

Morus Markard

Lernen im Kapitalismus – oder: Erfahrung macht (auch) blöd

I. Lernen als Omnibusbegriff: eine gute Voraussetzung, aneinander vorbeizureden

Eine der Schwierigkeiten mit der Vokabel „Lernen“ ergibt sich aus der zusammengesetzten Vokabel „Lerntheorie“, welche synonym mit „Behaviorismus“ verwendet werden kann: Der klassische Behaviorismus steht für das Paradigma des Bedingtheitsdiskurses in der Psychologie, dafür, (sozialen) Einfluss als *Effekt* zu denken. In dieser Allgemeinheit ist jede Weltbegegnung mit „Lernen“ verbunden, Lernen ist so allgemein wie Erfahrung als Grundverhältnis des Menschen zur Welt (vgl. dazu das *Forum Kritische Psychologie* 41): es ist eigentlich gleich gültig, ob ich sage, dass ich „lerne“, „lese“, „erfahre“, „erfrage“ oder „aufschnappe“, dass der Zug um 11.11 Uhr nach Köln fährt.

Trotz dieser gleichen Gültigkeit ist es allerdings nicht ganz gleichgültig, *welches* Wort ich benutze: Zu sagen, dass ich *gelernt* habe, wann der Zug fährt, wirkt wohl, wenn ich dies gerade auf dem Fahrplan gelesen habe, etwas affektiert. Weniger affektiert wirkt es, wenn ich, nachdem ich den Zug in der Annahme, er führe um 11.47 Uhr, verpasst habe, sage, dass ich nun für die Zukunft (der Fahrplangültigkeit) gelernt hätte, dass er um 11.11 fährt. – Was im Übrigen „aufschnappen“ angeht: Dieses Wort impliziert eine Abwertung von Gelerntem bzw. der Person, die ‚gelernt‘ hat.

Wie dem auch sei: „Lernen“ ist ein Omnibusbegriff, dessen Bedeutung sich kontextabhängig konkretisieren muss. Nach meinem Eindruck ist es deshalb *ein* Problem der Diskussion über Lernen, dass je geklärt werden muss, worüber genau man unter Nutzung der Vokabel „Lernen“ spricht (Gedichte lernen, Aha-Erlebnisse, Probleme lösen, personale Umorientierung, etc.).

Omnibusbegriff zu sein, gilt, wie gesagt, auch für „Erfahrung“. In der derzeitigen Psychologie liegt die widersprüchliche Brisanz des Erfahrungsbegriffs darin, dass damit einerseits gegen den Bedingtheitsdiskurs der weltvermittelte Eigensinn des Subjekts reklamiert wird – gegen die methodologische Behandlung des Subjekts als Objekt – , dass aber andererseits – vor allem in der „Praxis“ – mit dem Rekurs auf Erfahrung deren Analyse gegen Hinterfragung immunisiert wird („Das muss man selber erfahren“). Gerade in subjektwissenschaftlicher Praxisforschung zeigt sich, dass der Gemeinspruch, aus Erfahrung werde man klug, so richtig ist, wie er falsch ist: Erfahrung kann durchaus auch zu Abstumpfung, Verblödung und Sprachlosigkeit führen. Ob man aus Erfahrung

klug werden kann, hängt davon ab, welche Erfahrung man wie aufschlüsselt – übrigens auch davon, was man unter „klug“ versteht: das gewitzte Zurechtkommen des geschmeidigen Opportunismus oder Möglichkeiten verständiger Reflexion von Handlungswidersprüchen (vgl. Markard 2000 a, 9).

Was die erstgenannte Brisanz angeht, hat Holzkamp (1986) sie bspw. in seinem Aufsatz über „Wirkung“ *oder* „Erfahrung“ von Arbeitslosigkeit thematisiert. „Wirkung“ und „Lerntheorie“ (sensu Behaviorismus) gehören zum selben – kontrollwissenschaftlichen – Paradigma, „Erfahrung“ markiert das subjektwissenschaftliche. „Lernen“ kann man in beiden Paradigmen untersuchen, wobei kontrollwissenschaftliche Untersuchungen begründungstheoretisch zu reinterpretieren sind: So ist die ‚Löschungsresistenz als Effekt intermittierender Verstärkung‘ reinterpremierbar als subjektive Funktionalität der Wiederholung von Handlungen unter extremer Prämissenreduktion. Soweit das inhaltlich stimmt, zeugt das nicht davon, wie Frigga Haug meint, dass der Behaviorismus einen Teil des Lernens im wirklichen Leben sozusagen richtig erfasst, sondern davon, das es im ‚wirklichen Leben‘ Prämissenreduktionen gibt, die eine Begrenztheit des Begründungsdiskurses *vortäuschen* mögen. Das Menschenbild des Behaviorismus (mit der Zentralkategorie der Verstärkung) sei „zynisch“ und entspreche zugleich „massenhaft tatsächlichem Verhalten bzw. seinen Änderungen“, meint Haug (2003, 134). Adorno hat diesen Gedanken schon 1957 methodisiert:

Dort, wo die Menschen unter dem Druck der Verhältnisse in der Tat auf die „Reaktionsweise von Lurchen“ (hier verweist Adorno auf die „Dialektik der Aufklärung“, M.M.) heruntergebracht werden, wie als Zwangskonsumenten von Massenmedien und anderen reglementierten Freuden, passt die Meinungsforschung, über welche sich der ausgelaugte Humanismus entrüstet, besser auf sie als etwa eine „verstehende“ Soziologie: denn das Substrat des Verstehens, das in sich einstimmige und sinnhafte menschliche Verhalten, ist in den Subjekten selbst schon durch bloßes Reagieren ersetzt. (202f)

Eben nicht: Eine uns sicher gemeinsam interessierende Theorie von Opportunismus, Anpassung und Verblödung ist mit dem Behaviorismus nicht – oder eben nur scheinbar – zu haben. Oder mit Holzkamp (1972): Organismische Anthropologie ist *Denkweise*, nicht *Realität*.

