

Marcel Thiel

Probleme selbstbestimmten Lernens in der neoliberalen Dienstleistungshochschule am Beispiel eines autonomen Seminars zur Kritischen Psychologie. Ergebnisse eines Forschungspraktikums

Sich im Rahmen eines autonomen Seminars Kritische Psychologie anzueignen, stellt angesichts deren gegenwärtiger prekärer institutioneller Situation (vgl. Pichert 2000) eine der wenigen überindividuellen Möglichkeiten dar, die sich Studierende – besonders außerhalb der Freien Universität Berlin – schaffen können.

An der Universität Trier findet ein solches „autonomes Seminar zur Kritischen Psychologie“ seit dem Sommersemester 2007 jedes Semester statt. Dieses Seminar wurde ausgehend von einer (damals noch) diffusen Unzufriedenheit mit dem Inhalt und der Form des Studiums der Psychologie (Diplom) von einer Kommilitonin und mir ins Leben gerufen. Unseren Aushängen zur Gründung eines solchen Seminars folgte ein zunächst kleiner, vor allem aus Freunden bestehender Kreis an Interessierten, der sich in wechselnder Besetzung fortan regelmäßig an der Universität und vereinzelt außerhalb traf. Seit Beginn besteht dabei die Seminararbeit zumeist aus dem Lesen von Texten und Büchern, wobei auch Veranstaltungen (z.B. Vorträge oder Workshops) organisiert werden und die Vernetzung mit anderen Kritischen Psychologinnen und Psychologen gesucht wird.

Wenn auch dieses Seminar neue Möglichkeiten schuf, sich mit Psychologie bzw. Kritischer Psychologie auseinanderzusetzen, so empfand ich – als Mitgründer und Teilnehmer – jedoch des Öfteren eine große Unzufriedenheit, die letztlich den Ausgangspunkt eines subjektwissenschaftlichen Forschungspraktikums darstellen sollte, welches ich im Sommersemester 2009 mit Unterstützung von Morus Markard durchführte. Ziel war es, jenes Unbehagen aufzuschlüsseln und mit den Erfahrungen der anderen SeminarteilnehmerInnen zu vermitteln.

Dafür stand zunächst die Aneignung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie im Mittelpunkt, mit deren Hilfe ich meine Erfahrungen und Erklärungen gemäß der Möglichkeit, dass „das Subjekt der Erfahrung und das Subjekt der Analyse ein und dieselbe Person“ sein kann (Markard,

im Druck), in Form eines Diskussionspapiers zusammenstellte. Dieses Dokument bot die Grundlage für anschließend geführte Interviews mit hohem Dialoganteil, die ich mit sieben SeminarteilnehmerInnen zur Verschränkung unserer Sichtweisen führte. Aus der Analyse der transkribierten Interviews entstand ein Manuskript (Thiel 2009), das die erfahrenen Probleme im Zusammenhang zu thematisieren versucht¹. Im Folgenden möchte ich einzelne, besonders zentrale Probleme herausgreifen².

1. Das schwierige Eindringen in den Lerngegenstand „Kritische Psychologie“

Um uns systematisch dem anfangs gänzlich unbekanntem Lerngegenstand zu widmen, fehlte es uns an Überblick über mögliche Quellen und deren Gewichtung im Gesamt, so dass die gelesenen Texte nur schwerlich ein Bild zu geben vermochten. Um eine Vorstellung des Gegenstandes zu entwickeln, wäre der Kontakt zu Wissenderen sicherlich hilfreich gewesen, was aber angesichts der „Hegemonie des Mainstreams“ in Trier dort nicht möglich war. Darum suchten wir direkte Rücksprache mit Kritischen PsychologInnen über E-Mails, um Verständnisfragen zu klären. Dieser Kommunikationsweg bedeutete aber ein Aufschieben von Fragen und unterbrach damit den Verstehensprozess. Dementsprechend gab es anfänglich auch keine wissendere Person in der Seminargruppe. Zu späteren Zeitpunkten sollte deren Verständnishorizont die Grenze des Seminars darstellen.

Außerdem erschwerten Alltags- und traditionell-psychologische Denkweisen (z.B. Bedingtheitsdiskurs, Gleichsetzung von Gesellschaft und Umwelt oder Trennung von Mensch und Gesellschaft) das Verstehen. Beispielsweise folgerten wir nach der Lektüre unseres ersten Textes, dem Holzkamp-Gespräch mit der „Psychologie Heute“ (Holzkamp 1984), dass Kritische Psychologie „in größeren Zusammenhängen (anstatt im Individuum) nach Ursachen [von psychologischen Problemen] sucht“ (S. 2). Das Konzept der Gesellschaftlichkeit des Individuums bzw. der gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit menschlicher Existenz (vgl. die Darstellung bei Markard 2009, 147ff) erschloss sich uns beim Studium dieses

¹ Für eine kursorische Aufstellung ähnlicher, zumeist globalerer Probleme und deren Lösungsansätze, welche bei autonomen Seminaren auftreten können, empfiehlt sich eine Darlegung des Allgemeinen Studierendenausschuss der Freien Universität Berlin (AStA FU Berlin 2003).

