

Christina Kaindl

Lernverhältnisse im Neoliberalismus. Teil II: Überlegungen zu einer Kritischen Psychologie des Lernens¹

Im Folgenden möchte ich der Frage nachgehen, wie die aktuellen Diskurse um und institutionelle Veränderungen von Lern- und Bildungsprozessen mit gesellschaftlichen Umbrüchen, einer neoliberalen Restrukturierung des Kapitalismus zusammen hängen und welche Nahelegungen an subjektive Lernbegründungen darin enthalten sind. Frigga Haugs *Lernverhältnisse* (2003a) dienen mir dabei zunächst als kritischer Bezugspunkt, darüber hinaus frage ich nach Aktualität und Aktualisierung der Holzkampschen Lerntheorie.

Haug (im Folgenden FH) argumentiert kritisch gegen Holzkamp (im Folgenden KH) gewendet, es sei zwingend, „den Standpunkt des Subjekts durch die Analyse von Strukturen des Politischen, des Kulturellen, des Ideologischen zu ergänzen bzw. diese in Wechselwirkung zu untersuchen“ (F. Haug 2003a, 150). Ein derart ‚integrales‘ Untersuchungskonzept ist bei KH in der *Grundlegung der Psychologie* (1983, 204, im Folgenden: GdP) durchaus angelegt. Für meine folgenden Überlegungen soll es mir als methodische Leitlinie dienen, um den Zusammenhang von gesellschaftlichen Umbrüchen, den damit verbundenen Konzeptionen von Lernen und den darin den Subjekten nahe gelegten Lernbegründungen in den Blick zu bekommen.

FHs eigene institutionelle und politische Analysen in den von ihr in *Lernverhältnisse* diskutierten Bereichen (Hochschule, Familie, Arbeit) scheinen mir allerdings unzureichend. Zwar erfährt man beiläufig von den veränderten Berufschancen der Studierenden, wenig aber über die Funktion der Hochschule für die Gesellschaft allgemein, die gängigen (ideologischen) Kampagnen, institutionellen Anforderungen an Leistungen, Prüfungen etc. Ähnlich verhält es sich mit dem Lernen in der Familie, das mit aktuellen Kampagnen zur „Wiederaufwertung“ der Familien etc. zu verknüpfen wäre.

Eine systematische Verbindung etwa der Lernanforderungen in der Arbeit mit Lernanforderungen, wie sie für die Schule, für ‚lebenslanges Lernen‘ etc. formuliert werden findet nicht statt. Dies verwundert schon deshalb, weil Analysen zu Subjektanforderungen des Neoliberalismus und der Verknüpfung von Produktions- und Lebensweise von FH an an-

¹ Teil I ist veröffentlicht in FKP 48, S. 26-40.

derer Stelle vorgetragen werden (vgl. 2003b); in *Lernverhältnisse* werden diese Analysen aber nicht herangezogen und daraufhin befragt, welche (Lern-)Begründungen darin den Subjekten nahe gelegt werden. FH setzt an den Lernerfahrungen an, will sich dem „Gegenstand von allen Seiten annähern [...], die er im wirklichen Leben einnimmt“ (41) – allerdings wird die gesellschaftliche Strukturiertheit der „Erfahrungen“ des Lernens im ‚wirklichen Leben‘ nicht deutlich².

Ein systematisches Zusammendenken von Bedingungs-/Bedeutungsanalysen einerseits und Begründungs- und Lernanalysen andererseits kann ohne die Einbeziehung der Betroffenen zunächst nur hypothetisch geschehen, etwa in der Weise, wie KH die Nahelegungen der institutionellen Verfasstheit von schulischem Lernen analysiert hat (vgl. 1993). Hypothesen über die Gründe anderer Menschen ohne die Analyse von Bedeutungsstrukturen geraten leicht zu Personalisierungen, in denen die widersprüchlichen Situationen den Lernenden in die Schuhe geschoben werden, deren Lernhaltungen zu korrigieren seien. So kritisiert FH die Erwartungen der Studierenden, die sich „Wissenschaft als Anleitung zum Handeln“ dächten;

dies kehrt als Wunsch, als Bedrohung, als Verwirrung, als Nähe wieder und reibt sich an der festen und zugleich ungefestigten Persönlichkeit. Dies scheint mir das Schlüsselwort zu sein, ungefestigte Festigkeit, die Lernen behindert, Minderwertigkeitsgefühle erbringt und zugleich aufgebrochen und anders rekonstruiert werden muss“ (FH 2003a, 171).

Unter subjektwissenschaftlichen Gesichtspunkten wäre die von FH aufgeworfene Frage zu Lernbegründungen der Studierenden so zu wenden, dass analysiert wird, welche Bedeutungsaspekte in die Prämissen der studentischen Lernhandlungen eingegangen sind, welche Nahelegungen sie also „akzentuiert“ haben und inwieweit sich dies so verändern lässt, dass die auch für die Studierenden problematischen Implikationen aufgehoben werden können³. Dabei wären die Studierenden als „Mitfor-

² „Die Gesellschaft ist zwar ein reales System, durch das die Lebenserhaltung des Einzelnen vermittelt ist; Gesellschaft als *System* ist aber für sich *kein anschaulicher, unmittelbarer Erfahrungstatbestand*. Gesellschaftliche Verhältnisse strukturieren, vermittelt über verschiedene - auch i.e.S. institutionelle - Subsysteme, Lebenstätigkeiten und Denkweisen der Gesellschaftsmitglieder, diese Strukturiertheit ist selber aber nicht anschaulich, sondern, wenn man so will, ‚rekonstruktiv‘ [...].[...] ‚Anschauliche‘ soziale Beziehungen gehen in ihrer Anschaulichkeit nicht auf.“ (Markard/Kaindl 1996, 23; vgl. Holzkamp 1984) Zur Analyse von Erfahrung strukturierenden Momenten sind Bedingungs-Bedeutungs-Analysen notwendig.

³ Dabei wäre auch zu untersuchen, welche Aspekte durch eine (kooperative) Zurückweisung gesellschaftlicher Nahelegungen zu verändern wären und welche Aspekte nur durch eine auch materielle Veränderung der Studienbedingungen zu ändern wären. Zunächst ist dies aber eine offene Frage.

scher“ zu beteiligen⁴, deren Sichtweisen zwar gegen den Strich gebürstet und auf restriktive Funktionalitäten befragt werden könnten und müssten, die aber ein Interesse an der Selbstaufklärung über ihre ggf. problematischen Sichtweisen haben. Das strukturell angelegte Machtverhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden wäre hier als eine Voraussetzung der Forschungssituation von vornherein zu reflektieren.

Zu einer solchen Bedeutungsanalyse würde gehören, sich mit der Verfasstheit von Universität (vgl. Markard 2003), Studienordnung(en) etc. auseinander zu setzen – etwa in Anlehnung an KHs Analysen der Strukturierung von Schulgesetz, Lehrplan auf ihre begründungslogischen Naelegungen. Dies kann ich hier nicht leisten. Stattdessen möchte ich zunächst versuchen, zentrale Dimensionen der gegenwärtigen Bildungsdiskussion als Aspekt der Umarbeitung von Produktions- und Lebensweise zu analysieren; hier lassen sich konkrete Institutionsanalysen anschließen. Die Bedeutungsanalysen der Produktionsweise verhalten sich dabei zu Institutionsanalysen nicht im Sinne einer Ableitung oder eines soziologischen „Zwiebelmodells“, das Schicht um Schicht zu den Individuen „runterkonkretisiert“ wird. Die zentralen strukturierenden Dimensionen gehen sowohl in institutionelle Regelungen ein, wie sie auch über Lebensweise und Alltagskultur quasi „direkt“ in individuelle Begründungszusammenhänge „hineinragen“ können.

Lernen und Produktionsweise

KH hatte bereits in *Sinnliche Erkenntnis* (1973) den Benotungsstandpunkt des Lehrers in der Schule mit dem Verwertungsstandpunkt des Kapitals in Zusammenhang gebracht (vgl. 259). In *Lernen* (1993) stellt er vor allem die Funktion der Organisation von Ungleichheit, der Zuweisung unterschiedlicher Lebenschancen und Lebensläufe bei gleichzeitiger Betonung formaler Gleichheit, ihre Artikulation als „Chancengleichheit“ heraus. Einen theoretischen Zugang liefern ihm dabei Foucaults Analysen der Disziplintechniken der Schule, deren Bedeutung KH im

⁴ Vgl. GdP 553ff: Da die Prämissen-Gründe-Zusammenhänge nur vom Standpunkt des Subjekts aus zugänglich sind, sind die Betroffenen als Mitforscher an der Formulierung von „Möglichkeitstypen“ zu beteiligen. Dies setzt einen „metasubjektiven kooperativen Forschungsprozess zwischen ‚Forscher‘ und ‚Betroffenen‘ (als Mitforschern)“ voraus, in dem Betroffene und Forscher ‚auf gleicher Ebene‘ sprechen. Der Einzelne wird „nicht von irgendeiner ihm gegenüber abgehobenen Wissenschaftsinstanz dem Möglichkeitstyp subsumiert, sondern ‚je ich‘ habe jeweils in Analyse meiner eigenen Handlungsfähigkeit/Befindlichkeit unter den ‚typischen‘ Lebensbedingungen ‚für mich‘ zu klären, wieweit ich mich beim jeweiligen Stand der Entwicklung des Konstrukts dem angesetzten ‚typischen Möglichkeitsraum‘ hinsichtlich meines eigenen Möglichkeits-/Realisierungsverhältnisses subsumieren, dieses also als ‚einen solchen Fall‘, nämlich den im Möglichkeitstyp angenommenen, verallgemeinern kann...“ (ebd.).

Zusammenhang mit dem geltenden Schulgesetz herausarbeitet. Diese Disziplinartechniken – gesetzliche Regelungen, architektonische Anordnungen, Durchführungsbestimmungen – werden bedeutungsanalytisch auf die Organisation von Unterricht und Lernprozessen bezogen. Was im Rahmen dieser Bedeutungsanalysen also in den Blick gerät, ist gesellschaftstheoretisch vorstrukturiert durch die foucaultschen Begriffe der normalisierenden Differenzierung etc. *Dieser theoretische Blick rückt die Frage des Zusammenhangs von Produktionsweise und Lernorganisation gerade nicht in den Mittelpunkt.*

KH knüpft nicht an (auch gewerkschaftliche) Diskussionen wie den „Taylorismus in der Schule“ an, die in *Sinnliche Erkenntnis* noch eine Rolle spielten; d.h., die Frage, wie sich ein historisch konkretes Verwertungsinteresse in der Schule durchsetzt, wird nicht diskutiert. Damit kann nicht gefragt werden, inwieweit die Disziplinartechniken der Schul- und Unterrichtsorganisation selber Formen eines Taylorismus in der Schule sind und Impulse der fordistischen Produktionsweise in Schulpraxen übersetzen. Für die begründungslogische Explikation des Lernstandpunktes (in *Lernen*) ist dies ggf. nur in zweiter Linie relevant: solange das von KH analysierte Schulgesetz mit Durchführungsbestimmungen und Lehrplänen Bestand hatte, waren/sind auch die von KH analysierten Lernbegründungen *potenziell* einschlägig. Die Beispiele, an denen er die analysierten Lernbegründungen ‚plausibel‘ macht, sind aber gewissermaßen ‚rückwärts gewandt‘, beziehen sich auf seine eigenen Lernerfahrungen, bzw. in der Folge auf Rezeption und Erfahrungen (etwa im so genannten Lernprojekt) von anderen Menschen, deren Schulzeit bereits länger zurück liegt.