II. Adornos Lurche oder zum Problem der Reinterpretation

Damit ist das Problem der *Reinterpretation* aufgeworfen. Frigga Haug (a.a.O., 198) zitiert mich (Markard 1994 a) diesbezüglich so: „Reinterpretation ist die Analyse des Verhältnisses von Erkenntnisgehalt und -grenzen vorfindlicher Konzepte unter Einbeziehung von deren gesellschaftlicher Funktionalität“ – was sich am gerade vorgeführten Zusammenhang von intermittierender Verstärkung und Lösungsresistenz

exemplifizieren ließe. Sie bemängelt aber, in meinem Aufsatz seien die „lernenden Subjekte“ nicht enthalten. Abgesehen davon, dass es sehr wohl sinnvoll sein kann, das Reinterpretationsproblem ohne Bezug auf irgendwelche Subjekte zu verhandeln, trifft Frigga Haugs Einwand im konkreten Fall nicht zu: Gleich im ersten Satz schreibe ich nämlich, dass der Anlass zu meinem Aufsatz gewesen sei, dass „Studierende sporadisch ihr Missbehagen darüber (artikulierten), dass sie nicht wüssten, wie sie mit ‚anderen‘ – also nicht kritisch-psychologischen – Theorien umgehen sollten“ (125). Auf S. 127 erkläre ich, dass ich deswegen „einen ersten Schritt tun“ wolle, „erfahrungsgemäß auftretende Anwendungsprobleme darzustellen“. Auf S. 130 schreibe ich:

Die konkrete Begründung einer (Reinterpretations-) Fragestellung scheint mir auch forschungspraktisch ein wichtiger Punkt zu sein. Man sollte – als potentieller Anwender – Reinterpretation nicht als trockene Abhandlung anderer Positionen auffassen. Sie muss sich vielmehr, wenn sie engagiert und lustvoll (ja, richtig gelesen: lustvoll) betrieben werden soll, aus seinem Interesse an der Lösung praktischer und/oder theoretischer Probleme ergeben. Die Frage, warum man überhaupt meint, etwas reinterpretieren zu müssen, sollte man nicht vernachlässigen. Denn wenn man selber kein Interesse am Stoff hat, wenn man keine Liebe zu seinem Gegenstand entwickeln kann, ist eine Reinterpretation im wahrsten Sinne des Wortes ‚unmotiviert‘. (Im übrigen: warum sollte ich mich als Betreuer für ein Problem eines Diplomanden interessieren, dem dieser selber kein Interesse abgewinnen kann?) Der Sinn einer Reinterpretation ergibt sich aus der Fragestellung des Reinterpretierenden – wenn diese fehlt, ist auch eine Reinterpretation fehl am Platze.

Mittlerweile habe ich – in der Tradition der „Portraits“ in der Kritischen Psychologie („Praxis-Portrait“ [Markard & Holzkamp 1989], „Fall-Portrait“ [Ulmann 2000], „Praktikums-Portrait“ [Ulmann & Markard 2000]) – ein Reinterpretations-Portrait entworfen, das ich hier – auszugsweise – zum Besten gebe. Voraussetzung ist dabei, dass Reinterpretation als Frage nach dem Verhältnis von Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen vorfindlicher Konzepte / Theorien *keinen ansatzfreien Maßstab* für sich beanspruchen kann; dieser *Immanenz* entspricht die *Relativität der Reinterpretation, deren Rationalität wesentlich von der Ausweisbarkeit des dabei zugrundegelegten Kategorialbezugs abhängt*.

Fragestellungen für ein „Reinterpretationsportrait“

- Was interessiert mich an dem Konzept, an der Theorie? Wie gewichte ich dementsprechend unterschiedliche Aspekte?
- Welches Problem definiert das Konzept / die Theorie, oder welches Problem greifen sie auf? Kann ich diese Problemstellung nachvollziehen, finde ich sie sinnvoll, verkürzt, perspektivenreich?