² Sofern nicht anders angegeben, beziehen sich die Seitenangaben zu Zitaten auf das angesprochene Manuskript, in welchem eine Vielzahl von Originalaussagen aus den Interviews verarbeitet wurde.

Textes nicht, auch wenn Holzkamp auf die Frage der „Psychologie Heute“, ob „die Psyche wirklich ausschließlich eine Spiegelung der Lebensverhältnisse“ sei, erklärt, dass man „Gesellschaft nicht nur [...] als etwas ‘da draußen’, das in einem Ausschließungsverhältnis zu den unmittelbar sozialen [...] Beziehungen steht“ (Holzkamp 1984, 4), verstehen darf.

Ganz grundsätzlich mangelte es (am Anfang und bei Neuen) auch an Erfahrung mit Selbstorganisation, wie zum Beispiel mit dem Erschließen zusätzlicher Kommunikationsmöglichkeiten oder dem Etablieren einer Redekultur im Seminar.

Neben der Problematisierung der Rahmenbedingungen wurde der Gegenstand als voraussetzungsvolle, komplexe und „schwierige Materie“ (S. 2) beschrieben, die eine z.T. ganz eigene Begrifflichkeit besitzt³ und damit vergleichsweise hohe Anforderungen an die SeminarteilnehmerInnen stellte, welche dementsprechend auch berichteten, dass sie Geduld und Ausdauer brauchten.

In diesem Zusammenhang spielte die Auswahl der Texte eine gewichtige Rolle. Neben der unklaren Gewichtung im Gesamt des Lerngegenstandes entstand das Problem, dass die ausgewählten Texte mehrmals nicht an den „Stand“ der SeminarteilnehmerInnen anknüpften bzw. an deren inhaltlichen Erwartungen vorbeigingen. So waren diese ab und an nicht so explizit bzw. aufschlussreich wie (z.T. durch Rückschluss vom Titel) erhofft oder sie gingen sogar einer anderen Fragestellung nach als gedacht. Dies missfiel mir sehr, denn meist (wenn auch nicht immer) übersetzte ich (besonders im Sommersemester 2009) die geäußerten Interessen in Textvorschläge, die (mir) treffend erschienen; diese Rolle fiel mir aufgrund meiner Organisatorenfunktion und auch deswegen zu, weil ich (alsbald) am ehesten einen Überblick über das Gebiet „Kritische Psychologie“ hatte. An der Textauswahl jenes Semesters zeigte sich auch das Problem des Seminars, sowohl einen Einstieg für Neue ermöglichen als auch einzelnen Interessen entsprechen und schließlich auch neue Literatur anbieten zu wollen. Dieser Spagat konnte nur bedingt gelingen, da der Einstieg im Sommersemester 2009 nur mit drei Texten ermöglicht werden sollte und ansonsten vereinzelt persönlich einführende Lektüre mitgegeben wurde. Die restlichen Texte setzen kaum Vorkenntnisse voraus, trafen aber – wie gesagt – nicht immer die Erwartungen bzw. den Stand des Vorgelesenen („schwierige Materie“ etc., s.o.). So boten sie keinen inhaltlichen „roten Faden“⁴, was den Einstieg in die Kritische Psychologie nicht erleichterte.

³ Diese eigenen Begriffe werden zudem z.T. bloß alltagssprachlich verstanden, was das Verständnis behindern konnte (Bsp.: Kategorie „Handlungsfähigkeit“).

⁴ Zunächst wurden drei als Einstieg gedachte Texte gelesen (Held 2008; Holzkamp

Dass es viel Arbeit bedeutete, die Texte zu lesen, ist auf die Komplexität und auf deren Länge zurückzuführen, aber auch in Relation zum eigenen Interesse und zu anderen Beschäftigungen bzw. Verpflichtungen zu sehen.