Die Frage, ob die in spezifischen historischen Konstellationen entwickelten Begriffe selber historisch „veralten“, wird von Holzkamp implizit verneint, indem er ihre Nützlichkeit für die Analyse aktueller Schulgesetze zeigt. Ob allerdings beide – die Vorstellungen, die sich im Schulgesetz materialisieren und die foucaultschen Begriffe – gemeinsam mit dem Umbruch der Produktionsweise veralten, zumindest vom zentralen analytischen Stellenwert an den Rand gedrängt werden, kann so nicht beantwortet werden.

Dennoch kann gesagt werden, dass die Einbeziehung institutioneller und gesellschaftlicher Bedeutungsaspekte die Frage nach deren Veralten überhaupt erst möglich macht. Ein Hinweis ist der Umstand, dass im Rahmen neoliberaler „Reformkonzepte“ gerade die ‚disziplinären‘ Momente der Schulorganisation und die damit verbundenen Vorstellungen kritisiert und transformiert werden. Ich komme darauf zurück.

Der Begriff *Produktionsweise* (vgl. MEW 23, 501; W.F.Haug 2001; F.Haug 1998), mit dem ich mich dem Problem von innerkapitalistischen Periodisierungen nähern möchte, fragt nach dem Zusammenhang von politischen, ökonomischen, ideologischen – auch institutionellen – etc.

Sphären. Klassisch sind hier die Analysen von Antonio Gramsci zur fordistischen Produktionsweise, die auf einem „Akkumulations- und Verteilungsmodus [basiert], der um die Industrieproduktion zentriert ist und eine ‚Rationalisierung der Bevölkerung‘ verlangt [...] Mit dieser Veränderung sowohl der Arbeitsweise als auch des Lebensstils kommt es zu einem Wandel der Sozialisationsmuster und Herausbildung eines ‚fordistischen Sozialcharakters‘“ (Tanner 1999, 582f; Gramsci Gef.1, H. 22, §13 u.ö.). Die Bereitschaft, sich entsprechend den Anforderungen der Produktionsweise an subjektive Umgangs- und Bewältigungsweisen zu verhalten, analysiert Gramsci anhand von gesellschaftlich verbreiteten Moralvorstellungen, Kampagnen des (erweiterten) Staates⁵ für Monogamie und gegen Alkoholismus und gleichzeitig als Kampf um alltägliche Hegemonie, die aus einem Zueinander von Konsens und Zwang, von ‚Lebensentwürfen von unten‘ und herrschaftlichen Anrufungen besteht. Die Herausbildung neuer Lebensweisen lässt sich „studieren 1. als subjektive Tat; 2. als bestimmt durch Arbeitsweise (Entwicklung der Produktivkräfte); 3. durch Produktionsverhältnisse als ideologische Veranstaltung, durch industrielle Apparate (Schule bis Betrieb); 4. schließlich als staatliche Kampagnen, in denen neue Erfordernisse unter Aufnahme von Tradition und herkömmlicher Sitte verdichtet werden zu quasi weltanschaulichen Systemen“ (FH 1998, 86). Im Sinne der Kritischen Psychologie meint das die Re-/Produktion gesellschaftlicher Strukturen und Diskurse durch individuelle Handlungen, die als *Bedingungs-Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge* analysiert werden (können).

Die Herausbildung einer neuen Lebensweise kann also nicht als einfache „top-down“-Anordnung verstanden werden. Sie greift – unerlässlich für die Herstellung von Hegemonie – auf oppositionelle, alternative und reformerische Forderungen und Lebensweise zu und reartikuliert sie im Kontext der aktuellen Produktionsweise. Eine Bedeutungsanalyse zentraler Dimensionen der aktuellen Produktionsweise ist möglich und sinnvoll, um zu untersuchen, welche Denkformen für eigene Lern- und Handlungsbegründungen dadurch nahe gelegt werden. Dies ist zu verstehen als Beitrag zu einer „formationsspezifischen Konkretion der individualwissenschaftlichen Kategorien“ (GdP, 204):

sie geht über die allgemeinsten Strukturmerkmale kapitalistischer Gesellschaften hinaus und basiert auf den marxistischen Forschungen über deren Konkretion in den kapitalistischen Gesellungseinheiten, innerhalb derer das Individuum in einer bestimmten Lage durch Realisierung einer bestimmten Position sein Leben führt und seine Existenz sichert, also etwa Analysen der bestimmten Klassenverhältnisse, ideologischen Verhältnisse, Arbeits-

⁵ Dabei fasst Gramsci den Staat weit, indem er Institutionen der Zivilgesellschaft als „erweiterten Staat“ versteht.

und Lebensbedingungen z.B. in der BRD oder in Westberlin (in Abhebung von anderen kapitalistischen Gesellungseinheiten)“ (ebd.).

Dabei sind ideologische Nahelegungen der um die Produktionsweise arrangierten Diskurse, Institutionen und Politiken als *Hypothesen* für konkrete aktualempirische Fragen zu behandeln, zu verstehen als mit gesellschaftlichen, herrschaftlichen Praktiken verbundene Denk- und Handlungsformen, die sich dem Einzelnen als *Denk- und Handlungsmöglichkeiten* präsentieren. Mit einem systematischen Bezug auf Produktionsweise soll ermöglicht werden, Fragen von Ideologie und Kultur, von Arbeit und Arbeitsorganisation mit Analysen zum Lernen und zur institutionellen Organisation von Lernen, damit den („massenhaft“, vgl. FH 2003a, 29) nahe gelegten Lernbegründungen, zu verknüpfen.

Im Folgenden möchte ich eine kurze Charakterisierung der hochtechnologischen Produktionsweise und der Debatten um Lernen und Bildung darin leisten, sie auf die Anforderungen bezüglich der Lebensweise beleuchten und fragen, welche Lern- und Handlungsbegründungen darin nahe gelegt werden.

Die Frage, wie Produktions- und Lebensweise in den aktuellen gesellschaftlichen Umbrüchen miteinander verzahnt sind und welche Rolle Bildung und Lernen darin spielt, ist zunächst eine gesellschaftstheoretische, keine unmittelbar subjektwissenschaftliche Analyse (vgl. GdP 356; Kaindl 1998, 55f)⁶.

Bildung und Lernen in der hochtechnologischen Produktionsweise

Wenn für die fordistische Produktionsweise das Fließband als „Leitproduktivkraft“ gelten kann, so für die aktuelle – neoliberale (Candeias 2004) bzw. hochtechnologische (W.F.Haug 1999, FH 2004) – Produktionsweise der Computer und die damit verbundenen Kommunikationstechniken. Sie bilden die „Technobasis“, „mit dem Internet als Verkehrsnetz der digitalen Logistik. Die global gestreuten Niederlassungen ein und desselben Kapitals können seither in Quasi-Augenblicklichkeit koordiniert werden. Seither bilden die transnational operierenden Konzerne den dominanten Sektor der Weltwirtschaft“ (W.F.Haug 2004, 359; 2005, 111). Die durch die Globalisierung entstehende Konkurrenz der

⁶ Dabei ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass meine Darstellungsweise, von allgemeinen Bestimmungen der Produktionsweise zu Lernbegründungen zu kommen, dem analytischen Zugang geschuldet ist; eine aktualempirische Untersuchung würde von den Prämissen-Gründe-Zusammenhängen der Betroffenen ausgehen und auf die institutionellen und gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen zugreifen, sofern und soweit dies notwendig ist. Allerdings ist es wichtig, die potenzielle Problematik dieser Konstellationen (gesellschafts-)theoretisch zur Kenntnis genommen zu haben, um nach ihrer Bedeutung für je individuelle Begründungszusammenhänge fragen zu können.

„Standorte“ führt zu einem erhöhten Druck auf Arbeitszeiten und Bedingungen, fegt die aus dem Fordismus stammenden Kompromissformen zwischen Kapital und Arbeit hinweg und lässt die damit verbundenen Lebensweisen als veraltet, unmodern und unfunktional erscheinen.

Aus der Perspektive finanzmarktgetriebener Akkumulation werden Löhne, Arbeitszeiten und Arbeitsbedingungen zu Restgrößen, die flexibel an Markterfordernisse angepasst werden müssen. In der Folge geben Unternehmensleitungen Marktrisiken mehr und mehr an ihre Belegschaften weiter. Sämtliche Schutzmechanismen von tariflicher Begrenzung der Wochenarbeitszeiten bis hin zum arbeitsrechtlich garantierten Kündigungsschutz werden tendenziell zum Zielobjekt ‚entgrenzender‘ Verwertungsstrategien.“ (Dörre/Kraemer/Speidel 2004b, 382f)

Computer und Informationstechnologie spielen für die Kapitalverwertung eine zentrale Rolle; beide sind durch schnelle Innovationen, technische Neuerungen wie Soft- und Hardware-Entwicklung gekennzeichnet. Die Produktionsmittel müssen also permanent (von den Beschäftigten oder in outgesourcten Forschungsunternehmen) vorangetrieben, verbessert, neu erfunden werden, gleichzeitig müssen (andere Beschäftigte) mit den Neuerungen umgehen, die Maschinen und Computer bedienen können usw. Dadurch rückt sowohl die Fähigkeit, Innovationen voranzutreiben, als auch sie „ausführend“ und „bedienend“ nachzuvollziehen, in den Fokus der gesellschaftlichen Diskussion, vor allem in Diskursen um Bildung und Lernen. So zeigt sich die Rolle der Bildung bereits in allgegenwärtigen Zeitdiagnosen der aktuellen Gesellschaft etwa als „Wissensgesellschaft“, „Informationsgesellschaft“ etc. Jessop schlägt für die postfordistische Formation den Begriff „wissensbasierte Ökonomie“ (Jessop 2003, 89) vor. In der Transformation der Produktionsweisen befreien sich die „materiellen Produktivkräfte“ von den Fesseln der mit ihnen in Widerspruch geratenen „Produktionsverhältnisse“ (MEW 13, 9). Entsprechend machen sich in den „alten Bildungs-/Ausbildungsstrukturen [...] die Umwälzungen in der Produktionsweise als Unzulänglichkeit bemerkbar“ (FH 2004, 448). Der Grund für die öffentliche Thematisierung von Bildung und Lernen sieht Candeias darin, dass sich das in den Bildungsinstitutionen vermittelte Wissen

sowohl von den Bedürfnissen der gesellschaftlichen Individuen wie von den Erfordernissen der neuen Produktions- und Arbeitsformen [entfernt hat]. Der neoliberale Diskurs um eine Bildungskrise nimmt dies auf und liefert eine bestimmte Bearbeitungsweise dieses Problems.“ (2004, 305)

Ein Teil der neoliberalen Bearbeitungsweise ist die Umgestaltung von Bildungspolitik, damit der Bildungsinstitutionen. Die hervorstechenden Struktur Tendenzen der bildungspolitischen Entwicklung

zielen auf die flexible Umstellung der Bildungslandschaft, auf eine markt-konforme Angebotsstruktur der Schulen, die unter der Ideologie schulischer

Autonomie in die öffentliche Diskussion kolportiert wird, auf eine curricular entstrukturierte Form schulischen Lernens, in dem die so genannte Selbststeuerung bzw. das ‚Selbstmanagement‘ der Lernenden Lehrplanorientierung und personal vermittelte Lernprozesse stark relativieren“ (Bernhard 2002, 312).