- Was leistet das Konzept / die Theorie, gemessen an der eigenen Problemdefinition bzw. der dem eigenen Anspruch? Wie beurteile ich diesen Anspruch?
- In welchem theoretischen oder praktischen Zusammenhang tauchte das Konzept / die Theorie auf, welche Funktion hatte das Konzept / die Theorie dort? Wie hänge ich ggf. selber in diesen (praktischen) Zusammenhängen (mit welcher Funktionalität) drin?
- Welche Bezüge zu anderen Theorien / Konzepten werden in den einschlägigen Zusammenhängen explizit hergestellt oder werden von mir vermutet?
- Welche kategorialen Bezüge lassen sich in den Konzepten / Theorien ausmachen (etwa Kognitivismus; Psychoanalyse; Wirkung vs. Erfahrung von Therapie)?
Argumentiert die Theorie / das Konzept (methodisch) auf subhumanem Spezifitätsniveau?
Unter welche allgemeinen Bezugsebenen kann ich die interessierenden Konzepte / Theorien ggf. subsumieren (ohne ihnen Gewalt anzutun)?
- Wie zentral ist das Konzept / die Theorie in dem mich interessierenden Zusammenhang; tauchen sie nur als eins / eine unter vielen auf; kann ich das Konzept / die Theorie aus diesem Zusammenhang zu Reinterpretationszwecken herauslösen?
- Welche empirischen Bezüge werden in der Darstellungen der Konzepte / Theorien explizit hergestellt bzw. welche lassen sich ausmachen?
Sind diese Bezüge methodenkritisch zu analysieren? Wie sähe angemessenere Methoden aus? Desavouieren die Methoden Erkenntnismöglichkeiten?
(Wie) ist ggf. einzubringen, dass die Einhaltung methodischer Regeln Theorienkonkurrenz nicht auflöst?
- Lassen sich einzelne (Moderator-) Variablen (Frauen, Männer) als Prämissen reformulieren?
- Gibt es zu dem Konzept / der Theorie schon entwickelte Debatten und Kritiken („historischer Durchgang durch die Konzepte / Theorien“), wie kann ich diese für meine eigenen Überlegungen fruchtbar machen?
- Wie vermeide ich, der kritisierten Theorie / dem kritisierten Konzept einfach abstrakt eine andere / ein anderes entgegenzusetzen?
Kann meine Reinterpretation Probleme, die sich aus den kritisierten Konzepten / Theorien ergeben (haben), mindestens verdeutlichen, ggf. lösen oder auf neuem Niveau formulieren?
- Welchen gesellschaftlichen, damit auch geschlechtsspezifischen Bezüge oder Funktionen werden in den Konzepten / Theorien thematisiert bzw. welche lassen sich ausmachen (Parteilichkeit)?

- Welche gesellschaftlich-politischen Dimensionen gehen mehr oder weniger direkt in die Konzepte / Theorien ein (Liberalismus – Erziehungsdebatte; neoliberale Marginalisierung – „Identität“ [vgl. Markard 2003])?
- Muss ich bei der Reinterpretation interdisziplinäre Bezüge herstellen, haben die Konzepte in anderen Disziplinen einen andern Akzent („Identität“ in der Rollentheorie oder in der Postmoderne-Diskussion)?
- Wie ist das Verhältnis von Alltags- und wissenschaftlicher Benutzung des Konzepts (Verdrängung)?
- Lassen sich in den Theorien Prämissen-Gründe-Zusammenhänge ausmachen (und damit Geltungsansprüche ‚relativieren‘): etwa „Vermeiden dissonanter Kognitionen“ (Dissonanztheorie) vs. Aufsuchen neuer und dissonanter Kognitionen („Neugier-Verhalten“)?
- Bildet das Konzept / die Theorie „richtig“ eine verkehrte Realität / Oberfläche ab? Lässt sich eine Begrenzung des Konzepts / der Theorie durch den Bezug auf schon vorhandene andere, das Mögliche im Wirklichen thematisierender Konzepte / Theorien ausmachen?
- Gibt es seitens der Kritischen Psychologie schon Arbeiten / Konzepte / Theorien, die sich mit den Thema befasst haben?
- Wie weit kann / muss ich das wissenschaftliche Problem, dessen konzeptionelle / theoretische Fassung ich reinterpretieren will, verfolgen? Wo und wann ist Schluss?
- Lassen sich hinsichtlich kategorialer *Bezugsebenen* der Kritischen Psychologie Vermittlungen mit dem Konzept / der Theorie ausmachen: Ausdifferenzierung der allgemeinsten Ebene der Handlungsgründe: Intentionalität, Intersubjektivität, Handlungsgründe, Bedingungen, Bedeutungen, Prämissen, Verständlichkeit, Perspektivität, Erfahrung?
- Kann ich bestimmte Leitannahmen kritisch-psychologischer Analyse nutzen:
 - (Situative) Beziehungsorientiertheit statt Eigenschafts- oder Seinsunterstellungen
 - Überblick statt Unmittelbarkeitsfixiertheit
 - Leugnung eines Subjektstandpunktes bzw. „Wirkungs“vorstellungen statt „Erfahrungs“analyse
 - Vernachlässigung institutioneller Bedingungen
 - Reproduktion (als solche auszuweisender) gängiger Denkfiguren
 - Rolle verändernder Praxis
- Komme ich zu dem Ergebnis, dass es an dem Konzept / der Theorie nichts zu reinterpretieren gibt?

- Komme ich zu einem Reinterpretationsergebnis, bei dem die Weiterentwicklung auch eine Selbstkritik / Theorienkonkurrenz *innerhalb* der Kritischen Psychologie ist?

III. Erfahrungen in die Krise führen? Oder: zum Verhältnis von Wettervorhersage und Wetterrückblick

„Einen Lernprozess zu organisieren heißt Erfahrungen in die Krise führen.“ (Haug, 2003, 65) Eine Seite später heißt es: „Dafür, dass man etwas lernen kann, bedarf es einer Art reflektierten Erfahrungsvorsprungs des Lehrers, sodass er die Erfahrung aus ihrer Selbstverständlichkeit im Leben herausholt und unselbstverständlich werden lässt.“ Es kommen dann noch weitere Bestimmungen: Ein Mensch sei ein umso besserer Lehrer, je reflektierter er den Umgang mit eigenen Erfahrungen vorgenommen habe. Statt um Einfühlung gehe es um Distanz, und der betreffende Lernprozess solle kollektiv organisiert werden. Ich will mich mit diesen Positionen Frigga Haugs und mit einer Kritik, die sie an Klaus Holzkamp formuliert hat, im Folgenden auseinandersetzen.