Das Lernen im Seminar wurde entgegen meiner Vermutung durch die mangelnde Kenntnis marxistischer Theorie bzw. Skepsis gegenüber „dem Marxismus“ laut Interviewaussagen nicht behindert. Jedoch wurde mehrfach berichtet, dass damit früher Vorurteile oder Skepsis einhergingen bzw. der Marx-Bezug der Kritischen Psychologie *„für viele abschreckend ist“* oder *„wenn [...] man es thematisiert, dass man zum Beispiel an dem Kritische-Psychologie-Seminar teilnimmt [...], dass da sofort diese Vorsichtshaltung vor dem Tabuwort ‚Marxismus‘“* eingenommen wird. Dem gegenüber stehe *„eine ‚bestimmte Aura‘, das ‚es irgendwie cool [ist] in linken Kreisen, etwas von Kritischer Psychologie zu verstehen. [...] Es kommt [wohl] darauf an, wo man steht“* (S. 2).

2. Die Formierung der subjektiven Lernbiographien in Schule und Hochschule

Ausgehend von den Erfahrungen in der Disziplinaranlage „Schule“ (Foucault 1994) und im Dienstleistungsbetrieb „Hochschule“ (Bultmann & Weitkamp 1999) werden Möglichkeiten zur intersubjektiven Verständigung und zu gemeinsamen Lernprozessen selbst in einem autonomen Seminar erschwert sichtbar (vgl. das Verhältnis von Real- zu Phänomenalbiographie [Holzkamp 1985, 336f; Markard 2009, 249f]). Dazu zählten die bereits angesprochene mangelnde Erfahrung in Fragen der Selbstorganisation ebenso wie die Nahelegungen von Erwartungen⁵ an das wöchentliche Seminar in der Bedeutungskonstellation „Universität“ als Veranstal-

1992; Lux 2008), anschließend zwei Texte zum Thema Lernen und Lehren (Holzkamp 1991; 1987), sowie „Kritische Psychologie im Neoliberalismus“ (Kaindl 2008) und abschließend ein Artikel zu einem kritisch-psychologischen beruflichen Selbstverständnis (Siegel 2008).

⁵ Die vom Seminar kaum zu bedienende Erwartung „Lösungswissen“ (vgl. Wagner 1997, 143; Brunkhorst 1997, 148f) zu bieten (z.B. aufgrund der Antizipation der kommenden, komplexen und widersprüchlichen Berufspraxis), lasse ich außen vor, da ich als Evidenz zunächst nur den ab und an geäußerten Ruf nach Praktischerem im Seminar damit verbinde bzw. folgende Aussage aus einem der Interviews: *„dass man sein Handeln danach wirklich konsequent ausrichtet [...], halte ich als das schwierigste Problem. [...] Solange man sich auf [...] der rein gedanklichen Ebene bewegt, ist es kein Problem. Da hat man die Möglichkeit sich zu bewegen. [...] Sobald man aber in einem konkreten Handlungskontext“* mit *„Sachzwänge[n] oder materiellen Gegebenheiten“* steht, wird *„das Ganze ziemlich schwierig [...] Meine Vorstellung ist es halt auch, dass das das zentrale Problem ist, was viele andere auch haben.“* (S. 2)

tungsort: darunter fällt die Standardanordnung eines Seminars, die sich u.a. durch eine(n) verantwortliche(n) SeminarleiterIn mit der Expertise und 90-Minuten-Standardisierung auszeichnet, ebenso wie Erfahrungen von „allgemeiner Unbeteiligtheit“, „Perfektionismus des Alles-schon-wissen-Sollens“, Zurückhaltung, Fragen zu äußern, „Referatslastigkeit“ und „konkurrenzorientiertem (Lern)klima“ (S. 2).

Außerdem zu beachten ist das Einordnen des Seminars in den übrigen, „herkömmlichen“ Gesamtplan des Semesters, was den Einsatz für ein partizipativ konzipiertes Seminar von vornherein beenzt. Entsprechend äußerte ein Seminarteilnehmer, er sehe die Gefahr, dass das Seminar „als eine interessante Nebenbeschäftigung betrachtet [wird], [...] die dann aber nicht so viel Zeit [...] gegenüber den ‚wichtigen Sachen‘ in Anspruch nehmen darf“ (S. 2). Dies lässt verständlicher werden, warum zum Ende des Semesters die Teilnahme abnahm (v.a. quantitativ, aber auch qualitativ), da die Priorität „zwangsweise“ bei der Bewältigung der Pflichtveranstaltungen blieb. Zum einen erschienen weniger SeminarteilnehmerInnen zum Ende des Semesters und zum anderen hatte teilweise nur die Hälfte der Anwesenden den vereinbarten Text gelesen.⁶ Letzteres wurde von den Interviewten als „irritierend“ (S. 3) wahrgenommen, wenn zum einen kontinuierlich, über eine Seminareinheit hinweg, an Gesprächs-/Diskussionsthemen angeknüpft werden sollte und zum anderen unklar war, mit wem der Anwesenden man sich über den vereinbarten Text unterhalten konnte (unter den Augen derjenigen, die den Text nicht gelesen hatten und deswegen lediglich „beisaßen“). Wenn von mehreren TeilnehmerInnen die vereinbarte Grundlage für eine Seminareinheit nicht gelesen wurde, kamen mir, als Mitorganisator, Zweifel an der Tragfähigkeit des Seminar-konzepts.