Neoliberal inspirierte Bildungspolitik wendet sich kritisch gegen ein ‚Lernen auf Vorrat‘ zu Gunsten eines ‚lebenslangen Lernens‘⁷ – als Reaktion auf die schnelle Weiterentwicklung des für die Arbeit in der hochtechnologischen Produktionsweise notwendigen Wissens. Die Abkehr von umfassenden Bildungsabschlüssen soll durch die Einrichtung von flexiblen und schlanken Bildungsgängen erreicht werden – „Methoden der Wissensaneignung statt konkreter Wissensbestände“ stehen im Mittelpunkt (Candeias 2004, 306, Fn. 99).

Diese Anforderungen der Produktionsweise drängen auf Veränderung von Lerninstitutionen, aber auch von konkreten Lernanforderungen, also Lehrplänen und Studienordnungen⁸. Aus dem schnelleren Veralten des – unter neoliberaler Hegemonie – ökonomisch verwertbaren Wissens erwuchs für die Hochschulreformdiskussion das Paradigma der Verkürzung und Beschleunigung von Studiengängen und Studienzeiten. ‚Unnützer Ballast‘ soll zu Gunsten von Praxisnähe abgeworfen werden, Kriterium für Praxisrelevanz ist lediglich die Marktgängigkeit. Vorstellungen von Kritik des *status quo* o.ä. sind unter dem Paradigma der unmittelbaren Verwertbarkeit unsichtbar (Kaindl 2005c).

Ignoriert wird dabei, dass wissenschaftliche Bildungs- und Erkenntnisprozesse einer gänzlich anderen Logik folgen, als sie dem Verschleiß und Ersatz von Verfahren und Technologien in der Industrie zur Senkung der notwendigen Arbeitszeit entspricht.“ (Bultmann 1993, 68)

Die Bildungsinstitutionen werden im Rahmen der ‚nationalen Wettbewerbsstaaten‘ selbst zum Standortfaktor und gleichzeitig durch die Wertungskriterien der Standortlogik reorganisiert (Bultmann/Schöller 2003, 334).

In der Auseinandersetzung um Bildung und Lernen treffen sich drei zentrale Stränge der Umwälzung der neuen Produktionsweise: die Umgestaltung des Bildungssystems und der Bildungsverfasstheit nach Maßgabe des verschlankten ‚aktivierenden Staates‘⁹, die Umgestaltung der

⁷ Dabei werden wir noch sehen, dass diese Form des lebenslangen Lernens wie so viele neoliberale Konzepte die utopischen und emanzipatorischen Momente in der Vorstellung eines „sich lebenslang weiterentwickelnden“ Menschen durch die gnadenlose Verwiesenheit auf den Markt unterläuft.

⁸ Für die Politikwissenschaften an der FU Berlin zeigt das etwa Narr 2004.

⁹ „Ausgangspunkt ist stets der Hinweis auf die notwendige Ausrichtung von Bildungsprozessen an einer auf ‚Wissensproduktion basierenden Ökonomie‘: Die Einrichtung von ‚flexiblen‘ und ‚schlanken‘ Bildungsgängen, die zunehmende

Bildungsinhalte nach Anforderungen der Produktionsweise und die Umarbeitung der Lebens- und Verhaltensweisen als dauernde Bereitschaft zum Lernen, quasi verallgemeinerte Lernhaltung¹⁰. Als organisierende Begriffe in den Umwälzungen von Produktionsweisen und Lernverhältnissen ziehen sich „lebenslanges Lernen“, „Aktivierung“, „Eigen-/Selbstverantwortung“ und „Beschäftigungsfähigkeit“ durch Reformkonzepte von Bildung, Sozialstaat und Arbeitsmarktpolitik.

Im Konzept „Lebenslanges Lernen“ kommt die Anforderung einer neuen verallgemeinerten Lernhaltung auf den Begriff. Dabei handelt es sich nicht um eine Ergänzung des bisherigen Bildungssystems, sondern um den „Schlüsselbegriff für die Neuproportionierung und -vermessung des *gesamten* Bildungssystems von der Kita bis zur beruflichen Fortbildung [...] Leitgedanke dieser Neuvermessung ist die Optimierung lebenslanger Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen Individuen.“ (Bultmann/Schöller 2003, 347) Der Begriff ‚verschaltet‘ die Anforderungen der Produktionsweise mit ihrer beschleunigten Akkumulation und Entwertung von Wissen mit der Lebens- und Denkweise der Einzelnen. Das „Angebot“ lebenslanger Entwicklungsfähigkeit und die Negation der fordistischen Festlegung eines ca. 45jährigen Berufslebens auf eine drei- bis fünfjährige Wissensanhäufung bedeutet zugleich einen „Bildungsdauerlauf“ (Geißler 1998, 79), in dem die „Subjekte ruhelos ihrer immer schneller verfallenden Brauchbarkeit hinterherrennen, [...] individuelle oder gesellschaftliche Regenerationsfähigkeiten spielen dabei kaum eine Rolle“ (Candeias 2004, 198).

An der Hervorbringung einer neuen Lebensweise und Lernhaltung als einem (ideologie-)politischen Projekt sind verschiedene – im engeren Sinne staatliche und zivilgesellschaftliche – Akteure beteiligt. Beispielsweise zieht sich durch die Veröffentlichungen und Interventionen

Privatisierung und Marktorientierung von Bildungsträgern, von Wettbewerb unter den Bildungseinrichtungen, schließt hier unmittelbar an und folgt so den Vorgaben globalisierter Märkte.“ (Merkens 2002, 339f)

¹⁰ „Dabei verfolgen die genannten Bildungsreformprojekte im Wesentlichen drei Ziele: Erstens streben sie durch ‚Private Public Partnerships‘ einen stärkeren Einfluss der Wirtschaft im Bildungssystem an. Zweitens bemühen sie sich durch die Einführung ökonomischer Rationalitätskriterien in den Bildungseinrichtungen um eine Organisationsreform im Sinne des ‚New Public Management‘. Drittens schließlich geht es ihnen mit der Konzeptionierung von Bildungsfinanzierungsmodellen, die einen privaten Eigenanteil beinhalten, um eine über Marktmechanismen erzwungene Verhaltensänderung der BildungskundInnen und -anbieter.“ (Bultmann/Schöller 2003, 342) Dies spricht auf allgemeiner Ebene natürlich nicht gegen eine Öffnung von Hochschulen und Wissenschaften für gesellschaftliche Bedürfnisse und Nützlichkeitsüberlegungen; doch diese gesellschaftlichen Bedürfnisse sind wiederum auf darin sich äußernde Interessen und Herrschaftsachsen zu hinterfragen.

von Peter Hartz, den FH (2003b) und Candeias (2004) als ‚organischen Intellektuellen‘ des (deutschen) Neoliberalismus bezeichnen, zentral ein „Aufruf“ zu einer neuen Lern- und Lebenshaltung¹¹. Anforderungen und Verzichtsforderungen, die Verknüpfung von absolut gesetzten Notwendigkeiten „der Globalisierung“ und individuellen Denk- und Verhaltensweisen werden hier ‚vorgedacht‘ und in emphatisches, revolutionäres Pathos gehüllt: „Die Revolution beginnt mit dem dritten Schritt: Arbeit wird neu definiert, sie umfasst wieder ein ganzheitliches Stück Leben: lernen, produzieren, kommunizieren. Etwas bewegen!“ (Hartz 2001, 27) Die Beschleunigungen der just-in-time-Produktion erforderten ein schnelles Lernen, gute Fähigkeit zum selbstständigen Problemlösen; dass die Arbeitenden weltweit in Konkurrenz stehen, artikuliert Hartz als Druck zur Steigerung ihrer Lernbereitschaft und Lerngeschwindigkeit:

Lernkurven werden steiler, Qualifikationen verfallen schneller, Anreize greifen seltener, Physis und Psyche halten irgendwann nicht mehr mit. Ein Teil des Nachwuchses findet erst gar keinen Anschluss – seine Grundgeschwindigkeit bleibt unter der Schwelle zum Take-off. (Hartz 2001, 52)

Hartz' Lernauf Ruf kommt als Negation tayloristischer Bevormundung daher, offenbart sich aber als „Aufruf an Lernhaltung und -praxen und wiederum als Ausleseprinzip“: zurück bleibt, wer den „take off“ nicht schafft. „Zumutbarkeit mutiert schließlich zur Anforderung an selbstbestimmtes¹² Lernen, um den Anschluss an die neue Zeit zu halten.“ (FH 2003b, 613)

Mit der Verbesserung der individuellen Wettbewerbsfähigkeit ist auch die Privatisierung des Risikos bei mangelndem Erfolg verbunden.¹³ „Diese Art der permanenten Qualifizierung und Requalifizierung treibt

¹¹ Die Durchlässigkeit der Grenze zwischen Zivilgesellschaft und Staat im engeren Sinne zeigt sich hier: Hartz verfasst seine Jobrevolution (2001) als Credo der Umgestaltung von VW und der vor diesem Hintergrund notwendigen Prozesse von Aktivierung und individuellem Umdenken. Berufen als Vorsitzender der nach ihm benannten Kommission der Bundesregierung gehen seine Vorstellungen zentral in deren Abschlussbericht ein und finden sich - nachdem die Empfehlungen des Berichts in Gesetzestexte gefasst worden sind - entsprechend in den Grundgedanken der Arbeitsmarktreform wieder, die nun das Leben von Millionen Menschen unmittelbar betrifft. Der Bericht der Hartzkommission endet mit einem Aufruf an zivilgesellschaftliche Akteure – hier genannt die „Profis der Nation“ (Hartz u.a. 2002, 286) –, sich an der Verbreitung dieser Problemsicht und Lösungsansätze zu beteiligen.

¹² Zur Problematik von FHs Verwendung der Begriffe „selbstbestimmtes“ oder „expansives“ Lernen vgl. unten.

¹³ Dies gilt nicht nur für den Bildungssektor: „Zugespitzt gesprochen geht es in den neuen staatlichen Kampagnen um eine Verlagerung aller im Kollektiv abgesicherten Dimensionen menschlichen Lebens (Arbeit, Konsum, Reproduktion) in die Verantwortung jedes Einzelnen (Fitnessstraining, Gesundheitsverantwortung, Bildung). Die einzelnen Bereiche sind als Kampfplätze zu analysieren“ (FH 2004, 447).

die Spaltung der Menschheit weiter voran, in diejenigen, die reüssieren und jene, die von der Entwicklung abgehängt werden.“ (Candeias 2004, 198, Fn. 62) Zwar bleibt in neoliberalen Diskussionen die Grundfunktion von Bildung – und damit Schule – unangetastet: sie weist unterschiedliche Lebensläufe und Berufschancen zu und legitimiert sie, stellt somit die administrative Organisation und Reproduktion von Ungleichheit sicher, aber die organisatorischen und ideologischen Formen der Funktionserfüllung verändern sich grundlegend.