Zunächst Haugs Kritik an Holzkamp: Sie problematisiert diesen Ansatz, „die Grundbestimmungen des Lernens ... in der Welt- und Selbstsicht von ‚je mir‘ als Lernsubjekt zu suchen“ (Holzkamp 1993, 180) und dabei zunächst von „Lernsituationen in konkreten institutionellen Kontexten von Lehrlernverhältnissen“ abzusehen (196). Sie selber favorisiere den Ansatz, „genau umgekehrt vor(zu)gehen“ und sich „dem Lernproblem von der Seite des Lehrens“ zu nähern (Haug 2003, 41).

Damit ist, wie schon in meinen Bezügen auf Haug im vorigen Absatz, das Problem der Lehr-Lern-Verhältnisse in der Kritischen Psychologie (wieder einmal) aufgeworfen. Zentral ist in diesem Zusammenhang Holzkamps Kritik am Lehrlernkurzschluss, dass damit im Banne der Fiktion administrativer Planbarkeit von Lernen Lehrziele und ‚Lernerfolge‘ begrifflich und praktisch vermischt würden (1993, 387ff).

Nicht erledigt ist damit indes ein Problem, für das gleichwohl der Blick geschärft ist: wie nämlich (institutionell als) Lehrende (Bestallte) die zu Belehrenden, also potenziell Lernenden, für Lehrziele interessieren können. Ich kann dieser Frage hier kategorial oder theoretisch nicht weiter nachgehen, sondern will nur unter *methodischen* Gesichtspunkten auf Folgendes verweisen: Das Grundproblem der *Bildung* oder der *Lehr-Lern-Problematik*, verstanden als die Frage, ob und wie (institutionell form[ul]ierte) Perspektiven von Lehrenden und Lernenden, allgemeiner: wie *Theorie der Bildung und Standpunkt des Subjekts* zu vermitteln sind, ist (auch) in der Kritischen Psychologie ein allgemeines Problem – und *es ist dort älter als die systematische subjektwissenschaftliche Beschäftigung Holzkamps mit dem Problemen des Lernens*. Denn die schulisch-institutionelle Lehr-Lern-Problematik, auf die auch Frigga Haug, wie

zitiert, rekurriert, ist nur eine *spezifische* Variante des *allgemeinen Problems sozialer Selbstverständigung / Kommunikation oder* (gemeinsamen bzw. aufeinander bezogenen) *sozialen Handelns*, soweit darin deutlich unterschiedliche Wissensvoraussetzungen oder Erfahrungen und unterschiedliche, konkurrierende Interessen eingehen. Das ist z.B. auch der Fall, wenn professionelle Forscher und nicht-professionelle „Mitforscher“ in einen Forschungsprozess involviert sind. Deswegen erscheint es mir hier sinnvoll, das strittige Lehr-Lern-Problem in seiner (forschungs-) *praktischen* Fassung methodisch zu explizieren.

Ich möchte das unter Bezug auf das methodische Konzept der „Entwicklungsfigur“ tun, das im Projekt „Subjektentwicklung in der frühen Kindheit“ ([SUFKI], 1985) entwickelt wurde, in dem mit Kindern zusammen lebende Leute mit Forschenden der FU Berlin Problemen nachgingen, die sich im Rahmen der jeweiligen „Kind-Erwachsenen-Koordinationen“ zeigten (vgl. dazu auch Ulmann 1987, 2003).

Das Projektvorgehen bestand darin, dass die Erwachsenen über ihr Zusammenleben mit den Kindern Tagebücher führten (in denen u.a. die nur wenige Jahre alten Kinder möglichst authentisch zu Wort kommen sollten) und diese allen Projektmitgliedern zur Verfügung stellten. In normalerweise 14täglichen stattfindenden und transkribierten Plena von Forschern und Eltern (ich selber war übrigens als psychologischer Forscher *und* Vater beteiligt) wurden nun Passagen aus einem Tagebuch (oder auch mehreren) diskutiert, die die Schreiber selber oder andere Projektmitglieder ‚problematisch‘ fanden. Dass das Konzept der Entwicklungsfigur in diesem Projekt „entwickelt“ wurde, ist wörtlich zu verstehen: Die Forschenden gingen nicht mit diesem Konzept in das Projekt hinein, sondern es verdankt sich – nach einem Vorschlag Holzkamps – in seinen Grundzügen der Rekonstruktion besonders erkenntnishaltiger Plena des Projekts und wurde dann methodisch weiter ausgearbeitet (Holzkamp 1996, 155ff; Markard 1985; 1994 b; 2000 b, 233ff; Kalpein 2002, Wassermann 2003).

Die Entwicklungsfigur ist m.E. deswegen geeignet, methodisch das Lehr-Lern-Verhältnis – exemplarisch – zu explizieren, weil sie in einer *sozialen* Initiierung und Organisation von Verständigungen über Probleme / Interessen von Beteiligten „Lehren“ und „Lernen“ verbindet und beides zum Gegenstand machen muss. Im Konzept der Entwicklungsfigur sehe ich andere Akzente als sie bei Frigga Haug gesetzt werden:

1. Was das Konzept der Entwicklungsfigur m.E. von Vorstellung, Erfahrungen in die Krise zu *führen*, unterscheidet, dass es keinen benötigt, der einen *Erfahrungsvorsprung* (Haug, s.o.) hat. Das Konzept der Entwicklungsfigur kennt auch nicht das – eben offene – *Ergebnis* des forschenden Lernprozess; deswegen *kann* eine Entwicklungsfigur nicht von daher organisiert werden.

