblöden. Ich bin damit eingeschlossen mit meinen E-Gitarren-Zeitschriften. Obwohl das tierischen Spaß macht, das ist eine andere Frage. Ich fände auch gut, dass man an diesem Erfahrungsbegriff weiter arbeitet, zumal ich mich mal ein bisschen damit beschäftigt habe und festgestellt habe, dass der Erfahrungsbegriff in der traditionellen Psychologie praktisch überhaupt nicht vorkommt, oder nur als Wort oder mal ab und zu oder auch in solchen Zusammenhängen wie „frühe Erfahrung des Haushuhnes gallus domesticus“, wo es dann um Prägung geht, wo es gar nicht die Spezifik der menschlichen Erfahrung ist. Der Erfahrungsbegriff der Erfahrungs-

wissenschaft Psychologie bezieht sich nur auf die Wissenschaftlergemeinschaft, die *ihre* Erfahrungen auswertet. Nur – dann sollten wir einbeziehen, was wir schon alles beispielsweise in der Analyse psychologischer Berufspraxis an Erfahrungsbegriff formuliert haben, an Erfahrungen, an Schwierigkeiten usw. eine Reihe von Sachen (z.B. *Forum Kritische Psychologie* 41, Markard und ASB [2000]). Ich finde das auch sehr wesentlich, weil diese Widersprüchlichkeit drinhängt.

Mein letzter Punkt, Ulrike, mit diesen Ansprüchen. Ich kann mir das sehr gut vorstellen gerade in so einer Qualifikationsarbeit, du hast es auch sehr eindringlich geschildert, wie das da war. Aber man sollte einfach auch diese quasi externe *Normierung* bei solchen Forschungsprozessen, soweit es einem institutionell möglich ist, quasi abschütteln. Du hast es ja selber gesagt in deinem Beitrag, man sollte sich in solchen Sachen nicht normieren lassen, sondern einfach sich fragen: Was ist es eigentlich, was mich interessiert, was ich wissen will, was muss ich dabei wissen – und was kann ich nicht wissen, wenn ich bestimmte Dinge nicht hinkriege, nicht realisieren kann? Nicht als eine externe Norm, sondern als eine an meinem Erkenntnisinteresse orientierte Vorgehensweise. Und dann, glaube ich, hat man nicht dieses extern Normative, sondern kann formulieren, was man mit seinem Interesse will. Dass es institutionelle Beschränkungen gibt, wo das wieder schwierig ist, das gestehe ich gerne zu, aber das sollte man *nicht in die Theorie mit reinnehmen*, sondern quasi als externes Moment nehmen. Wobei Klaus Holzkamp ja an mehreren Stellen geschrieben hat, dass er sich einigermaßen sicher ist, dass gerade die experimentell orientierte Forschung wunderbar auch zum institutionellen Rahmen der traditionellen Psychologie passt, in deren Funktionsweise drin ist – vier Veröffentlichungen im Jahr mit klar abschließbaren empirischen Untersuchungen – und das passt sozusagen wie Pott zu Deckel, hat zwar mit Wissenschaft vielleicht nichts zu tun, ist aber institutionell wunderbar. (*Ulrike Behrens*: Das ist genau der Rahmen.) Ja, damit muss man sich auseinandersetzen, aber das nicht in die Theorie mit reinnehmen.

Elène Misbach: Ich habe einen kleinen Punkt von vorhin. Zweimal ist das bei dir, Ines, aufgetaucht mit der Unvermitteltheit einerseits der Institutionsanalyse und andererseits der Begründungsanalyse, was du als sich abstrakt gegenüberstehende Analyse-Ebenen formuliert hast. Und mir erschien das so, dass diese *Unvermitteltheit*, die du konstatierst oder kritisierst, wenn ich dich richtig verstanden habe, kein konzeptionelles Problem darstellt, sondern eher eines der *Umsetzung methodologischer Überlegungen in konkrete Forschungspraxis*.