KH analysiert als zentral für die gesellschaftliche Akzeptanz der Herstellung von Ungleichheit die administrative Herstellung gleicher Ausgangsbedingungen in Prüfungen etc. Dies garantiere die Akzeptanz der produzierten Ungleichheiten als natürliche, die vor dem Hintergrund gleicher Ausgangsbedingungen zum Tragen kämen. Dagegen wird im neoliberalen Diskurs der Bezug auf Gleichheit zu Gunsten von Ungleichheit/Differenz relativiert. Die von Holzkamp gezeigte Doppelbödigkeit der Schulorganisation, welche die Forderung nach Gleichheit als eine der grundlegenden Vorstellungen der bürgerlichen Gesellschaft akzeptiert und andererseits zur Ideologie macht, indem sie Ungleichheit herstellt und organisiert, verändert sich mit der neoliberalen Verankerung von „Gerechtigkeitsvorstellungen“, welche die Gleichheitsvorstellungen ablösen. Beispielhaft – und gewissermaßen dem Mainstream-Diskurs „voraus“ – findet sich dies im Bildungsgutachten der Hans-Böckler-Stiftung¹⁴: „Verschiedenheit von Menschen ist eine anthropologische Tatsache“ (1999, 23); daher könne es sein – und das ist nicht kritisch gemeint –, dass die Schule, indem sie sich von dem Irrtum löse, Gleichheit werde durch Herstellung gleicher Ausgangsbedingungen hergestellt, Ungleichheit verstärke: Indem sie auf die Ungleichheiten und Besonderheiten aller SchülerInnen eingehe – auf die besonders Begabten wie auf die Benachteiligten. Dies sei unproblematisch, da die Schüler lernen müssten, mit Differenz umzugehen (ein aus der antirassistischen oder multikulturellen Erziehung übernommener Begriff, der sich hier auf ‚Begabungsunterschiede‘ statt auf kulturelle Differenzen bezieht).

¹⁴ Eine Einordnung dieser gewerkschaftlichen Veröffentlichung als „neoliberal“ mag zunächst verwundern. Inhaltlich scheint sie mir gerechtfertigt, da das Gutachten den „gesellschaftlichen Wandel“ (Hans-Böckler-Stiftung 1999, 13) als Bezugspunkt der Argumentation nimmt, auf den die Veränderungsnotwendigkeiten von Bildung bezogen werden. Der „gesellschaftliche Reformstau“ (ebd.) wird als Problemdefinition übernommen. Ziele des Lernens werden u.a. an der „employability“ des „Wissensarbeiters“ orientiert (21). Das Gutachten ist m.E. ein Beispiel dafür, wie sich neoliberale Positionen auch oder gerade in ehemals linken, demokratischen Diskursen durchsetzen oder mit nicht-neoliberalen Positionen verbunden werden. Es wird eine Frage des gesellschaftlichen Kräfteverhältnisses sein, wieweit sie auch wieder zurückgedrängt werden können. Dem Sachverständigenrat der HBS gehört neben verschiedenen Wissenschaftler/innen auch ein Vertreter des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Instituts der Deutschen Wirtschaft an.

Schule kann und darf Verschiedenheit von Menschen und Heterogenität der Gesellschaft nicht negieren. Die individuelle wie ‚kollektive‘ Verschiedenheit junger Menschen erfordert unterschiedliche pädagogische ‚Antworten‘. Insofern trägt Schule dadurch, dass sie die Individuen in ihren je spezifischen Ausprägungen fördert, dazu bei, dass Ungleichheit erhalten bleibt oder sogar steigt: Menschen sind nicht gleich.“ (Ebd.)

Das Selbstbewusstsein der Schüler erwachse gerade daraus, dass sie wüssten, dass sie nach ihren Möglichkeiten gefördert worden seien. „Nach ihren Möglichkeiten“ bedeutet hier: ‚mehr war nun mal nicht drin‘; ‚da können wir nichts mehr machen‘; wer hier noch den Anspruch auf Chancen-/Gleichheit¹⁵ aufrecht erhält, negiert anthropologische Tatsachen, macht sich als Ideologe kenntlich oder zumindest lächerlich. Polemisch fasst Candeias das neoliberale Programm zusammen als „Bildung für die Elite – Beschäftigungsfähigkeit fürs Volk“ (Candeias 2004, 306). Der Zweck besteht in der (sozialen und disziplinären) Differenzierung und gleichzeitig marktförmigen (inhaltlichen) Vereinheitlichung des Bildungsangebotes. Die – nun öffentliche und offensive – Akzeptanz von Ungleichheit zeigt sich auch im Bericht der Hartz-Kommission, der die Grundlage für die kurz darauf verabschiedeten so genannten „Hartz-Gesetze“ zur Restrukturierung der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik war. Die Argumentation bildet einen Kreis: Bildungspolitik wird als Ersatz für Sozialpolitik gedacht (Bultmann/Schöller 2003, 345), soziale Probleme werden auf einen Mangel an Bildung und Bereitschaft zu lebens-

¹⁵ Dabei wird der Begriff der „Chancengleichheit“ seit Ende der 90er Jahre in verschiedenen neoliberalen Stellungnahmen zur Zukunft der Bildung nicht mehr bekämpft, sondern emphatisch gebraucht und umdefiniert: „In letzter Konsequenz läuft dies auf eine Begriffsumkehrung hinaus. In der Terminologie der Modernisierer wird ‚Chancengleichheit‘ zu einer Legitimationsfigur für soziale Ungleichheit sowie für Staats- und Sozialabbau. [...] Die auf dem Markt wirkenden Inklusions- und Exklusionsmechanismen sind in der Logik der skizzierten Bildungsreform nicht nur politisch – und für staatliche Verantwortung – irrelevant, sie sind sogar ‚gerecht‘ in dem Grade, wie über das Bildungssystem Chancengleichheit realisiert ist: dann nämlich beruhen - ebenfalls in der Logik des kritisierten Ansatzes – soziale Unterschiede auf Leistungsunterschieden, welche das Bildungswesen vorher bei Ausschluss jeglicher Diskriminierung entfaltet hätte.“ (Bultmann/Schöller 2003, 346) „Die gedankliche Alternative zum reaktionären Gegensatzpaar Elite-Masse ist nicht die nivellierende Forderung nach der Gleichheit aller [...] Darüber hinaus habe, so Engels, die ‚Gleichheitsforderung im Munde des Proletariats‘ eine weitere Bedeutung gegenüber bloß formalen bürgerlichen Gleichheitsforderungen, nämlich die Forderung nach der ‚*Abschaffung der Klassen*‘ selber (MEW 20, 99). Damit geht es um die Beseitigung struktureller Ungleichheit bzw. um die Bedingungen dafür, dass individuelle Entfaltungsmöglichkeiten nicht durch jene strukturellen Benachteiligungen behindert werden, die der Elitediskurs naturalisiert. Die Forderung nach Gleichheit aller wäre demgegenüber bloß eine abstrakte Negation des Elitedünkels. Es ist in Wirklichkeit die mit der Elitevorstellung verbundene Vorstellung von der Masse, die gleichmacherisch ist.“ (Markard 2005, 8)

langem Lernen zurückgeführt. Zugleich führt die konzeptionelle Grundlage dieser Sozialpolitik Bildungsungleichheit auf unterschiedliche Begabungspotenziale zurück:

Zukünftig sollen Begabungspotenziale der Jugendlichen im allgemeinbildenden Schulsystem früher identifiziert und gezielt gefördert werden. Weniger theoriebegabten Schülerinnen und Schülern werden durchgängig Möglichkeiten angeboten, in stärker praxisorientierten Unterrichtsformen ihre Begabungspotenziale zu entwickeln.“ (Hartz u.a. 2002, 107)

Lernhandlungen, bzw. verallgemeinerte Lernhaltungen sollen hier durch Androhung von gesellschaftlichem Ausschluss und Zuweisung ‚begabungskonformer‘ Tätigkeiten ‚motiviert‘ werden. ‚Schwer integrierbare Jugendliche erhalten eine intensive Betreuung durch das enge Zusammenwirken von schul-, bildungs-, arbeitsmarkt- und jugendpolitischen Trägern im JobCenter.‘ (Ebd.)

Die hochtechnologische Produktionsweise darf nicht mit ihrer eigenen ‚Hochglanzversion‘ verwechselt werden. Sie mobilisiert kreatives und innovatives Potenzial bei einem Teil des Gesamtarbeiters, zugleich produziert sie ein ‚hochtechnologisches Proletariat‘ (Candeias 2004) und fördert die Installation von Niedriglohnbereichen auch in der so genannten ‚1. Welt‘. Ideologisch werden ‚die Unteren im Namen der Oberen angerufen, als ob für alle Gleiches gelte‘ (FH 2003b, 615). Neoliberale Diskurse propagieren, Selbstbestimmung und Kreativität seien in moderner Produktion nicht nur gefragt, sondern auch ungebrochen realisierbar, wenn die Individuen es nur wollten. Sie mobilisieren so Zustimmung und Eigenaktivität und ringen um eine hegemoniale Stellung. Der hegemoniale Effekt resultiert aber aus einer Kombination von Konsens und Zwang. Die Einübung von Gehorsam, Genügsamkeit und Unterordnung ist weiterhin gesellschaftlich relevant und kommt in den repressiven Dimensionen der ‚Erziehung der Arbeitskräfte‘ (Candeias) in Gestalt sozialstaatlicher und arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen zur Herstellung des ‚neuen Menschentyps‘ (Hartz, vgl. FH 2003b) zum Tragen. Die Verknüpfung von ‚Employability‘ und ‚Lebenslangem Lernen‘ setzt auf eine ‚höhere ‚Anpassungsfähigkeit‘ an eine flexibilisierte Produktionsorganisation, deregulierte Arbeitsmärkte und an privatisierte, also marktförmig gebaute Sozialversicherungen‘ (Brütt 2003, 652). Es handelt sich ‚um die staatliche Vorgabe, wie sich die Einzelnen die neuen Bedingungen marktoptimal aneignen müssen‘ (ebd.). Insgesamt wird ‚die Tendenz neoliberaler Bildungspolitik deutlich: die Zurichtung der Bildung auf Verwertung, die Steigerung des Leistungsprinzips und mehr Druck für jene am unteren Rand, die diese Leistung nicht erbringen können [...] Die Teilung in hochproduktive und wenig qualifizierte Arbeitskräfte wird dabei durch die Subjekte selbst mit reproduziert‘ (Candeias 2004, 305).

Kritisch-psychologische Konzepte in den Mühlen der passiven Revolution?