2. Die Entwicklungsfigur rekonstruiert nicht nur Probleme, sondern zielt auf Handlungsmöglichkeiten (mit den Erkenntnis-Risiken, die die *Wettervorhersage* vom *Wetterrückblick* unterscheidet).

3. Wir gehen auch nicht davon aus, dass ein Mensch ein „umso besserer Lehrer“ oder Forscher sei, „je reflektierter er den Umgang mit eigenen Erfahrungen vorgenommen hat“ (Haug 2003, 66, s.o.) – auch wenn diese Auffassung in der *Therapieszene* gang und gäbe ist. Der Umstand, dass Forscher von den verhandelten Problemen – unterschiedlich – mit betroffen sind bzw. die analytischen Begriffe auch sie selber betreffen, impliziert keine Erfahrungsumgangs-Hierarchie bzw. deren Erfordernis; professionelle Forscher haben günstigenfalls ein spezifisches Weltwissen (etwa über das „Begabungsproblem“ oder über „Behaviorismus“), das sie beibringen können. Jedenfalls ist es je nach Thema sinnvoll, dass Forschungsbeteiligte derartige Theorien kennen (lernen) oder sich erarbeiten, wenn sie nicht nach dem Motto „Avanti Dilettanti“ verfahren wollen.

4. Die *Alternative* „Einfühlung“ oder „Distanz“ scheint mir problematisch zu sein insofern, als sie einer Polarisierung aufsitzt, die in der subjektwissenschaftlichen Aufschlüsselung der gesellschaftlichen *Vermitteltheit unmittelbarer Erfahrung* überwunden werden muss.

5. Inwieweit Lernprozesse kollektiv zu organisieren sind, ist eine jeweils empirisch zu klärende Frage.

Ich hoffe, diese unterschiedlichen Akzente im Folgenden verdeutlichen zu können.

IV. Wie Erfahrungen in eine Krise geraten können oder: die Rolle von Vor- und Ratschlägen in einem das antizipatorische Moment des Handelns reflektierenden Diskurs

Eine Entwicklungsfigur gliedert sich formal (idealtypisch) in 4 „Instanzen“: (1) Deutungen eines „problematischen“ Sachverhalts (aus einem der Tagebücher); (2) Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher, konkurrierender Konfliktdeutungen (darunter ggf. gegen die Deutungen gerichtete Abwehr der „Betroffenen“) und – sofern möglich – die Entwicklung einer Lösungskonzeption; (3) Umstrukturierung der Praxis durch die Betroffenen gemäß den in der Lösungskonzeption entwickelten Handlungsvorschlägen aus dem Plenum; (4) Rückmeldung über – möglicherweise auch intentionswidrige oder fehlende – Effekte der Umstrukturierung der Praxis an das Plenum (was die Grundlage eines neuen Durchgangs einer Entwicklungsfigur sein kann).

An den beiden ersten Instanzen ist für unsere Zwecke hervorzuheben, dass sie im Kern für die Strittigkeit der Debatte um das Ausgangsproblem stehen (etwa ‚Grenzen setzen‘ als Devise für den Umgang mit kindlichem ‚Trotz‘). Einige Schwierigkeiten liegen mehr oder weniger auf der Hand: „*Das Problem*“ selber ist schon eine Deutung, und zwar insofern, als es aus dem Bezug zu anderen Konstellationen herausgelöst ist; die Schilderung ist möglicherweise einseitig oder unvollständig; Dritte erleben die Szene anders, etc. Dies ist aber nur eine zusätzliche

Komplikationen der Situation, dass unterschiedliche Beteiligte sich mit Fragen, Problematisierungen, konkurrierenden Bezügen auf eigene Erfahrungen und mit verschiedenen Ratschlägen beteiligen.

Dieser Prozess der sozialen – und immer wieder mal eskalierenden – Selbstverständigung impliziert nun auch, dass theoretische Konzepte eingebracht werden – im Beispiel etwa Informationen über Holzkamps Überlegungen zur „Sozialintentionalität“ als „entwicklungslogischer Zwischensequenz“ zum Begreifen verallgemeinerter Bedeutungen (1983, 437ff):

Das Kind versteht noch nicht, warum der Erwachsene *nicht* verbietet, im Tümpel konzentrische Kreise mit Steinen zu erzeugen, wohl aber verbietet, sie mit Schlüsselbündeln zu erzeugen. Dem Kind, das zwar schon Intentionen als solche („der will das nicht“) kapieren, dabei aber noch nicht auf Sachbegründungen rekurrieren *kann* („Schlüsselbund ist aber schöner“), pädagogisch „Grenzen setzen“ zu wollen, wäre blind gegenüber der kognitiven Lage des Kindes (unbeschadet dessen, dass pädagogische ‚Grenzer‘ generell besser daran täten, die Durchsetzung eigener Interessen nicht als pädagogisch wertvoll zu kaschieren: Auch die *pädagogische* „Idee blamierte sich immer, soweit sie von dem Interesse verschieden war“ [Marx und Engels 1845, 85]).