Ich beklagte zuweilen auch eine mir so erscheinende Trennung zwischen Organisatoren und TeilnehmerInnen, die v.a. ab dem zweiten Durchgang des autonomen Seminars (WS 07/08) begann, da von diesem Zeitpunkt an deutlichere Wissensgefälle bestanden und das Seminar explizit auch für Neue angeboten wurde. Diese Trennung, dachte ich, widerstrebe der Idee eines horizontalen Seminars (s.u.). Gerade im Sommersemester 2009 manifestierte sich diese Trennung zwischen mir und den übrigen SeminarteilnehmerInnen, da der Wissensunterschied relativ groß (geworden) war und mit der von mir übernommenen zentralen Organisationstätigkeit zusammenfiel. So nahm ich die Verantwortung für das Gelingen des Seminars auf mich, was die zentrale Rolle weiter verstärkte und die

⁶ Außeruniversitäre Prioritäten sowie das Aussteigen aus dem Seminar aufgrund gesunkenen Interesses wurden ebenso genannt.

Trennung vertiefte, damit die Zurückhaltung der TeilnehmerInnen und meine Arbeitsbelastung. Dies konterkarierte die Idee des gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozesses, der stets betont wurde („Das Seminar ist, was die Teilnehmer daraus machen“), und bedeutete eine zunehmende Unzufriedenheit. Dieser Eindruck der Trennung wurde jedoch unterschiedlich aufgenommen – zum einen „musste man [mir] teilweise Sachen wegnehmen“ und zum anderen solle ich „doch noch mehr Initiative ergreifen“, Verantwortung übernehmen und Struktur geben (S. 3). Gerade Letzteres aber lag nicht in meinem Interesse, da ich neben dem Arbeitsaufwand vor allem den Einzug des Lehrcharakters ablehnte. Diese Ablehnung blieb jedoch abstrakt, d.h. ohne Kenntnisnahme des realen Wissens- und Kompetenzgefälles, was ein Vermitteln mit sich bringen müsste, und damit ohne Reflexion, dass Lehren nicht zwangsläufig negativ zu verstehen ist. Jene Trennung wurde darum auch von Versuchen flankiert, das Gemeinsame zu betonen, Aufgaben abzugeben und dementsprechend unterschiedlich intensiv wahrgenommen⁷.

3. Der Einfluss nicht-lernthematischer Inhalte

Dass die Arbeit im Seminarkreis von Inhalten abgelenkt wurde, die nicht direkt mit dem Lerngegenstand zusammenhängen, kam zum einen sehr deutlich durch lange Absprachen zu Beginn einer Seminareinheit zum Ausdruck, die sich z.B. um die Organisation eines Vortrags drehten oder aber sich mit der Frage beschäftigten, welche Art von „Leistung“ wir in unserem autonomen Seminar für einen regulären Schein (gemäß Prüfungsordnung), der uns von einer Lehrkraft in Aussicht gestellt wurde, erbringen wollten bzw. zeitlich und organisatorisch könnten. Dies verkürzte die Seminareinheiten zum Teil erheblich und war für einige, die sich nicht an diesen Aktionen beteiligen wollten, eher störend.

Für die anderen bedeutete z.B. die Anfertigung jener Schein-Leistung weitere Zusatzarbeit und band Aufmerksamkeit, obwohl doch das Seminar selbst die entscheidende Tat hätte sein sollen. Der einführende Reader in die Kritische Psychologie (als Leistung) war letztlich auch eher ein Zugeständnis an die herrschenden Universitätsstrukturen, um die Anerkennung bzw. den Schein zu bekommen, als dass sich seine Erstellung direkt aus dem Lern- und Arbeitsinteresse begründet hätte. Daran hatte auch die

⁷ „Ich hatte das nicht ganz so extrem gesehen, mit dem dir auf der einen Seite und uns quasi auf der anderen Seite. [...] Ich habe es so erlebt, aber nicht ganz so extrem.“ Eine andere Person auf die Frage: „Gibt es diese Trennung?“: „Für mich schon. [Permanent?] Ja.“ (S. 3).

genannte Lehrkraft Anteil: Zwar wollte sie dem autonomen Seminar freie Wahl der Leistung lassen, machte aber implizit Ansprüche deutlich.