Betrachtet man von dieser Konstellation aus Begriffe und Konzepte aus Holzkamps *Lernen* so zeigt sich, dass die neoliberale Bearbeitungsweise für sich betrachtet Überschneidungen mit der Holzkampschen Problematisierung des schuldisziplinären Lernens und von *Lehren als Lernbehinderung* (1991) aufweist. So geht es verstärkt um ‚Teamfähigkeit‘ statt um Individualisierung; um den Lehrer als „Moderator“, der Schülern bei der Problemlösung zur Seite stehen soll, statt als Präsentant fertiger Antworten und gelöster Probleme (Hans-Böckler-Stiftung 1999, 35). Von der Aufgabe einer Verbesserung der „Lernkultur“ wird gesprochen (20), Lernkultur wird geradezu zum „Zauberbegriff, der eine Wende in der bildungspolitischen Entwicklung der BRD signalisiert, eine Wende, die den Bildungsbegriff inklusive der ihm innewohnenden Widerstandspotenziale aufzulösen versucht“ (Bernhard 2002, 312). Die verstärkte Marktorientierung kommt als „Subjektorientierung“ daher: „Mit einer tendenziellen Abkehr von der Überprüfung reproduzierbaren Wissens sollen die Individuen als Subjekte des Lernens stärker in den Mittelpunkt rücken. Individuelle Lernerfahrungen [...] sollen Kreativität und Identitätsfindung stärken. Die Stichworte sind ‚ganzheitliches‘, ‚eigenständiges‘, ‚anwendungsbezogenes‘ und ‚erfahrungsorientiertes‘ Lernen.“ (Candeias 2004, 306) An die Stelle der traditionellen Lernauffassungen wird ein erweiterter Lernbegriff gesetzt, mit Prinzipien, die aus der Reformpädagogik vertraut sind: „Vollständigkeit der Lernprozesses (ganzheitliches Lernen), Selbstgestaltung des Lernens (Selbsttätigkeit), Anwendungsbezogenheit des Lernens (stärkere Praxisnähe), Erfahrungsorientierung und Sinnhaftigkeit“ (Bernhard 2002, 313).

Es entspricht allgemein neoliberaler Politik als „passiver Revolution“ (Gramsci), Dimensionen der Kritik am fordistischen Regime aufzugreifen und in „vermarktlichter“ Form in Selbstbegründungen der aktuellen Lebensweise zurückzureichen. Die dadurch gewonnenen Freiheitsgrade können – und dürfen im Interesse der (Selbst-)Aufklärung über die Hegemoniefähigkeit der Konzepte – nicht geleugnet werden, es geht nicht darum, die Individuen als „korrumpiert“, entsprechend „dumm“ und „verblendet“ dem ideologischen Schleier erlegen zu diskutieren. Vielmehr geht es darum zu fragen, *welche Konsequenzen es für individuelle Lernbegründungen hat, dass die Verwertungsbedingungen sich bis in die schulischen Lernprozesse hinein verschärfen.*

Kritische Psychologie des Lernens im Neoliberalismus

Die Frage, wie die skizzierten gesellschaftlichen Umbrüche sich bis in die Poren der einzelnen Lernprozesse hinein fortsetzen, aufgegriffen und mit Widerstand beantwortet werden, ist eine aktuelle Reformulierung der

Holzkaampfschen Schulanalysen. Voraussetzung hierfür ist ein analytischer Begriff von Lernen, der die vielfältigen Verstrickungen von fremdgesetzten oder selbst gewählten Bedingungen und die Problematiken von eigenen und fremden, von kurzfristigen und langfristigen Interessen unter der Hegemonie von Verwertungsinteressen, Fremd- und Selbstbestimmung auseinander legen kann. Auch FH will die entstehenden Felder der Verlagerung von staatlicher Absicherung in individualisierte Verantwortlichkeiten als widersprüchliche „Kampfplätze“ analysieren, bei denen es auch um einen Zugewinn von Autonomie geht, im „Bildungsbereich als Freiheit expansiven Lernens bei multimedialer Formierung aller Lernhandlungen“ (FH 2004, 447). Indem hier aber ein Lernen, das nicht unter den ‚Kommando-Strukturen‘ der fordistischen Schulanordnung organisiert wird, als „expansiv“ bezeichnet wird, kann nicht mehr nach dem widersprüchlichen Zueinander expansiver und defensiver Lernbegründungen gefragt werden und damit wird die analytische Kraft der Begriffe verschenkt.

KH stößt in seinen Bedeutungsanalysen der Anordnungen von Frage-Bewertungssequenzen im Unterricht auf die „Grunderfahrung des Eingekreistseins“ auf Seiten der Lernsubjekte als institutionelle Nahelegung defensiver Lernbegründungen (1993, 441ff). Diese hängen eng mit den „known-information-questions“ des Lehrers zusammen (465f). Dadurch sei den Lernsubjekten nahe gelegt, sich dem Lerngegenstand eben nicht entsprechend dem eigenen Interesse und den darin enthaltenen gesellschaftlichen Verweisungszusammenhängen zu nähern, sondern vor allem unter dem Gesichtspunkt des „Vorweg-Ahnens“ der Wünsche, Ansichten und Antworten des Lehrers, da jede Frage-Antwort-Sequenz im Unterricht tendenziell eine Bewertungssituation darstellt. Die Motivation, sich mit dem Lerngegenstand zu befassen, steht hier also im Zusammenhang mit „verinnerlichtem Zwang“ (GdP, 411ff). Berücksichtigt man die oben angedeutete Verschiebung im Diskurs, verändern sich ggf. auch die Erscheinungsweisen restriktiver Motivation: nun geht es weniger darum, fest stehende Ziele und Verhaltensweisen zu oktroyieren, als vielmehr die Subjekte zu mobilisieren, sich die von anderen definierten *Probleme* selbständig zu eigen zu machen bzw. selbst aus den sachlichen Gegebenheiten abzuleiten, ihre Kreativität und Individualität in diese Prozesse einzubringen und eigenständig abzuwägen, wieweit und in welcher Art den gesellschaftlichen Verweisungszusammenhängen zu folgen ist, um Neues zu entwickeln, oder inwieweit diese Verweisungen aus dem Bereich der Verwertbarkeit für den Markt hinausführen und daher im Sinne der Anforderungen (und der eigenen Employability) als „unfunktional“ gelten können: „Wenn Menschen als Lernende ihre eigene Bildungsbiografie gestalten, für den eigenen Bildungsprozess Verantwortung übernehmen sollen, muss vor allem in der frühen Bildungs-

phase hierfür die motivationale Grundlage gelegt werden“ (Heinrich-Böll-Stiftung 2002).¹⁶

Holzkaamps Begrifflichkeit lenkt den Blick auf die Voraussetzungen in der Lernsituation: aus welchen Gründen entschieße (je) ich mich zu lernen und könnte ich es auch lassen? ‚Defensive‘ Lernbegründungen (nicht als Qualifizierung des Lernenden oder der Lernenden als solche gedacht, vgl. Kaindl 2005a, 30) wären nahe gelegt durch den Umstand, dass es je mir nicht ohne negative Konsequenzen möglich ist, mich gegen das Lernen zu entscheiden. Auch wäre die Frage, welche Dimensionen der Ausgangssituation meinen Zugang zur relativen Tiefe des Lerngegenstandes bestimmen – zwar mag es nun nicht mehr die Situation der prüfungsförmigen Fragen des Lehrers sein, die in defensiver Lernbegründung den „Abbruch“ der Verweisungszusammenhänge nahe legt. Bernhard etwa kritisiert „die Aneignung warenförmig zurechtgestutzter Bildungsinhalte“, die ein fundamentales pädagogisches Element aus dem Bildungsvorgang herauslöst: „die ernsthafte Kommunikation mit den Lernenden, die ohne den Anspruch der Herausforderung des intellektuellen Subjektvermögens gegenüber den Bildungsinhalten nicht aufgebaut werden kann“ (Bernhard 2002, 320). Im Bereich des Hochschulstudiums entspricht diesem Prozess die weitgehende „Verschlankung“ und curriculare Festlegung der Studiengänge im Zusammenhang der Bachelor/Master-Reform, wobei der Bachelor für die Masse der Studierenden als gehobener ‚general intellect‘ (vgl. u.) relevant ist; gleichwohl ist er als Teil der von Candeias bezeichneten Spaltung zu verstehen (vgl. Narr 2004, 8).

Auch die Notwendigkeit der „Marktgängigkeit“, der Nutzung der Erkenntnis im Rahmen von Verwertungsprozessen stellen eine – ‚selbst bestimmte‘, aber potenziell gegen langfristige Interessen verstoßende – Beschränkung des Zugangs zum Lerngegenstand dar.

Gezwungen und zwanghaft werden [...] Lehr- und Lerninhalte verschlungen und das just-in-time. Der Bildungsinhalt gewinnt seinen Sinn nurmehr durchs langfristige Verwertungsinteresse. Und diese Kurzfristperspektive bestimmt auch das Verfallsdatum des Gelernten.“ (Geißler 1998, 79)

Im Zusammenhang von Hochschulreformen stellt sich etwa die Frage, welche Konsequenzen die Umstellung auf Wettbewerbs- und Kundenorientierung und leistungsbezogene Mittelvergabe an den Fachbereichen

¹⁶ „Doch der marktwirtschaftliche Zugriff auf die Bildungsinstitutionen stellt sich keinesfalls nur als eine Übernahme von außen dar, die ökonomische Indienstnahme von Schulen und Hochschulen geht vielmehr einher mit einer ideologischen Subjektivierung von Bildungspraxen, die auf eine ‚Ökonomisierung des Selbst‘ zielen: Die Bildungsakteure der Zukunft sollen bereits in der Schule, an den Hochschulen während Phasen der Weiterbildung lernen, sich auf dem Markt zu platzieren und ihren Marktwert zu optimieren.“ (Merkens 2002, 340)

nicht nur für Lehrplan- und Stellenbesetzungspolitik hat, sondern auch für die „Nachfrage“ der Studierenden, denen nahe gelegt wird, ihr Lerninteresse am effizienten Einsatz von Studiengebühren und Bildungskosten zu orientieren.¹⁷

Im Wettbewerb um die verknüpften Ressourcen und die immer stärker über den Markt regulierten Lebenschancen werden Hochschulen, Fachbereiche, Lehrende und Studierende zueinander in Konkurrenz gesetzt, gruppiert um das neue Leitbild der ‚Beschäftigungsfähigkeit‘. Kritik, die sich auf die Organisation von Gesellschaft, auf die Voraussetzungen von ‚Relevanz‘ und ‚Effizienz‘ bezieht, gerät hier zum Luxus, den sich die Institutionen (und oft auch die Studierenden) [...] nicht mehr leisten können (sollen).“ (Kaindl 2005c, 8; vgl. auch Fried/Kaindl/Markard 1995, 170f)

Im Begriff der Praxisrelevanz wird die durch unterschiedliche Interessen strukturierte gesellschaftliche Praxis problematisch: die Frage nach emanzipatorischer oder technischer Relevanz (Holzkamp 1970) ist zu Gunsten der unmittelbaren Verwertbarkeit von Studieninhalten zurück getreten.¹⁸