Jedenfalls wäre das „Trotz“-Beispiel ein Beispiel dafür, wie eine fachpsychologische Überlegung – als Lehr- und Lernangebot – in den Prozess der sozialen Selbstverständigung eingehen kann. Zentral scheint mir nun zu sein, dass letztlich die Betroffenen diejenigen sind, die darüber entscheiden, ob bzw. wieweit sie die Erfahrungen / Diskussionsbeiträge anderer als für sich erwägenswert bzw. praktisch hilfreich ansehen. Damit dieser Prozess transparenter wird, stellt das Konzept der Entwicklungsfigur einige Überlegungen zur Verfügung:

(a) Die Anwendung der Unterscheidung von Grundbegriffen („Kategorien“) und Theorien auf die Beiträge im Plenum zielt darauf, letztere in ihrer begrifflichen Struktur besser aufeinander beziehen zu können („praktische Reinterpretation“): Ist „Grenzen setzen“ mit der Kategorie „Intersubjektivität“ vereinbar oder nicht? Sind unterschiedliche Handlungsvorschläge auf derselben kategorialen Basis zu diskutieren oder nicht? Wie tief reichen die Differenzen (vgl. Holzkamp 1983, 27ff)? Hier ist – wieder – ein wesentlicher Punkt, an dem sich die Fruchtbarkeit psychologisch professionellen Wissens – weniger reflektierte Erfahrung – erweisen *kann*. Letztere wäre ein möglicher Einbezug des Professionellen in die unmittelbare Problematik. Ich muss aber – mit Gorki, soweit ich weiß – nicht selber in der Pfanne gelegen haben, um über Schnitzel diskutieren zu können.

(b) Mit dem Konzept der „Datenfunktion“ sollen die beigebrachten empirischen Daten unter folgenden Gesichtspunkten für die Theorieentwicklung durchdacht werden: Welche sind die Daten, ohne die der problematische Sachverhalt überhaupt nicht verständlich werden kann, in

denen jene Widerständigkeit der Realität im Besonderen zum Ausdruck kommt, um derentwillen die Theoriebildung überhaupt erforderlich ist: *primär-fundierende* Daten. Als *sekundär-fundierend* gelten Daten, aus denen sich ergibt, dass durch „problem-externe Ereignisse“ das fokussierte Problem sich verschiebt (im Trotz-Beispiel: kognitive Weiterentwicklung des Kindes). Als *stützend-konkretisierend* haben wir Daten bezeichnet, mit denen die Theoriebildung aus anderen als den in der Theorie bis dahin verarbeiteten Bereichen empirisch weiter abgesichert werden kann („Grenzen setzen“ auch bei Tischmanieren). Die beiden letztgenannten Datenfunktionen sensibilisieren im Übrigen für die schon genannte Schwierigkeit, dass „das Problem“ immer eine Abstraktion vom ‚stream of behavior‘ ist. *Veranschaulichende Daten* schließlich sind solche, die der Verständigung in der Diskussion über die Hypothesenbildung dienen – weitere Beispiele, die aber auch wegfallen könnten, ohne dass die Hypothese substanziell an empirischer Verankerung verlöre („An einem anderen See hat er es mit der Leica – statt mit dem Schlüsselbund – versucht.“).

Ich meine nicht, dass hier ein *Gegensatz* von Einfühlung und Distanz relevant ist, sondern dass – durchaus einführendes – Verstehen und Distanz zur unmittelbaren Involviertheit zwei Seiten derselben Medaille sind.

(c) Beigebrachte Beobachtungen werden auf ihre „Modalität“ hin analysiert: Der „stärkste“ Modus ist der der Realbeobachtung, wobei zu differenzieren ist, wer in welcher Form und in welcher Situation welche Dinge berichtet. Darstellungen von Beobachtungen können Klischees enthalten und sie können, soweit sie unvollständig (erinnert) sind, durch Alltagswissen ‚komplettiert‘ werden: Wo dies nahe liegt, ist zu fragen, inwieweit die Daten im Modus der *allgemeinen Beobachtbarkeit* beigebracht werden. Es stellt sich also immer die Frage, ob und wieweit Beobachtung in diesem Modus in Realbeobachtungen überführt werden können. Der Modus der allgemeinen Beobachtbarkeit macht auch dafür sensibel, dass das (gehäufte) Vorkommen von Ereignissen oder die *Alltags-Redeweise des „man“* durchaus keinen subjektwissenschaftlichen Strukturzusammenhang darstellen, wohl aber Vorurteile und illusorische Korrelationen bedienen können. Dies scheint uns deswegen wichtig, weil eben das (mit dem „man“ operierende) *Vorurteil die bezüglich des Induktionsproblems unbekümmerte und alltagsmilitante Verallgemeinerung* ist.

Vielleicht wird hier exemplarisch deutlich, dass *soziale Selbstverständigung* nicht zwangsläufig *kollektive Organisation* bedeutet. Dass, wie Holzkamp Pestalozzi zitiert, der Mensch Ruhe haben müsse, betrifft auch – aus meiner persönlichen Sicht sogar zuvörderst – die Ruhe vor dem Kollektiv.

(d) Subjektwissenschaftliche Forschung, organisiert als soziale Selbstverständigung, soll keinen der Beteiligten zum Erkenntnisobjekt

machen, sie soll das *Niveau intersubjektiver Beziehungen* der Beteiligten nicht unterschreiten. Sie darf dieses aber auch nicht ‚bloß repräsentieren‘, sie muss es vielmehr selber zum Gegenstand der Reflexion machen. Das ist es, wofür Holzkamp den Begriff des „metasubjektiven Verständigungsrahmens“ (1983, 540ff) vorgeschlagen hat:

Der Verständigungsrahmen selbst muss durch die Forschungsaktivität in Richtung auf die wissenschaftliche Nachprüfbarkeit / Geltungsbegründung / Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse, also ... auf ein Niveau wissenschaftlicher „Metasubjektivität“, die die intersubjektive Beziehung zwischen Forscher und Betroffenen einschließt und übersteigt, entwickelbar sein. (ebd., 541; Herv. entfernt, M.M.)