Der Einfluss nicht-lernthematischer Angelegenheiten zeigte sich zum anderen auch darin, dass versucht wurde, in das Seminar stets Neue einzubinden. Dies verhinderte bzw. erschwerte aber bei den SeminarteilnehmerInnen, die schon länger dabei waren, das tiefere Eindringen in den Lerngegenstand „Kritische Psychologie“ und bedeutete im gewissen Maße sogar „*Stagnation*“ (S. 6).

Zudem wurde im Zuge der Gespräche deutlich, dass von mir ein gewisser Druck ausging, „vorwärtskommen zu wollen“ (S.6), was das Besprechen von Texten und das Äußern von Fragen einschränkte⁸. Dies wird unter der Prämisse verständlich, dass ich meinem eigenen Lerninteresse nachkommen und die Idee verwirklichen wollte, eine „effektive“ alternative Seminarstruktur gegenüber dem traditionellen Lehrbetrieb aufzubauen. Dies konnte m.E. vor allem deswegen Raum einnehmen, da der Wissensunterschied und damit die besondere Vermittlerrolle („Autorität vermeintlicher Expertise“) nicht reflektiert wurden.

Weiterhin erwähnenswert ist die Vermutung, dass es durch die Vielzahl an zu erledigenden Aufgaben in einem kollektiv organisierten Seminar, das über die Aneignung von Lern-Inhalten hinaus Aktionen plant (z.B. Organisation eines mehrtägigen Workshops mit einem Gastreferenten), zu einer Übernahme von Aktivitäten kommen kann, in die man sich gedrängt fühlt. Dies wurde in den Gesprächen zwar nicht bestätigt. Jedoch wurde ein anfängliches „*Sich-überladen-Fühlen*“ (S. 7) angemerkt (angesichts z.B. vieler Hinweise und Aufrufe über einen gemeinsamen E-Mail-Verteiler), da gerade beim Neueinstieg noch nicht zwingend geklärt ist, inwiefern man sich dem Gegenstand „Kritische Psychologie“ und der weiteren Seminararbeit widmen möchte bzw. kann. Zumal diese Eingebundenheit nicht mit der typischen Seminarerfahrung zusammengeht.

Außerdem können persönliche Beziehungen (z.B. Freundschaften⁹) außerhalb des Seminars eine Teilnahme begründen, was eine Teilnahme aus

⁸ Zeitmangel stellte ein generelles Problem dar, das quasi nach jeder Seminar-einheit auftrat. Dieser lässt sich aber nur teilweise aus den organisatorischen Absprachen heraus erklären, da diese im Sommersemester 2009 letztlich aus dem Seminar bzw. an dessen Ende gelegt wurden. Wichtiger war wohl, dass ein hoher Gesprächsbedarf (z.B. aufgrund komplizierter Texte mit vielen Implikationen) oder eine hohe Inhaltsmenge (z.B. langer Text) in 90 Minuten untergebracht werden mussten.

⁹ Freundschaft stellte einen nicht unerheblichen Teil des anfänglichen Zusammenhalts unter den TeilnehmerInnen im 1. und 2. Semester des Seminars dar.

„Pflichtgefühl“ und damit eine Bedrohung expansiv begründeten Lernens vermuten lässt.

4. Der Mangel an Struktur

Nach einer kurzen mündlichen Evaluation am Ende des Sommersemesters 2009 wurde einhellig festgestellt, dass es an einer klaren Seminarstruktur fehlte. Die gemeinsame wöchentliche Arbeitsweise wurde nicht genau genug von den SeminarteilnehmerInnen verabredet bzw. trotz Absprachen über die Verfahrensweise nicht wirklich durchgeführt. Im Grunde sollte es zu jedem Text als Basis für eine Seminareinheit eine(n) Verantwortliche(n) geben, der/die die Leitung einer Stunde übernehmen sollte.

Dass dies letztlich nur teilweise umgesetzt wurde, kann auf die häufige Fluktuation der TeilnehmerInnen¹⁰ zurückgeführt werden, aber auch auf eine dominante Rolle meinerseits in gewissen Situationen, in denen ich die Moderation entgegen früheren Absprachen (z.B. aufgrund von Gewohnheit) an mich zog. Zum anderen wurde teilweise gemäß dem „herkömmlichen“ Seminar von dem/r VeranstalterIn eine Struktur erwartet, statt dass sie in gemeinsamer Diskussion entwickelt wurde. Dieser Mangel ist aber auch Ausdruck einer bis dato unabgeschlossenen Suche nach einer adäquaten Arbeitsmethode, die seit dem ersten Semester das Seminar begleitete. Wie man einen Text bespricht, wurde immer wieder verändert, und es wurde kein abschließender Konsens gefunden. So wurde mal der Text schrittweise überflogen, andermal gemeinsam stückweise gelesen, oder offene Fragen zum Texte wurden einzeln besprochen.