Ines Langemeyer: Ich sehe das als Problem. Ich glaube, dass da zu wenig Vermittlungen mitgedacht werden bzw. immer versucht wird, die nachträglich reinzuholen, was mir manchmal gewaltsam erscheint, weil man

dann eben auch sagt, ist doch klar, ist doch funktional, in der Schule defensiv zu lernen. Es ist zu schnell evident. Bestimmte Sachen werden nicht mehr beachtet, inwiefern Leute sich dysfunktional verhalten und alles, was im grauen Spektrum ist, noch mal genauer zu untersuchen.

Elène Misbach: Und da hatte ich den Eindruck, dass es möglicherweise ein Problem ist, wenn ich eben nicht den Erkenntnisweg so beschreibe, dass ich von den konkreten Problemen ausgehe. Wenn ich auf der aktualgenetischen Ebene von konkreten Problemen ausgehe und dann die verschiedenen Bereiche, die relevant sind für mein Problem, herausgreife und genauer betrachte, was eigentlich die institutionellen Beschränkungen im konkreten Fall sind, und wenn ich eine Bedeutungsanalyse im Hinblick darauf durchführe, welche Aspekte für mein Problem überhaupt relevant sind, dann ist die Vermittlung zwischen Institutions- und Begründungsanalyse doch genau drin. Wenn ich diesen Weg nicht nehme, sondern von oben nach unten, dann leuchtet mir diese von dir konstatierte Gefahr der Unvermitteltheit ein. Nicht aber, wenn ich die Analyse vom Problem ausgehend mache.

Ines Langemeyer: Von der Forschungspraxis her geht man aber nicht völlig naiv in die Welt rein und spricht erst mal mit den Leuten und fängt dann so langsam an, sich die ganzen gesellschaftlichen Verhältnisse aufzudröseln. Es sind mir *schon bestimmte Theorien und Studien bekannt*, auf denen gesellschaftliche Widerspruchsanalysen geführt wurden, die mich dann eben auch dahin geführt haben, bestimmte Menschen überhaupt zu befragen. Die Suchstrategie ist theoretisch geleitet. (*Elène Misbach:* Genau.) Und insofern schaue ich in meinem Forschungsprojekt, wie sich die Widersprüche in den Aussagen der Leute oder in ihrer Praxis artikulieren, wie sie mit Strukturen umgehen, wie verinnerlichen oder wie reproduzieren sie sie in ihrem Handeln.

Morus Markard: Habt ihr einen Vorschlag, wie ich jetzt aus eurer dialogischen Lernschleife wieder herauskomme um andere ranzunehmen? (Heiterkeit) (Zählt auf, wer auf der Redeliste steht.)

Melinda Dancs: Ich möchte auf die Frage eingehen, die Ines aufgeworfen hat, nämlich, ob es sich in Begründungsmustern formulieren lässt, „wie ich zu meinem Ich komme“. Ich denke, dass es konkrete Behinderungen gibt, die Gründe für das eigene Handeln zu formulieren, z.B. die Furcht davor, dass die anderen die Beziehung zu einem beenden, wenn man offenlegt, dass man eigene Interessen auf deren Kosten durchgesetzt hat. Unter diesen Bedingungen ist es funktional, die Gründe, in denen die Interessen zum Ausdruck kommen, nicht bewusst werden zu lassen und das eigene Handeln im S-R-Modus zu fassen.

Ines Langemeyer: Darf ich da direkt was zu sagen? Mein Einwand ist auf einer anderen Ebene gemeint und zwar natürlich, dass man sich reflektieren kann usw. und dass das Reflektieren auch begründet funktioniert und manchmal auch unbewusst ist usw., das schließt ja die Begründungsebene nicht aus. Da bin ich völlig d'accord. Nur, wie ich zu meinem „Ich“ komme, ist immer etwas, was ich nachträglich reflektieren kann.