Die unter (a) bis (c) geschilderten methodischen Mittel sind als im SUFKI entstandene *Operationalisierungen* dieses „metasubjektiven Verständigungsrahmens“ mit dem Ziel wissenschaftlicher Objektivierung zu verstehen. Dazu gehören auch die Entwicklung eines ‚fehlertoleranten Klimas‘ und die Bereitschaft der Beteiligten, sich kritisieren zu lassen – als Aspekte der Qualifikation zum Mitforscher / zur Mitforscherin, eine Qualifikation, die in theoretischen Fragen sich eng am Maßstab des Problems orientiert (etwa unterschiedliche Auffassungen zum „Trotz“ zur Analyse der eigenen Situation zur Kenntnis zu nehmen).

Erfahrungen werden hier eigentlich nicht „in eine Krise geführt“, sie können aber in eine Krise *geraten*, wofür der blöd machende Charakter des Kapitalismus so perennierend wie penetrant eine gewisse Wahrscheinlichkeit bietet.

V. Ideologiekritik und Standpunkt des Subjekts

Alle Entwicklungsfigur-Debatten laufen daraus hinaus, Problemlösungsvorschläge herauszuarbeiten, die die Betroffenen erproben und im Ergebnis an das Projekt zurückmelden können (3. und 4. Instanz der Entwicklungsfigur). In diesem Zusammenhang enthält das Konzept der „Stagnationsfigur“ eine Reihe Überlegungen, woran die Realisierung von Problemlösungsvorschlägen scheitern kann (vgl. dazu Markard 1985, 116ff). Ich will daraus nur hervorheben, dass die Betroffenen selbst die letzte Instanz zur Beurteilung der *subjektiven Adäquanz* von Problemlösungsvorschlägen bilden – *ohne dass damit allerdings über den wissenschaftlichen Gehalt darin eingehender Konzepte entschieden wäre*: Wer die schulischen Misserfolge seines Kindes auf dessen mangelnde „Begabung“ zurückführt, entscheidet nicht über die wissenschaftliche Dignität des biologistischen Begabungskonzepts, auch wenn er oder sie zu dessen alltagspraktischer Bedeutung beiträgt. *Fehlgeschlagene* Ideologiekritik macht das Unwahre nicht wahr (womit ich auch wieder beim Behaviorismus wäre). Dieses Problem verdeutlicht die Problematik der Universalisierung der Rede vom „Expertentum“. Wären

tatsächlich alle ‚Experten ihres Lebens‘, bedürfte es der Wissenschaft nicht. Gegenüber methodologischer Bevormundung retourkutschenartig einen *allgemeinen* Expertenstatus zu reklamieren, ist nur die halbe Wahrheit, solange jedenfalls Ideologiekritik ihren Gegenstand hat.

Die komplizierten Verhältnisse in einem handlungsforschungsorientierten Projekt legen m.E. auch nahe, das Problem der anfänglich aufgeworfenen Lehr-Lern-Verhältnisse *prozesshaft* zu fassen, als einen Prozess nämlich, der *changiert* zwischen Widerstand und Zustimmung, zwischen lernen wollen und Abwehr dagegen, zwischen Besserwisserei und situativer Bockbeinigkeit – vor allem aber mit der Eigenart, *dass die „Rollen“ der Lehrenden und der Lernenden sich verschieben*, dass sie tendenziell unter den Beteiligten wechseln.

Nach all dem meine ich nun, dass Haugs oben zitierte Kritik an Holzkamp auf Situationen rekurriert, die in der Tat geltend zu machen sind, deren Analyse allerdings „die *Grundbestimmungen* des Lernens“ zunächst unter Absehung von „konkreten institutionellen Kontexten von Lehrlernverhältnissen“ (Holzkamp, s.o.) erfordert, damit eben diese *als solche* thematisiert werden können. Der unhintergehbare Standpunkt des Subjekts geht in dessen Gesellschaftlichkeit nicht auf, andererseits durchdringt (und ermöglicht) letztere noch die privateste Lernbeschäftigung (z.B. mit Schönbergs 12-Ton-Musik, vgl. Holzkamps prototypisches Lernbeispiel [1993, 194ff]). Erst wer einen Begriff von *Lernen* hat, kann sich „dem Lernproblem von der Seite des Lehrens“ nähern (Haug, s.o.)

Die (Schein-) Kontroverse, die Frigga Haug gegenüber Holzkamp aufmacht, verweist auf die Relevanz der *Bedeutungsanalysen* in der Entwicklungsfigur (über das SUFKI hinaus; vgl. dazu Holzkamp 1996, 159; Markard 2000 b, 236): die dezidierte Thematisierung gesellschaftlich strukturierter Kontexte, in denen Lernen / soziale Selbstverständigung stattfindet, und unter Bezug auf die die subjektive Funktionalität sowohl der „problematischen“ wie der auf Problemlösung orientierten Prämissen-Gründe-Zusammenhänge verständlich wird. Wäre die Lösungsorientierung keine bedeutungsanalytisch gestützte Um-Akzentuierung von Prämissen (als subjektiv akzentuierten Bedingen/Bedeutungen), hinge sie sozusagen in der Luft; es wäre nicht aufzuklären, zur Lösung welcher Probleme in welchem Ausmaße (kollektiv) Bedingungen zu verändern sind, bzw. wo kleinerformatige Änderungen und Umdenken hilfreich sind. (Hierzu wäre auch in stärkerem Maße zu berücksichtigen – zumal in der psychologischen Praxis – wie [der ersten Instanz der Entwicklungsfigur noch vorgelagert, aber wichtig für sie] die Situation entsteht, aus der die Inanspruchnahme einer „professionellen“ Hilfe / Kontrolle überhaupt resultiert [vgl. Kalpein 2002].)