Auch blieb lange unklar, ob es eine(n) ModeratorIn gibt. Letztlich wurde diese Rolle informell häufig von mir übernommen.

Trotz verschiedener Anläufe wurde keine einheitliche Arbeitsweise festgelegt, die die Grundlage für ein kontinuierliches Miteinander im Seminar gewesen wäre, und in manchen Seminareinheiten wurde das Inhaltliche (vielleicht sogar deswegen) teilweise von organisatorischen Absprachen verdrängt (s.o.).

¹⁰ Die Zusammensetzung der TeilnehmerInnen änderte sich des Öfteren. Immer wieder kamen Neue hinzu, wodurch wiederholt Unterbrechungen zustande kamen, z.B. weil Neue vorgestellt bzw. eingeführt wurden. Blieb diese Einführung aus oder wurde sie nur unter Zeitdruck vollzogen, zeigte sich dies später darin, dass kein gemeinsamer Arbeitskonsens bestand (zur Relevanz einer gemeinsamen Vereinbarung als Grundelement kooperativen Lernens, vgl. Holzkamp 1995, 510f).

5. Von Ansprüchen und Widersprüchen

Wenn auch es an einer klaren Aufgabenverteilung fehlte, so wurden die anstehenden Tätigkeiten (Stundenvorbereitung, Homepage betreuen etc.) doch erledigt. Vielfach übernahm ich diese mit steigender Unzufriedenheit. Denn entgegen der Idee, dass das Seminar von allen getragen werden sollte, bestand eine offensichtliche Differenz zwischen den verschiedenen TeilnehmerInnen und mir (vgl. Trennung, s.o.). Ich bemängelte meine zentrale Rolle, welche aus einem vergleichsweise hohen Redeanteil (z.B. aufgrund von Erklärungen oder Organisationshinweisen), vielen Vorschlägen (z.B. zur Textauswahl) und Vorstößen (z.B. Vortrag veranstalten) sowie vielen Tätigkeiten zur Ablauforganisation des Seminars (z.B. Sammlung von Tops) und Aktivitäten darüber hinaus bestand (z.B. Überblick behalten, Internetseite aktualisieren).

Aus der anfänglich mangelnden Klärung der Aufgabenverteilung und der ohnehin ins Seminar ragenden „Organisatoritätigkeit“ (z.B. AG-Treffen in Berlin oder Vortrag von Morus Markard in Trier planen) wurde viel von mir übernommen und verstetigte sich in einer Art Routine, die gleichsam andere Seminarteilnehmer in mehr Passivität ähnlich dem klassischen Lehrbetrieb drängte bzw. später zum Seminar Gestoßenen als „*common sense*“ (S. 7) erscheinen konnte. Die so wahrgenommene größere Expertise auf dem Feld der Kritischen Psychologie stützte diese sich verfestigende Rolle.

Dies führte schließlich zu der bereits beschriebenen Übernahme der Verantwortung für das Gelingen des Seminars und erklärt, warum man mir „*teilweise Sachen wegnehmen*“ (S. 7) musste oder warum der Vorschlag geäußert wurde, ich solle doch mehr Verantwortung übernehmen und Struktur geben.

Es mangelte somit für mich an gemeinsamem (Er)arbeiten (wie es in den ersten Semestern des Seminars eher der Fall war) und auch an Diskussionen, da gerade aufgrund des Wissensunterschiedes zu den Neuen das Sommersemester 2009 viele Erklärungssituationen bereithielt und weniger gemeinsames Erarbeiten.

Gerade im Bezug auf Diskussionen vermutete ich zu dominieren (und auch Kritische Psychologie zu verteidigen). Es ist auch anzunehmen, dass zwischen der Verteidigungshaltung und dem eigenen mangelnden Verständnis der Kritischen Psychologie ein Zusammenhang besteht, was u.a. dazu führte, Infragestellungen nicht aufgreifen zu können oder möglicherweise mit einem ausführlichen und „*hochgestochenen Antwortstil*“ (S. 9) die Fragen zu „erledigen“, d.h. sie weitschweifig zu beantworten oder „kalt zu stellen“.