Melinda Dancs: Mein Punkt war: Es stehen dem nachträglichen Benennen von Gründen Behinderungen entgegen. Wenn man Gründe benennt, können diese nachträglich geglättet sein. Daher müsste man gleichzeitig die Konstellationen analysieren, in denen man sich angeregt oder genötigt fühlt, sein Handeln zu begründen. Wenn man aber von vornherein den Begründungsmodus ablehnt, verbaut man sich eine Aufschlüsselung auf jeden Fall.

Ines Langemeyer: Da bin ich völlig d'accord. Ich bin nur auf einer anderen Ebene, wenn ich sage, dass das nicht möglich ist, weil es ist sozusagen ein anderer Blickwinkel quer zu diesem „Ich tue das und das, weil ...“ erforderlich. Und meine Fragen, die ich noch loswerden möchte, sind nochmal an Frigga gerichtet. Erstens habe ich nicht ganz verstanden, warum du meinst, dass die Widersprüche sich nicht in dem Begriffspaar „expansiv“ versus „defensiv“ begründeten Lernen aufschließen lassen. Da war ja das Argument, sie sind polar und daher nicht für diese Widerspruchsanalyse tauglich.

Morus Markard: Das würde ich nicht sagen. Im Gegenteil.

Ines Langemeyer: Das würde ich einfach gerne nochmal erklärt bekommen. Und dann bei der Analyse der Lerntagebücher und Erinnerungstexte, scheint mir doch, dass du, Frigga, da nicht nur festhältst, worüber sich die Leute selbst verständigen, sondern, wie der Untertitel deines Buches „Selbstbewegungen und Selbstblockierungen“ deutlich macht, dass es Dir schon darum geht, den Leuten zu zeigen, wo sie sich selbst blockieren. Ich habe es so gelesen, dass diese Beispiele danach ausgewählt sind, um genau das zu zeigen. Und beispielsweise heißt es ja dann auch, dass „Kritik nicht als Hilfe und Rat für anderes Arbeiten begriffen wird, sondern als Vernichtung und Herabsetzung“. Das ist doch eine Form von Selbstblockierung. Und es ist ja auch wunderbar, wenn einem das durch eine Analyse klar wird. Ich habe nur weitere Reflexionen, die die Interpretation des ganzen vielleicht relativieren und den ganzen Forschungsprozess noch mal weiter reflektieren, darin vermisst.

Lars Vogelsang: Zwei Sachen: Die erste ganz kurz zu der Konstruktion von Subjektivität. Das ist eine schwierige philosophische Frage, hier nur

kurz eine These. Zum einen finde ich, dass das nicht im Bedingtheitsdiskurs geht, und zum anderen denke ich, geht es durchaus im Begründungsdiskurs, wenn man die Konstruktion von Subjektivität im Sinne des Intersubjektiven fasst und nicht nur auf eine Person bezogen.

Zweitens wollte ich sagen, dass ich glaube, dass es bei den angesprochenen begrifflichen Fragen nicht ausreicht, zu sagen „Man muss das analytisch trennen“. Ich glaube, die vielen unterschiedlichen Auffassungen, die heute diskutiert worden sind, haben damit zu tun, welche Aufgaben man Begriffen zuweist, oder Kategorien, wenn da ein Unterschied ist. Welche Funktion sollen die erfüllen, wie will man damit arbeiten, zu welchem Zwecke? Und mir kommt da vieles bekannt vor aus Diskussionen im Bereich der Kritischen Theorie, wo es darum geht, hat nun eher der Adorno Recht oder eher der Habermas; oder haben Marxisten Recht, die sich eher von Hegel oder von Kant haben beeinflussen lassen. Also eher eine synthetische oder eher eine analytische Herangehensweise. Und das hat viel mit der Frage zu tun, sollen Begriffe ihre historische Situiertheit reflektieren, wirklich zum Ausdruck bringen – sollen sie mehr *synthetisch* sein oder *analytisch*. Geht es darum, dass sie widersprüchliche gesellschaftliche Realität in sich aufnehmen und sie wirklich beschreibenden und anschaulichen Gehalt haben, oder sind sie eben Instrumente, mit denen man widersprüchliche Konstellationen analysieren kann, wie z.B. das Begriffspaar „restriktiv-verallgemeinert“. Und daraus könnte man als nächsten Schritt überlegen, ob es nur noch eine Stärkung auf einer begrifflichen Ebene braucht, die ein bisschen empirienäher ist oder für bestimmte Praktiken von empirischer Forschung vielleicht direkter verwendbar ist, also ob man solche Begriffe wie zum Beispiel widerständiges Lernen stärken müsste, ausdifferenzieren müsste, und nicht nur Begriffe wie „restriktiv-verallgemeinert“ oder „expansiv-defensiv“. Also ich sag mal, diese Kantischen, etwas hölzernen Begriffe sind nicht immer sehr anregend und sind nicht immer so praktisch für die direkte empirische Arbeit.