Die Frage der potenziellen Überschreitung defensiver Nahelegungen muss die analysierten Verschiebungen in Rechnung stellen: Welche Dimensionen müsste (je) ich mir für widerständiges Lernen bewusst machen, wenn ich mein Lerninteresse gegen diese Zumutungen verfolgen würde? ‚Vermarktlichung‘ ist dabei potenziell komplizierter ‚zu fassen zu kriegen‘ als die Zumutung eines Lehrers, der Wissen suchende Fragen ggf. mit ‚das kommt in der Prüfung nicht dran‘ beantwortet. Meine

¹⁷ Vgl. Bultmann (1993, 74) unter Bezug auf die Einführung von Malus-Bonus-Programmen durch leistungsbezogene Mittelvergabe und Studiengebühren: „[I]m Prinzip [werden] nur tautologische Reflexe produziert: das ‚marktwirtschaftliche‘ Optimum als Näherungswert ist dann erreicht, wenn sich die wechselseitig aufeinander bezogenen Kosten-Nutzen-Kalküle aller Subjekte in einer Art ‚Gleichgewichtszustand‘ gegenseitiger ‚Deckung‘ eingependelt haben – als reines Tauschverhältnis ist dieses ‚Gemeinsame‘ nur in Geldform objektivierbar [...]: der Student hat durch den sinnvollen Einsatz seiner Studiengebühren seinen ‚Verlust‘ gering gehalten bzw. ebenso durch ‚Vermeidung‘ von Studiengebühren (‚Malus‘) infolge blitzschnellen Studierens; der Lehrkörper seines Fachbereiches hat durch erfolgreiche Studienzeitverkürzung die Garantie erhalten, im folgenden Semester die gleiche Grundfinanzierung vom Dekan zugewiesen zu bekommen; da die Studienzeit sogar unter den Durchschnitt der gesamten Hochschule gedrückt wurde, gibt es einen zusätzlich finanzierten befristeten Lehrauftrag (‚Bonus‘) etc. Die Bezugnahme auf etwas ‚Drittes‘, z.B. [...] den gesellschaftlichen Nutzen der gemeinsamen Arbeit, ist strukturell ausgeschlossen.“

¹⁸ „Wer am Marktgeschehen teilnehmen will, muss etwas für den Geschäftspartner Verwertbares anbieten“ (Günther 1999, 25). Dass diese ‚Geschäftspartner‘ [...] Kapitalisten sind, deren in Umfragen erhobene Meinungen als für die Einrichtung von Studiengängen wesentlich herausgestellt werden [...], ist offenbar so ‚natürlich‘ wie der universelle Verwertungszusammenhang. Es geht um die Erhöhung praktischer Tüchtigkeit in einer widerspruchs- und klassenlos erscheinenden Gesellschaft“ (Markard 2003, 139).

Lernentscheidungen bleiben in der neoliberalen Konstellation ja meine Entscheidungen, in die sich eher ‚subversiv‘ die Frage nach der Verwertbarkeit ‚einschleicht‘, die als ‚meine bewussten Entscheidungen im Interesse meiner Zukunftssicherung‘ nicht leicht zugänglich sind. Konsequenz mag u.U. eine ähnliche Langeweile, Brüchigkeit des Interesses etc. sein, wie Holzkamp sie für die emotionale Färbung defensiver Lernbegründungen skizziert hat (vgl. 1993, 193). Dies bedeutet nicht etwa, dass es im Rahmen vermarktlichter Bildungsinstitutionen keine Möglichkeiten für expansives oder widerständiges Lernen geben könnte. Wohl aber, dass für die Analysen von Lernproblematiken ein Begriff von defensivem Lernen notwendig ist, der auch Selbstaktivierung und -mobilisierung als Aspekt von ‚verinnerlichtem Zwang‘ (Holzkamp 1983, 413) begreifen und seine potenziellen psychischen Kosten reflektieren kann.

Angesichts der ungeminderten Selektionsfunktion der Schule bei gleichzeitig verschärfter gesellschaftlicher Konkurrenz und Dominanz eines „Ungleichheitsparadigmas“, das sich auf „anthropologische Tatsachen“ stützt, könnte eine neue Form der Erfahrung von Bedrängtheit entstehen: die Lernenden können sich gar nicht leisten, präsentierte Probleme nicht als eigene Lernprobleme zu übernehmen, da sie damit immer auch anzeigen, dass sie zu den „schlechteren“ Ungleichen gehören, also schulischer Förderung nicht würdig sind und schon in frühen Jahren beweisen, dass sie die geforderten Qualitäten für den „take-off“ (Hartz) nicht aufweisen können.¹⁹ Derartige defensive Lernsituationen würden nicht das bloße Präsentieren – tatsächlicher oder vorgetäuschter – Lernerfolge nahe legen, sondern eine Selbstinstrumentalisierung notwendig machen, die die geforderte Mobilisierung bereitstellen kann. Dabei kann die Biologisierung des Ungleichheitsparadigmas auch als Entmutigung in indi-

¹⁹ Die Verknüpfung von biologischen Ursachenzuschreibungen und gezeigter Leistung wurde bereits von W.F. Haug anhand der Verknüpfung von „Rasse“ und „Leistung“ im NS diskutiert: „Jedes Detail wird (von außen) darauf festgelegt, ein Inneres auszudrücken. Das Innere wird in Charakter, dieser in Konstitution und Anlage gegründet. [...] Die besser Gestellten sind von besserer Konstitution. [...] Konstitution des Adretten und Empfehlenswerten, des Gebrauchswertversprechens der Ware Arbeitskraft, vor allem die überaus schwierige und immer schwieriger werdende Modifikation seiner selbst, dass man fähig wird, das, was man tun muss, von innen heraus zu wollen, die Pflicht (oft sogar den reinen Zwang) zum Willen zu machen (1993, 228). „Die ‚Rasse‘ tritt als tragender Grund dieser idealisierenden Konfiguration auf. Der Sinn ihrer Anrufung aber ist immer der, die Individuen dazu zu bringen, Reserven zu mobilisieren, um Leistungsfähigkeit zu erweisen [...] Diese Beobachtung führt auf das ideologische Paradox dieses ganzen Terrains: Alle sozialen Bedeutungen und sozialrelevanten Handlungen werden als Ausdruck einer materiellen Substanz interpretiert, die indes nur aus ihnen rückgeschlossen werden kann. Die Individuen werden angerufen: [...] Beweist durch gutes Verhalten, das ihr gute Erbmasse habt, die sich in gutem Verhalten manifestiert!“ (229f)

viduelle Lernbegründungen hineinreichen, die bedeuten würde, dass je ich die entsprechende Lernmotivation gar nicht aufbringen kann, da für eine motivierte Verfolgung meiner Lerninteressen die potenzielle Überwindbarkeit des Grabens zwischen Noch-Nicht-Gelerntem und Lerngegenstand vorstellbar sein muss. Habe je ich akzeptiert, dass ich in der natürlichen Verschiedenheit der Menschen eher am unteren Rand rangiere und sich dies in den institutionellen Zuwendungen und schulischen Leistungen widerspiegelt, können weitere Interessen und Bemühungen sinnlos erscheinen.²⁰

Dass vor allem auf Verwertbarkeit ausgerichtete Handlungen als im eigenen Interesse liegend erscheinen können, hat einerseits damit zu tun, dass sie es tatsächlich sind – zumindest insoweit die Voraussetzungen des Zwangs zur Selbstverwertung nicht mit in den Blick geraten. Verschiebt sich der Blick – damit die Prämissenlage –, könnte zumindest die grundlegende Widersprüchlichkeit deutlich werden: Da die Wirkmächtigkeit von Zwangselementen und Verwertungsdruck nicht mit ihrer Bewusstwerdung aussetzt, kann ihre Zurückweisung weiterhin gegen die je eigenen Interessen verstoßen; gleichzeitig kann die Frage nach langfristiger Zurückdrängung solcher gesellschaftlicher Zumutungen, nach widerständiger Verfolgung von Interessen, die sich diesem Zwang verweigern, gestellt werden²¹.

Dass die eigenen Handlungen intentionswidrige oder -freie Konsequenzen in der Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Verwertungsstrukturen, damit auch der Reproduktion von Ungleichheit haben (können), wurde bereits von Marx und Engels aufgewiesen, für die es zentrales Untersuchungsthema war, dass und wie sich gesellschaftliche Prozesse „gleichsam hinter dem Rücken der handelnden Personen“ (MEW 23, 385) vollziehen. Daraus ergaben sich Anstöße zur Entwicklung analytischer Begriffe – so etwa restriktive und verallgemeinerte Handlungs-

²⁰ Vgl. die Analysen zur Entmutigung weiblichen Lernens in Holzkamp 1992a. Der Begabungsdiskurs war bereits im Fordismus ein zentrales ideologisches Mittel, um die Reproduktion von Ungleichheit bei Aufrechterhaltung formaler Gleichheitsansprüche zu rechtfertigen. Dabei reproduzierten sich auch Klassen- und Geschlechtsdifferenzen scheinbar „neutral“. Damals wie heute sind derartige entmutigende Nahelegungen nicht auf biologisierende Konstrukte beschränkt, sie können in gleicher Weise für migrantische, proletarische ‚Schichten‘ gelten, die heute als „bildungsfern“ bezeichnet werden.

²¹ „Indem die Individuen auf ihre eigenen Interessen sich unmittelbar derart fixieren, dass sie das Gesamte aus den Augen verlieren, bewegen sie sich also affirmativ in dessen Rahmen: das ist eben der Prototyp des Kunden, dessen Bewegungen und Beweggründe nicht die angebliche Sachlogik des Rahmens, des unhinterfragt gesellschaftlich Allgemeinen tangieren: Die Einzelnen sind ja gerade in Verfolgung ihrer privaten Interessen an der permanenten Reproduktion der Logik der Gesellschaft beteiligt.“ (Markard 2003, 134)

higkeit –, die eben diese Widersprüchlichkeit in den Blick rückten (Holzkamp 1983, Kap.7.5). Eine Herausforderung, die Definition von Fremd- und Eigeninteresse neu zu durchdenken, ergibt sich aus der hegemonialen Ausstrahlung und Wirkmacht neoliberaler Konzepte; sie organisieren hegemoniale Resonanz für das ganze neoliberale Forderungspaket, indem sie radikale Kritik an fordistischen Verhältnissen in den Vordergrund stellen und damit an Erfahrungen von Menschen anknüpfen, die fordistische Verhältnisse als in vieler Hinsicht restriktiv erfahren haben und sich daher aktiv in Projekte einbringen (wollen), in denen sie sich von diesen Restriktionen – allerdings in neoliberaler Perspektive – befreien. Zumindest die ‚Hochglanzbereiche‘ neoliberaler (Lern-) Anforderungen treffen auf einen Alltagsverstand, der Fremdbestimmung noch stark mit fordistischer Bevormundung, dem ‚stählernen Gehäuse der Hörigkeit‘ (Max Weber) verbindet. Die Modelle von „Selbstmanagement“ und „Selbststeuerung“ ermangeln der Kristallisationsfigur des „Vorarbeiters“, „Lehrers“ o.ä., an denen sich widerständige Handlungen ‚abarbeiten‘ könnten. Die stärker autoritären und auf Zwang setzenden Elemente neoliberaler Politik bieten hier ggf. auch mehr „Angriffsfläche“, Widerstand scheint im Rahmen sozialstaatlicher Aktivierungskonzepte, die unmittelbarer auf Zwangsmaßnahmen (so genannter ‚1-Euro-Jobs‘, Leiharbeit und Weiterbildungsmaßnahmen wider Willen, Kürzung oder Streichung der Bezüge bei mangelnder Lern- und Anpassungsbereitschaft) einfacher denkbar (wenn auch auf Grund der existenziellen Bedrohung, die mit einer Verweigerung der hier geforderten ‚Eigenleistungen‘ verbunden ist, nicht unbedingt leichter machbar).