Die „Autorität aufgrund vermeintlicher Expertise“ zusammen mit dem „Druck-machen-um-vorwärts-zu-kommen“ führte bei anderen Seminar-TeilnehmerInnen m.E. zur „Angst zu stören“ oder „Angst Dummes und Falsches zu sagen“ (S.9), was vielfach geäußert wurde, insbesondere wenn die von mir als mangelhaft erfahrene Redekultur im Seminar besprochen wurde. Dies war insofern überraschend, als mit dem Seminar ein offener Raum geschaffen werden sollte, in dem es keine „dummen“ Fragen geben sollte. Der „Stand als Neuling“ und das „mangelnde Wissen“ begründeten für einige TeilnehmerInnen, sich jedoch trotzdem zurückzuhalten (z.B. weniger Fragen zu stellen oder die Arbeitsweise nicht zu hinterfragen).

Bezüglich des Klimas im Seminar ergab sich demgemäß ein durchwachsenes Bild. Zum einen wurde von „*Vertrautheit und Offenheit*“ gesprochen, die Grundbasis habe gestimmt, andererseits gab es Situationen mit „*hitzigem geschlossenen Klima*“, und es entstand der Eindruck, Kritik – wegen der Befürchtung „*anzuecken*“ oder nicht bei der Begeisterung „*mitschwingen*“ zu können – nicht oder nur schwer ansprechen zu können (S. 9). Ausgehend von der zentralen Rolle meinerseits wird offensichtlich, dass sich meine Ansprüche an das Seminar besonders in dessen Verlauf widerspiegeln. Diesen Ansprüchen lagen jedoch Widersprüche zugrunde, zum Beispiel mein Anspruch, Neuen die Möglichkeiten zu bieten, Kritische Psychologie kennenzulernen, aber auch selber tiefer gehen zu wollen, was sich im „Druck-machen“ niederschlug, oder zwischen meinem Anspruch, das Seminar als Raum, sich Kritische Psychologie anzueignen, zu verstehen, aber auch Aktionen über das Lernen hinaus zu organisieren (Vorträge, Vernetzung o.ä.), was u.a. zu oben beschriebenen Zeitproblemen im Seminar führte.

Jedoch konnte ich mir erst im Zuge der sozialen (Selbst-)Verständigung im Rahmen des Forschungspraktikums meiner Ansprüche und ihrer Konsequenzen gewahr werden.

Resümierend lässt sich konstatieren, dass das Kernproblem für mich unreflektierte, z.T. sich widersprechende Ansprüche darstellten, die begründeten, warum ich das autonome Seminar (mit-) organisierte:

1. sich Kritische Psychologie aneignen (zunächst kennenlernen, später tiefergehendes Verstehen)
2. das autonome Seminar als alternative Veranstaltung organisatorischer Art aufbauen
3. Kritisch-psychologischen Diskurs in die Trierer Psychologie tragen und damit Kritische Psychologie erhalten

Ausgehend von 2) und 3) wurde das Seminar mehrfach für NeueinsteigerInnen und Interessierte explizit angeboten (auch aufgrund krisenhaften Schrumpfens der Seminargruppe¹¹), was mit späteren Anläufen ein Erfahrungs- und Wissensgefälle bedeutete, das den Einzug lehrhafter Aspekte ins Seminar mit sich brachte. Dies wurde aber, wie gesagt, von mir stets mit der abstrakten Idee bzw. dem Ideal eines horizontalen Seminars, das von allen engagiert getragen wird, kontrastiert. Die Realität stellte diese Idee jedoch in Frage und damit für mich die Tragfähigkeit des Seminars als alternativer Form des Lernens an der Universität.

Global kann festgehalten werden, dass sich mit dem Seminar für viele TeilnehmerInnen die Hoffnung auf (symbolisch-praktischen) Widerstand gegen die Einschränkung je ihrer Lebensqualität durch die Hegemonie des tradierten Psychologiebetriebs (z.B. referatslastiger Konsumismus, wenig Raum für persönliche Interessen, Diskurse etc.) verband. Es wurde demnach mit dem Seminar teilweise die Möglichkeit eines gegenhegemonialen Diskurses (Seminar als Lerngemeinschaft, Vorträge organisieren o.ä.) und von Aktionen (Vernetzung herstellen, Etablierung erwirken o.ä.) antizipiert. Gerade für mich bedeutete die Entdeckung der Kritischen Psychologie, ein psychologisches Paradigma gefunden zu haben, das ich seit Beginn des Studiums suchte. In den Interviews erst stellte sich für mich heraus, dass die Kritische Psychologie für viele SeminarteilnehmerInnen nicht zwingend hätte der Inhalt gewesen sein müssen.