Frigga Haug: Ich schließe direkt an Lars Vogelsang an, weil ich das eingangs auch versprochen hatte, obwohl das ein schwieriges Fass ist, was du aufmachst. Zuvor jedoch zwei Vorbemerkungen: dieser Expertenausdruck, Morus, das ist einfach eine Frontstellung gegen die Tiefenhermeneutik, die immer schon weiß, wie alles miteinander zusammenhängt, und wie die Individuen sind. Dagegen behauptet die Verwendung des Expertenbegriffs für je individuelles Alltagswissen: Ihr „Experten“ habt keine Ahnung. Die von Euch untersuchten Individuen müssten es wissen, wenn überhaupt jemand. Und dann muss man aber arbeiten, um dieses „Wissen“ bewusst zu machen usw.

Und das mit Schiller. So kannst du doch nicht wirklich argumentieren. „Schiller hat sie zur Feministin gemacht“. Das ist nicht das, was ich gesagt habe. Natürlich sind die Verhältnisse, in denen wir leben, so – bis

heute übrigens in Schwaben, wo Schiller geschrieben hat. Aber es so auf den Begriff zu bringen, dass es plötzlich wie ein Blitz in einen einschlägt. So kann man doch sagen: Schiller hat das ... (*Christina Kaindl: Sternstunde.*) Ja. Natürlich wusste ich das auch vorher. Aber übrigens auch wieder nicht. Das Verhältnis ist ein bisschen anders als du es verwirrt hast. Aber jetzt das Unwitzige. Ich hatte eingangs zu euch gesagt, Kategorien, das ist doch keine obere Instanz. Halten wir es doch mit Marx, der *Kategorien als Existenziale in der bürgerlichen Gesellschaft*, so wie etwas dort auftritt, fasst. Zum Beispiel: Begründung, Interesse, Tausch, Anerkennung als Eigentümer. Das bestimmt die Individuen in der bürgerlichen Gesellschaft. Wenn ihr diese Kategorien benutzt, ist es selbstverständlich so, dass ihr sie zur Beschreibung dieser bürgerlichen Gesellschaft und der Individuen darin nutzen könnt, aber nicht zu ihrer Kritik, nur zur Beschreibung. Die Frage, die wir vorhin schon eingangs hatten, war: Wie macht man es denn dann, wenn man einen Standpunkt sucht, von dem man aus Kritik üben kann, wie macht man es denn dann? Ich bleibe noch einmal einen ganz kleinen Moment, obwohl das für euch eine Zumutung ist, bei Begründung. Begründung ist also eine *exposteriorische* Sache, die Tat ist schon begangen und ich frage im Nachhinein: Warum hast du das getan? Auch in einem dieser beiden Beiträge von Frauen, wer immer das gesagt hat, kam ganz deutlich heraus, dass es eine Frage ist, die auf eine Rechtfertigung, womöglich auf eine Schuld in einem sozialen Kontext sich bezieht. Wie denken wir denn das? Versuchen wir mal mit Althusser zu denken. Wir können Althusser verwerfen, aber er hat an dieser Stelle den nützlichen Vorschlag, den Zusammenhang als „Interpellation“ zu denken. D.h. die einzelnen werden aus der Gesellschaft angerufen: „Wer bist du?“ „Warum tust du das?“ und ähnliches und antworten jetzt. Und indem sie antworten, rechtfertigen sie sich nicht nur, sondern sie formen sich zugleich als Subjekte. Sein Vorschlag ist, die einzelnen sind im Grunde *Subjekteffekte*, weil sie auf die Anforderungsstruktur in der Gesellschaft antworten. Da sind wir aber mitten in der Ideologie. Wir sind nicht auf dem Punkt, wo wir klare Analysen mit Begriffen machen können. Jetzt ist die Frage, was machen wir denn dann? Was wäre denn der Vorschlag z.B. von Marx an der Stelle. Hat der eine nichtideologische Position, von der aus er das Ideologische in den Blick nimmt? Die Antwort ist: Er hat sie auch nicht, sondern er schlägt jetzt vor, dass wir für diese Kategorien, – Begründungen z.B., Anerkennung, Interesse – die Vermittlungen aufsuchen und analysieren und immer weiter die Knotenpunkte herausarbeiten, und was alles für die Individuen in der bürgerlichen Gesellschaft zusammenhängt. Kommt er damit auf eine Utopie, auf einen ideologiefreien Raum oder hat das irgendeine Funktion? Erstens ist es klar, dass es ein unglaublich langer Prozess ist. Man ist immerzu dabei, sich diese Vermittlungen zu suchen, wie das alles zusammenhängt. Aber man ist ja bei den Individuen in der bürgerlichen Gesellschaft. Und wie kommen wir da raus? Sein Vor-