Die reale Widersprüchlichkeit neoliberaler (Lern-) Anforderung stellt sich für die Betroffenen durchaus als leidvoll dar; denn Befreiung von fordistischen Restriktionen bedeutet zugleich, dass Individuen im Kontext fordistischer Verhältnisse entstandene kollektive Absicherung und Schutz verlieren und bei der Bewältigung der neuen Anforderungen auf sich zurückgeworfen sind. Kritische Psychologie muss und kann hier als parteiliche Subjektwissenschaft einen Beitrag zur Selbstaufklärung und zur Entwicklung von Gegenwehr bzw. Gegenmacht der Betroffenen leisten, wobei es ein wichtiger erster Schritt ist, die Vielfalt der Formen neuer Betroffenheit zu registrieren und analysieren. So zeigen sich etwa in den qualitativen Untersuchungen der SIREN-Gruppe (Hentges et al. 2003) oder der Forschungsgruppe um Klaus Dörre (Dörre/Kraemer/Speidel 2004b) die psychischen Kosten der Anforderungen der neuen Produktionsweise: angesichts drohenden Ausschlusses wird die Notwendigkeit zu lernen, neue Fertigkeiten zu erwerben und neue Maschinen zu bedienen und die Bereitschaft, sich von alten Wissen zu lösen, das mit der Zeit unbrauchbar geworden ist, zu einer existenziellen Herausforderung, zu dauernder Stressbelastung: „It is necessary to keep the high level of adrenaline“ gibt eine italienische IT-Arbeiterin an

(Hentges et al. 2003, 44). Gleichzeitig erzeugen Computerisierung und steigende Bildungsanforderungen „the feeling of not really being able to keep up anymore, of losing control over what happens at work and that their experience [...] is no longer worth anything“ (ebd., 46).

Schließlich ist im Hinblick auf expansive Lernbegründungen zu fragen, welche Perspektiven überindividuellen Widerstands gegen herrschende Lernanforderungen potenziell für die Einzelnen bedeutsam werden können. Dies entspricht der Frage nach „kooperativer Integration“ in GdP (373), der Vorstellung, dass das Zurückdrängen gesellschaftlich herrschender Nähelegungen an eine – potenziell – geschichtsmächtige Form der Gegenorganisierung gebunden ist. Diese kooperative Integration kann neu – und weniger ‚straff‘ – gefasst werden als Formen von gegenhegemonialen Bewegungen und Diskursen, als gesellschaftliche Repräsentation von Kritik und Utopie, die aber ‚stark‘, ‚wahrnehmbar‘ genug sein müssen, um überhaupt potenziell in die Prämissen von Handlungs- und Lernbegründungen eingehen zu können.²² Hier gilt es, an Gramscis Konzepte des erweiterten Staates, der Hegemoniekämpfe in der so verstandenen Zivilgesellschaft – und im Alltagsverstand – anzuknüpfen und diese für konkrete Analysen von Kräfteverhältnissen nutzbar zu machen.

Im Bildungskontext kann festgehalten werden, dass die gesellschaftliche Akzeptanz etwa von Studiengebühren – die ja eine zentrale Rolle in der Vermarktlichung von Bildung spielen – in den letzten Jahren massiv zugenommen hat. Indem der neoliberale Diskurs Bildung und Lernen als zentrale Dimensionen für die Herstellung individueller Wettbewerbsfähigkeit darstellt, sind individualisierte Wahrnehmungsweisen nahe gelegt. Dies gilt auch, wenn ‚Teamfähigkeit‘ zum Anforderungsprofil gehört. Die Teamkooperation wird hier vor allem als „Kleingruppenkonkurrenz“ gedacht, in welcher der Druck auf die einzelnen Teammitarbeiter eher steigt, als dass er durch kooperative Strukturen abgefangen wird. „Kooperation“ wird so gemäß dem hegemonialen Diskurs restringiert erfahren und gelebt; dagegen müssen neue kooperativ-solidarische Formen (wieder) zur Geltung gebracht werden.

Gesamtgesellschaftlich ist die Wahrnehmung z.B. von politischer Aktivität als Vertretung der eigenen Interessen auf dem Rückzug (Heitmeyer/Mansel 2003)²³. Gewerkschaftliche Politik steht oftmals vor dem

²² Das Begriffpaar der „verallgemeinerten/restriktiven Handlungsfähigkeit“ kann hier als analytischer Wegweiser dienen, die gegenhegemonialen Ansätze und Bewegungen auf ihren emanzipatorischen – oder bloß Partialinteressen vertretenden – Gehalt zu befragen.

²³ In der Studie stimmen etwa 50,3% der Befragten voll und 29,5% eher der Aussage zu, dass „gegen soziale Missstände in Deutschland zu wenig protestiert wird“, 46% stimmen voll und 35,5% eher zu, dass „letztendlich die Wirtschaft in

Problem des ‚Wettbewerbskorporatismus‘, also der Frage, auf welchen Horizont „eigene“ oder „gemeinsame“ Interessen in der Organisation ausgelegt werden sollen: auf die Belegschaft vor Ort und die Sicherung ihrer längerfristigen Interessen durch Standorterhalt? Auf die nationale oder internationale Arbeitnehmerschaft? Gerade im Zusammenhang mit Analysen zum Rechtspopulismus ist deutlich geworden, dass dieser sich in vielen Ländern als „neue Arbeiterpartei“ etablieren konnte, weil eine Repräsentationslücke²⁴ von Arbeitnehmerinteressen und Kritik der neoliberalen Umgestaltung der Gesellschaft wahrgenommen wird (vgl. Dörre et al. 2004a). Hartz fordert gegen sozialstaatliche Solidarkonzepte das Ende der „Nibelungentreue“ (2001, 51). Gesellschaftliche Solidarität wird damit als Aspekt rückwärtsgewandter – und letztlich auf irrationalen und unrealistischen Prämissen basierender – Konzepte zurückgewiesen.²⁵ Andererseits wird in dieser Neudefinierung von Gerechtigkeitsvorstellungen das Kollektiv gegen das Individuum und seine Ansprüche in Stellung gebracht:

Gerechtigkeit bezieht sich nicht mehr auf die gleichberechtigte Behandlung der Einzelnen und Interessengruppen, sondern auf ihren Beitrag zum größeren Ganzen der Volkswirtschaft; sie ist nicht mehr die Verteidigung individueller Rechte gegen Kollektiv und Staat, sondern eine autoritäre Anrufung der Einzelnen: an die Akteure ergeht der Imperativ zu ‚mehr Eigenverantwortung, die zu Gemeinwohl führt‘ (Schröder).“ (Reitz/Draheim 2004, 478)

unserem Land [entscheidet] und nicht die Politik“, 58% stimmen voll, 31,4% eher zu, dass „die demokratischen Parteien alles [zerreden] und die Probleme nicht [lösen]“, und 65,1% stimmen voll, 28,6% eher zu, dass „Politiker mehr dafür tun [sollten], Zweifel an der Demokratie auszuräumen“ (Heitmeyer/Mansel 2003, 43f). Andererseits muss diese Entwicklung mit den Phänomenen der weitgehend neben gewerkschaftlicher Organisation entstandenen Anti-Hartz-Bewegung und dem Auftrieb der „Linkspartei“ kontrastiert werden.

²⁴ Eine Krise oder Lücke in der Repräsentation meint, dass relevante gesellschaftliche Bereiche mit ihren Interessen nicht (mehr) in parlamentarischen oder analogen Strukturen des „geschichtlichen Blocks an der Macht“ (Gramsci) vorkommen. So etwa die Globalisierungskritiker, deren Positionen (zumindest auf der nördlichen Hemisphäre) wenig Eingang in parlamentarische Politik finden; in ähnlicher Weise fallen die Interessen der Arbeitnehmer, die im Fordismus in Form des Korporatismus eingebunden waren, seit die europäische Sozialdemokratie an den Regierungen sich das neoliberale Projekt zu eigen gemacht hat und die Gewerkschaften kaum zu Formen wirkungsvoller Gegenwehr anzubieten haben, in ein solches „Loch“ der Repräsentation.

²⁵ Das kann - nebenbei bemerkt - fast als Einladung an rechtsextreme Gegenkonzepte gelesen werden, die gerade die Nibelungentreue der Volksgemeinschaft als einzige Form soziale Sicherung aufgreifen und die Zugangsberechtigung zum Sicherungssystem völkisch-rassistisch differenzieren – und gerade in dieser Weise reformiert sich der europäische Rechtsextremismus. Dabei greift er wohlfahrtsstaatliche Argumentationen auf und reartikuliert auch die im Fordismus üblichen rassistischen und geschlechtlichen Spaltungen (Vgl. Kaindl 2005b).

Dennoch ist die *analytische* Perspektive verallgemeinerter Handlungsfähigkeit oder expansiver Lernbegründungen nicht daran gebunden, wie „realistisch“ die Möglichkeit der Aufhebung der bestehenden Verhältnisse ist²⁶. Diese Perspektive, die utopisch erscheint und doch wissenschaftlich begründeter Vorgriff auf menschlicher gestaltete Verhältnisse ist, macht die Beschränkungen der aktuellen Situation und damit das Leid der Unterwerfung von menschlichen Möglichkeiten unter den Verwertungsstandpunkt des Kapitals benennbar; sie ist insofern unerlässlich und kann als „Wegweiser“ in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen dienen (vgl. Kaindl 1998, 47).

Parteiliche, subjektwissenschaftliche Theorie des Lernens muss diese gesellschaftlichen Konstellationen theoretisch zur Kenntnis nehmen, sie gleichzeitig als – eigenes – Kampffeld betrachten. Gegen Relevanzkriterien von Wissen, die fest im Verwertbarkeitsparadigma von Lern- und Bildungsprozessen verankert sind, gilt es die „Vernunft der Utopie“, die Relevanz von Wissen am Kriterium der Überwindung von Ungleichheit und Unterwerfung und an Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten der Menschen zu messen. Der „*general intellect*“ (MEW 42, 602), als in der Produktionsweise notwendige Form des ‚Allgemeinwissens‘, ist nicht nur als herrschaftliche Anforderung, sondern dialektisch unter der Perspektive zu betrachten, dass „die Bedingungen des gesellschaftlichen Lebensprozesses selbst unter die Kontrolle des *general intellect*“ (ebd.) gebracht und entsprechend umgearbeitet werden. Die Perspektive der Kritik kann kein Kampf gegen Wissen und Bildung sein, weil diese herrschaftlich mit der Produktionsweise verknüpft sind, sondern muss zu einer Wiederaneignung des Wissens unter verallgemeinerbarer Perspektive – damit gegen Klassen- und Verwertungsinteressen – beitragen.