Die dennoch unterschiedlichen Zugänge/Gründe für die Teilnahme am Seminar wurden nie differenziert offen gelegt, um gemäß kooperativem Lernen nach Holzkamp eine Vereinbarung über eine gemeinsame Lernproblematik zu treffen (1993, 510f). Dies ergab sich m.E. meist durch Vorgabe des angebotenen Lesematerials durch die älteren SeminarteilnehmerInnen, die zugleich als OrganisatorInnen auftraten. Gerade im Sommersemester 2009 wurde diese Funktion vorrangig von mir besetzt, was zu vielerlei (respektive eigener) Unzufriedenheit führen sollte. Das Forschungspraktikum konnte maßgeblich dazu beitragen, dieses diffuse Unbehagen verständlich zu machen und ein bewusstes Verhalten dazu ermöglichen.

Dem Ziel, Wissensunterschiede produktiv zu nutzen, ohne damit Unterschiede zu verfestigen, Autoritäten zu entwickeln und damit letztlich die

¹¹ Dafür sind Interessenwandel, Universitätswechsel, Auslandsaufenthalte sowie Unzufriedenheit mit den Inhalten und der Form des Seminars anzunehmen.

intersubjektive Verständigung zu behindern, kamen wir durch eine veränderte Arbeitsweise im Wintersemester 2009/2010 einen entscheidenden Schritt näher. Darunter fallen u.a. eine klare Aufgabenverteilung, rotierende Moderation, die Möglichkeit zu Kleingruppendiskussionen und mit der Lektüre der „Einführung in die Kritische Psychologie“ (Markard 2009) eine Arbeitsvereinbarung, die einen Einstieg wie eine Vertiefung der eigenen Kenntnisse über Kritische Psychologie ermöglicht. Wie sich das Seminar in Zukunft entwickeln wird, bleibt zunächst eine ebenso offene wie spannende Frage!

Literatur

- AStA FU Berlin (2003): Knackpunkte, Ursachen, Lösungsversuche bei Autonomen Seminaren. In: AStA FU (Hg.): *Kulturrevolution und Befreiung: Analyse der StudentInnenbewegung an der FU Berlin im Wintersemester 1988/89*. Dritte, erweiterte Auflage. Berlin 2003. <http://www.astafu.de/inhalte/publikationen/hopo/unimut/knackpunkte/> (Zugriff: 9.12.2009)
- Brunkhorst, Anja (1999): Lehren lernen in der Universität. In: *Forum Kritische Psychologie* 41, 148-152
- Bultmann, Torsten & Weitkamp, Rolf (1999): *Hochschule in der Ökonomie. Zwischen Humboldt und Standort Deutschland*, 2. überarb. u. erw. Auflage. Marburg
- Foucault, Michael (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.
- Held, Josef (2008): Jenseits des Mainstreams: kritische Psychologien im deutschsprachigen Raum. In: Huck, L. u.a. (Hrsg.), *Abstrakt negiert ist halb kapiert. Beiträge zur marxistischen Subjektwissenschaft – Morus Markard zum 60. Geburtstag*. Marburg, 269-285
- Holzcamp, Klaus (1984): Die Menschen sitzen nicht im Kapitalismus wie in einem Käfig. In: *Psychologie Heute* 1984/11. <http://www.kritische-psychologie.de/texte/kh1984b.pdf> (Zugriff: 9.12.2009)
- ders. (1985): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M.
- ders. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: ders. (1997): *Schriften I, Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*. Hamburg, 159-195
- ders. (1991): Lehren als Lernbehinderung? In: ders. (1997): *Schriften I, Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*. Hamburg, 196-214
- ders. (1992): Geschichte und Theorie der Kritischen Psychologie, In: Benetka, G. & Brandl, G. (Hg.), *Gegen-Teile. Gemeinsamkeiten und Differenzen einer Kritischen Psychologie*. München: 60-71
- ders. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M.
- Kaindl, Christina (2008): Kritische Psychologie im Neoliberalismus. *Journal für Psychologie*, 16,2. <http://www.journal-fuer-psychologie.de/jfp-2-2008-5.html> (Zugriff 3.12.2009)
- Lux, Vanessa (2008): Kritische Psychologie und Interdisziplinarität: Die Frage der „Biologie“. In: Huck, L., u.a. (Hrsg.) (2008): *Abstrakt negiert ist halb kapiert. Beiträge zur marxistischen Subjektwissenschaft – Morus Markard zum 60. Geburtstag*. Marburg, 287-306
- Markard, Morus (2009): *Einführung in die Kritische Psychologie*. Hamburg
- ders. (im Druck; erscheint im Mai 2010): Kritische Psychologie: Forschung vom Standpunkt des Subjekts. In: Mey, G & Mruck, K. (Hg.), *Handbuch Qualitative*