schlag ist eigentlich, dass das Wissenschaftliche klar argumentativ immer weiter fragen wird, sich nicht ideologisch in Fallen locken lässt, argumentiert und an einen Punkt kommt, wo es verallgemeinerbar spricht und verallgemeinerbar heißt: Für alle. Das ist es, was Christina vorhin so eingeschleust hat, ganz kurz, Kommune oder Kommunismus, oder es kann jetzt für alle gelten. Das ist der Punkt, von dem er die Sache aufschlüsselt. Das heißt aber doch, dass er nicht über Kategorien, über Begriffe über Worte denkt, sondern d.h. dass er versucht, die Kategorien, die er vorfindet in der Gesellschaft, auf Begriffe zu bringen. Begriffe sind dann die Instrumente, dass man es versteht. In dem Fall wäre übrigens *defensives* und *expansives Lernen* ein Versuch, Begriffe zu bilden, keinesfalls vorfindliche Existenziale in der bürgerlichen Gesellschaft einfach aufzunehmen. Aber *Begründung, Interesse, Anerkennung*, das sind Existenziale; da kann man als Eigentümer sich wechselseitig anerkennen, als Warenhüter usw. Das kennt ihr alles aus Marx' *Kapital*. Es ist dort sorgfältig vorgeführt. Ihr könnt es auch noch mal nachdenken. Die Idee ist dann jetzt, Begriffe zu finden, die es einem so deutlich machen, wie die Vermittlung ist, was alles dranhängt an Normen und Moral der bürgerlichen Gesellschaft, Werten und sozialen Verschuldungszusammenhängen usw., das alles auf Begriffe zu bringen und dann zu sehen, was eigentlich allgemein, d.h. für alle gilt. Und dann bleibt es dennoch offen, weil es sein kann, dass man sich geirrt hat, und die Frage muss erneut aufgenommen und weiter getrieben werden. Ende.

Morus Markard: Gut, ich entschlage mich eines weiteren Kommentars. Ich danke in erster Linie Frigga Haug, allen Referenten und Teilnehmern und schließe das Colloquium.