Die Epoche des transnationalen High-Tech-Kapitalismus ist kraft ihrer verwissenschaftlichten Produktionsweise diejenige des ‚*general intellect*‘-an-sich; sie stockt an der Schwelle der Aufgabe, einer plural-universellen Vernunft Geltung zu verschaffen. [...] Die Widersprüche zwischen allgemeinem Verstand und kapitalistischem Ausschluss der ‚Allgemeinheit‘ aus seiner Verwirklichung geben den Kämpfen [...] ihr Gepräge.“ (W.F.Haug 2001, 241)

²⁶ Für die aktual-empirische Analyse ist die Frage, inwieweit derartige Verweisungszusammenhänge in den individuellen Möglichkeitsraum ‚hineinragen‘ aber sehr wohl von Interesse. Dabei geht es nicht ‚immer schon‘ um geschichtsmächtige Organisierung, sondern um die Frage, wieweit oppositionelle Denk- und Handlungsmöglichkeiten im verallgemeinerten Interesse und in Kooperation mit anderen wahrnehmbar sind. Kooperative Integration ermöglicht es Subjekten, das Gefühl der Bedrohtheit zurückzudrängen, das sie empfinden, wenn sie herrschende Denk- und Handlungsweisen in Frage stellen.

Auch alle Reform der Schule, die im Sinne einer Erweiterung der Lebens- und Lernmöglichkeiten verstanden werden kann, muss sich letztlich daran messen lassen, wieweit sie die Funktionen der Selektion, der Zuweisung von unterschiedlichen Lebenschancen und Berufslaufbahnen zu Gunsten der freien Entfaltung der Einzelnen als Voraussetzung der freien Entfaltung Aller zurückzudrängen vermag²⁷:

Der Kampf gegen das Notensystem und für kooperative Arbeitsformen in Schule und Hochschule darf niemals durch die Illusion geleitet sein, dass die volle Durchsetzung derartiger Ziele in der bürgerlichen Gesellschaft möglich oder auch nur wünschenswert sei. Ein solcher Kampf kann nur praktisches Teilmoment einer Aufklärungsarbeit sein, durch welche die Irrationalität interpersonalen Beziehungen als gesellschaftliche Notwendigkeit im Kapitalismus bewusst gemacht wird. (Holzkamp 1973, 260)

Literatur

- Bernhard, Armin, 2002: Neue Lernkultur und die marktkonforme Zurichtung der Bildung. Heydorns Theorie der Bildung als Bezugsrahmen der Kritik gegenwärtiger Bildungsreformen, in: *Das Argument* 246, 44.Jg., H.3, 311-24
- Brütt, Christian, 2003: Von Hartz zur Agenda 2010. Die Realpolitik im „aktivierenden Sozialstaat“, in: *Prokla* 133, H.4, 645-65
- Bultmann, Torsten, 1993: Zwischen Humboldt und Standort Deutschland. Die Hochschulpolitik am Wendepunkt, Marburg
- ders. und Oliver Schöller, 2003: Die Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf – eigenverantwortlich und lebenslanglich! Oder: die langfristige Entwicklung und politische Implementierung eines postindustriellen Bildungsparadigmas, in: *Prokla* 131, 33.Jg., H.2, 331-54
- Candeias, Mario, 2004: *Neoliberalismus, Hochtechnologie, Hegemonie*. Grundrisse einer transnationalen kapitalistischen Produktions- und Lebensweise. Eine Kritik, Hamburg
- Dörre, Klaus, Klaus Kraemer und Frederic Speidel, 2004a: Marktsteuerung und Prearisierung von Arbeit – Nährboden für rechtspopulistische Orientierungen? In: Bischoff, Joachim, Klaus Dörre und Elisabeth Gauthier u.a. (Hg.), *Moderner Rechtspopulismus. Ursachen, Wirkungen, Gegenstrategien*, Hamburg, 77-118
- dies., 2004b: Prekäre Arbeit. Ursachen, soziale Auswirkungen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse, in: *Das Argument* 256, 46.Jg., H.3/4, 378-96
- Fried, Barbara, Christina Kaindl und Morus Markard, 1995: Psychologie an der FU Berlin: Modell für die Einsparung bzw. Entsorgung kritischer Wissenschaft?, in: *Forum Kritische Psychologie* H.35, 156-72
- Geißler, Karlheinz A., 1998: Das Diktat der Tempomacher, in: *Widerspruch* H.36, 76-80
- Gramsci, Antonio: *Gefängnishefte*. Hg. von K. Bochmann u. W.F. Haug, 1991ff
- Hans-Böckler-Stiftung, Sachverständigenrat Bildung bei der, 1999: Jugend, Bildung und Zivilgesellschaft. Anregungen zur Bildungsdiskussion. Diskussionspapier Nr.3, Düsseldorf

²⁷ In dieser Perspektive wird auch ein anderer, emanzipatorischer Begriff des lebenslangen Lernens erkennbar, der individuelle Entfaltungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Entwicklung im Interesse Aller beinhalten müsste.

- Hartz, Peter, 2001: Job Revolution. Wie wir neue Arbeitsplätze gewinnen können, Frankfurt/M
- Hartz, Peter, u.a., 2002: Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Vorschläge der Kommission zum Abbau der Arbeitslosigkeit und zur Umstrukturierung der Bundesanstalt für Arbeit, Berlin
- Haug, Frigga, 1998: Gramsci und die Produktion des Begehrens, in: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 86/87, H.2-3, 75-91
- dies., 2003a: *Lernverhältnisse*, Hamburg
- dies., 2003b: „Schaffen wir einen neuen Menschentyp“. Von Henry Ford zu Peter Hartz, in: *Das Argument* 252, 606-17
- dies., 2004: Hochtechnologische Produktionsweise. In: Haug, Wolfgang Fritz (Hg.), *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Bd.6.1, Hamburg, 443-50
- Haug, Wolfgang Fritz, 1993: Antisemitismus und Rassismus als Bewährungsprobe der Ideologie-Theorie. In: ders. (Hg.), *Elemente einer Theorie des Ideologischen*, Hamburg/Berlin, 209-31
- dies., 2001: general intellect. In: ders. (Hg.), *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus Bd.5*, Hamburg, 230-42
- dies., 2004: Arbeit im High-Tech-Kapitalismus, in: *Das Argument* 256, 46.Jg., H.3/4, 357-68
- dies., 2005: Kapitalismus + Computer = ? Dimensionen der hochtechnologischen Produktionsweise. In: Kaindl, Christina (Hg.), *Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus*, Marburg, 107-23
- Heinrich-Böll-Stiftung, Bildungscommission der, 2002: Autonomie von Schule in der Wissensgesellschaft. Verantwortung in der Zivilgesellschaft. 3. Empfehlung, Berlin
- Heitmeyer, Wilhelm, und Jürgen Mansel, 2003: Entleerung der Demokratie. Die unübersichtlichen Folgen sind weitreichend. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.), *Deutsche Zustände. Folge 2*, Frankfurt/M, 35-60
- Hentges, Gudrun, Malte-Henning Meyer, Jörg Flecker, Sabine Kirschenhofer, Eva Thoft, Edvin Grinderslev und Gabrielle Balazs, 2003: *The Abandoned Worker – Socio-economic Change and the Attraction of Right-wing Populism. European Synthesis Report on Qualitative Findings*, Wien
- Hirsch, Joachim, 2002: Herrschaft, Hegemonie und politische Alternativen, Hamburg
- Holzcamp, Klaus, 1970: Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis, in: *Psychologische Rundschau* 21. Jg., H. 1, 1-22
- dies., 1973: *Sinnliche Erkenntnis*. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion von Wahrnehmung, Frankfurt/M
- dies., 1983: *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt/M
- dies., 1984: Kritische Psychologie und phänomenologische Psychologie. Der Weg der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft, in: *Forum Kritische Psychologie* H.14, 5-55
- dies., 1991: Lehren als Lernbehinderung?, in: *Forum Kritische Psychologie* H.27, 5-22
- dies., 1992a: „Hochbegabung“: Wissenschaftlich verantwortbares Konzept oder Alltagsvorstellung?, in: *Forum Kritische Psychologie* H.28, 5-19
- dies., 1993: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M./New York
- Jessop, Bob, 2003: Postfordismus und wissensbasierte Ökonomie. In: Brand, Ulrich, und Werner Raza (Hg.), *Fit für den Postfordismus. Theoretisch-politische Perspektiven des Regulationsansatzes*, Münster, 88-111
- Kaindl, Christina, 1998: Gesellschaftliche Dimensionen individueller Handlungsfähigkeit. Zur Debatte um ein kritisch-psychologisches Grundkonzept. Diplomarbeit am FB Erziehungswissenschaften, Psychologie und Sportwissenschaften der Freien Universität, Berlin

- dies., 2005a: Lernverhältnisse im Neoliberalismus. Teil I: Eine Auseinandersetzung mit Frigga Haugs Kritik an Holzkamps Theorie zu Lernen – symptomal gelesen, in: *Forum Kritische Psychologie* H.48, 26-40
- dies., 2005b: Rechtsextremismus und Neoliberalismus. In: dies. (Hg.), *Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus*, Marburg, 180-200
- dies., 2005c: Vorwort. In: dies. (Hg.), *Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus*. Eine Einführung in Ideologie-, Wissenschafts- und Gesellschaftskritik, Marburg, 7-11
- Markard, Morus, 2003: „Politisches Mandat“ und wissenschaftliches Studium im Neoliberalismus. Bedeutungsanalytische Überlegungen, in: *Forum Kritische Psychologie* H.46, 125-42
- ders., 2005: „Elite“: Ein anti-egalitaristischer Kampfbegriff, in: *Utopie kreativ* H. 171, 5-11
- ders. und Christina Kaindl, 1996: Subjektwissenschaftliche Überlegungen zur Analyse psychologischer Praxiserfahrung in Forschung und Ausbildung, in: *Journal für Psychologie*, 4.Jg., H.3
- Marx, Karl, und Friederich Engels, 1957ff: *Werke*, Berlin/DDR
- Merkens, Andreas, 2002: Ideologie, Kritik, Bildung. Entwicklungen, Widersprüche und Krisen ideologiekritischer Theoriebildung – Ein Überblick mit Schwerpunkt, in: *Das Argument* 246, 44. Jg., H. 4, 339-53
- Narr, Wolf-Dieter, 2004: Studienordnungen als Erziehungsinstrument. Zur Beseitigung von Wissenschaft an der FU Berlin, in: *Forum Wissenschaft* 21. Jg., H. 3, 6-10
- Reitz, Tilman, 2002: Der späte Sieg der instrumentellen Vernunft. Zur Universität als Standortfaktor, in: *Das Argument* 246, 44.Jg., H. 3, 365-73
- ders. und Susanne Draheim, 2004: Figuren der Ungleichheit. Zur Entleerung des Gerechtigkeitsbegriffs in der SPD-Programmdiskussion, in: *Das Argument* 256, 46.Jg. H.3/4
- Tanner, Jakob, 1999: Fordismus. In: Haug, Wolfgang Fritz (Hg.), *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Bd.4, Hamburg, 580-8