Im psychologischen Experiment werden den Versuchs-Personen Bedingungen (vor-) gesetzt (begründungstheoretisch reformuliert: Die Vpn sollen die vorgesetzten Bedingungen als Prämissen übernehmen), das

heißt, die als wesentlich erachteten Umstände sind (dem Forscher) vorher bekannt. Das ist bei einer Handlungsforschung / Entwicklungsfigur völlig anders: die konkret als wesentlich erachteten Umstände müssen erst herausgefunden werden. *Deswegen* ist die Formulierung, Erfahrungen in die Krise zu *führen*, problematisch.

Meine exemplarische Darlegung des idealtypischen Verlaufs einer Entwicklungsfigur ist weder im Sinne eines „alles oder nichts“ normativ noch institutionell vereindeutigend zu verstehen. Auch da, wo es in anderen Kontexten versucht wird, oder auch, wenn es nicht realisiert werden kann, bietet das Konzept der Entwicklungsfigur m.E. Anhaltspunkte dafür, die mit den je zur Verfügung stehenden Daten und je möglichen Eingriffen gegebenen Erkenntnismöglichkeiten zu klären. Wie weit auch immer die Analyse / Lösung konkreter Probleme vorangetrieben werden kann: – ideologiekritische – Aufklärung und psychologische Forschung vom – verallgemeinerten – Standpunkt des Subjekts sind zwei Seiten einer Medaille: begründungstheoretisch die subjektive Funktionalität potenziell restriktiver Alltagsbewältigung aufzuschlüsseln und praktische Lösungen zu suchen bzw. bei dieser Suche herausgearbeitete Vor- und Ratschläge zu erproben, so sie „je mir“ ratsam erscheinen.

Literatur

- Adorno, T.W. (1957). Soziologie und empirische Forschung. GS 8, 196-216
- Haug, F. (2003). *Lernverhältnisse – Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg
- Holzcamp, K. (1969). Verborgene anthropologische Voraussetzungen der allgemeinen Psychologie. In: ders., *Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten*, Frankfurt/M., 1972, 35-74
- ders. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M.
- ders. (1986). „Wirkung“ oder Erfahrung der Arbeitslosigkeit – Widersprüche und Perspektiven psychologischer Arbeitslosenforschung. *Forum Kritische Psychologie* 18, 9 - 37
- ders. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M.
- ders. (1996) (posthum). Vorbereitende Überlegungen zum methodischen Vorgehen im Projekt Subjektwissenschaftliche Lernforschung (PSL). Nachgedanken zum Projekttag vom 28. Februar 1993. *Forum Kritische Psychologie* 36, 132-166
- Kalpein, J. (2002). Entwicklungsfigur als Konzept für die psychologische Praxis: Modifikationen und Probleme. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin
- Markard, M. (1985). Konzepte der methodischen Entwicklung des Projekts Subjektentwicklung in der frühen Kindheit. *Forum Kritische Psychologie* 17, 101-120
- ders. (1994 a). „Wie reinterpretiert man psychologische Konzepte und Theorien?“. *Forum Kritische Psychologie* 34, 125-155
- ders. (1994 b). Zum Empiriebezug von „Begründungsmustern“ als „implikativen“ Zusammenhangsaussagen. *Forum Kritische Psychologie* 34, 61-66
- ders. (2000 a). Einleitung: Praxisausbildung im Hauptstudium oder die Frage nach den Umständen, unter denen man aus Erfahrung klug werden kann. In: Markard, M. und Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis, *Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung*. Hamburg 2000, 9-27
- ders. (2000 b). Verbale Daten, Entwicklungsfigur, Begründungsmuster, Theorienprüfung: Methodische Probleme und Entwicklungen in der Projektarbeit. In:

- Markard, M. und Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis, *Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung*. Hamburg 2000, 227-250
- ders. (2003). Warum ich als Kritischer Psychologe keinen Grund sehe, mich positiv auf das Identitäts-Konzept einzulassen – oder: eine funktionskritische Polemik zum Identitätsboom. In: Steinhardt, G, & Birbaumer, A. (Hg.), *Der flexibilisierte Mensch. Subjektivität und Solidarität im Wandel*. Heidelberg: Asanger, 75-85
- Markard, M. & Holzkamp, K. (1989). „Praxis-Portrait“ – Ein Leitfaden zur Analyse psychologischer Berufstätigkeit. *Forum Kritische Psychologie* 23, 5-49
- Markard, M. & Ulmann, G. (2000). Praktikums-Portrait. In: Markard, M. und Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis, *Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung*. Hamburg, 217-224
- Marx, K. & Engels, F. (1845). Die heilige Familie oder Kritik der kritischen Kritik (1845) In: Marx/Engels *Werke* (MEW), Bd. 2, 7-223
- Ulmann, G. (2000). Fall-Portrait, In: Markard, M. und Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis, *Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung*. Hamburg 2000, 213-216
- dies. 2003 (1987) *Über den Umgang mit Kindern. Orientierungshilfen für den Erziehungsalltag*. Hamburg
- Wassermann, G. (2003). Zur erkenntnistheoretischen Fundierung des Begründungsdiskurses und der Entwicklungsfigur. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin.