

Frigga Haug

Zum Verhältnis von Erfahrung und Theorie in subjektwissenschaftlicher Forschung

Vorbemerkung

Über eine Reihe von Jahren stoße ich immer wieder auf den Trennungszusammenhang von Erfahrung und Theorie, wenn auch in verschiedener Gestalt. Einmal geht es um das Verhältnis von Theorie und Empirie (Haug, F., 1997), dann um qualitative vs. quantitative Forschung (Haug, F. 1978); dann formuliere ich es direkt als Problem von Erfahrung und Theorie (Haug, F. 1982; 1989); die Frage spricht sich als Problem der Verallgemeinerung aus Einzelfällen (zus. mit PAQ u.a. 1978); dann wieder geht es um die Rolle von Beispielen bei der Theoriebildung (Haug, F. 1980 u. 2003), um feministische Kritik aus Erfahrung an männlich-rationaler Theorie (Haug, F. 1982) und schließlich um Fragen der Didaktik: soll Theorievermittlung an Erfahrungen ansetzen und wenn ja, wie? Die Problematiken verdichten sich in der *Erinnerungsarbeit* als Forschungsmethode, die mit einer Reihe von vorsichtigen Vorschlägen für die Behandlung der genannten Fragen arbeitet, zugleich aber immer weiter auf neue ungelöste Probleme, Hindernisse, Aufforderungen zum Weiterdenken trifft. Die Fragen treten zugleich allesamt wieder auf beim Versuch, „subjektwissenschaftlich“ vorzugehen. Schließlich ist „das Subjekt“, das hier so sicher und bewusst als Standpunkt von Wissenschaft mit erheblichen Auswirkungen auf die Methode gesetzt ist, selbst eine ganz unausgewiesene und ungesicherte Position und wiederum umstrittener Erkenntnisgegenstand. Die Fragestellungen verschlingen sich ineinander und verstellen so den Weg zu einem schlichten Durchgang, der bisherige Erkenntnisse sammeln und vorführen könnte.

Ich stelle mir das Problem daher hier anders: Ich beginne mit dem Auftrag an subjektwissenschaftliche Forschung und Theoriebildung, mit dem „Subjekt“ und seinen Erfahrungen in dieser Welt, bzw. seinem Umgang mit ihnen. In diesem Kontext habe ich ein Projekt mit Lehrenden begonnen, aus dem ich berichte, um schließlich den Erkenntnisprozess so weiterzuführen, dass einige Wirklichkeitsausschnitte und neue Fragen erschließbar sind.

1. Ganz unerreicht in der Dichte der Formulierungen und immer noch unausgeschöpft ist der kürzeste Text von Marx, Die Feuerbachthesen. Hier heißt es gleich zu Beginn: „Der Hauptmangel alles bisherigen Materialismus (den Feuerbachschen eingerechnet) ist, dass der Gegenstand, die Wirklichkeit, Sinnlichkeit nur unter der Form des Objekts oder der Anschauung gefasst wird; nicht aber als sinnlich-menschliche Tätigkeit,

Praxis; nicht subjektiv.“ (MEW 3, S.5) Die Frontstellung, kritisch gegen einen Materialismus, der selbst als kritischer Gegenspieler gegen Idealismus auftritt, erschwert den Auftrag ans Denken und Erkennen.¹ Es geht keineswegs darum, idealistische Vorgehensweisen materialismuskritisch wieder in Kraft zu setzen, sondern darum – um es in heutigen Worten zu sagen – denjenigen, die die materiellen Bedingungen, unter denen Menschen leben, als Forschungsgegenstände an die erste Stelle setzen, einzuschärfen, dass nichts Gesellschaftliches begriffen werden kann, wenn es nicht als auch subjektive Tat der Menschen gefasst wird. Die Menschen machen ihre Geschichte nicht aus freien Stücken, aber sie machen sie selbst, wird Marx später sagen. Der komplizierte Forschungsauftrag, der sich daraus ergibt, schlägt vor, die Bedingungen als von Menschen gemachte, also als veränderbare und historisch zu rekonstruierende zu untersuchen; die Menschen als Gestalter ihrer Leben subjektiv, von ihrem Denken, Fühlen und Wollen her zu fassen, wengleich diese Lebensgestaltung wiederum durch die von Menschen erzeugten Umstände vielfältig fremd und verstellt sind. Dieses Zueinander von Forschungsweisen, die jetzt nötig sind, überschreitet von vornherein die sorgfältig gehüteten Disziplingrenzen von Psychologie, Soziologie, Ökonomie, Philosophie, Biologie, Naturwissenschaft usw.. Im konkreten Forschungsprozess verlangt diese Konstellation also jeweils Forschungskollektive und grundsätzlich eine Verschiebung der Fragen, wie sie sich gewöhnlich präsentieren. So, wie sich die Probleme und Fragen alltäglich stellen, verraten sie etwas über die Konstellation, in der sie entstehen; aber indem sie mitten aus einem Prozess kommen, verdecken sie den inneren Zusammenhang, den zu erschließen also eine Frageverschiebung verlangt – dies wird Ausgangspunkt wie Resultat des Forschungsprozesses.

Diese Anordnung des Forschungsgegenstandes, seiner Subjekte und Objekte verrät noch nicht, wie nun tatsächlich vorzugehen ist. Wolfgang Fritz Haug zieht die Konsequenz für die Theoriebildung, hakt bei der Theoriekritik ein:

„Jede Theorie trifft ihre grundlegenden Unterscheidungen auf praktischem Grund, bezieht sich, wenn auch zumeist indirekt, auf Projekte der Erhaltung oder Umgestaltung der Verhältnisse. Gibt es auch keine Theorie ohne diese Dimension, so doch ohne Reflexion auf sie. Nicht alle werden den Vorschlag akzeptieren, die ‚interparadigmatische‘ Diskussion auf der Ebene der Praxisrelevanz ihrer Begriffsnetze zu führen.“ (1993, S. 78)

¹ Ich habe in einer ganzen Reihe von Seminaren mit den Feuerbachthesen zu arbeiten versucht; immer war eine der wesentlichen Schwierigkeiten, dass die Studierenden, auch wenn sie sonst wenig von Marx wussten, ihn doch auf die Seite der Materialisten schoben und daher angestrengt versuchten, die Stoßrichtung der Kritik nicht wahrzunehmen.

Der Satz spricht zu unserer Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Erfahrung, hier in der Formulierung der Praxis, ein Begriff, der gegenüber der Erfahrung weniger passiv zu sein scheint. Und er spricht zur Parteilichkeit von theoretischen Aussagen. Er erteilt dabei der Vorstellung, es könne wissenschaftlich erhabene, aller schmutzigen Anbindung an reale Verhältnisse entledigte Theorien geben, eine Absage. Immer beziehen sich Theorien auf gesellschaftliche Wirklichkeit, sei es, dass sie vorhandene Verhältnisse festigen und unterstützen, sei es, dass sie sie verändern wollen. In diesem Sinn sind alle Theorien parteilich. Ihre Wissenschaftlichkeit hängt davon ab, wie sehr sie dieses Verhältnis reflektieren und damit erkennen. Unausgesprochen in diesen Sätzen ist die Vorstellung, dass die Parteinahme für die Erhaltung schlechter Verhältnisse die Überprüfung und Reflexion nicht verträgt, wissenschaftliche Erkenntnis so ins Allgemeine zieht (vgl. ausführlich dazu Haug, W.F., 1973). An dieser Stelle öffnet sich das Forschungsfeld zu Ideologietheorie und zur Kritischen Psychologie. W.F. Haug teilt das Anliegen letzterer explizit, behauptet aber, sie habe einen „ideologietheoretisch blinden Fleck“ (1993, 79).² Subjektforschung erhält in solcher Konstellation die Spezifizierung, den Berg an herrschenden Theorien und Auffassungen in ihre Analysen einzubeziehen, die aus praktischem Grund, um die Verhältnisse zu erhalten, einen Ring von unklaren, verstellten, entfremdeten Verhältnissen artikulieren, der für die einzelnen Subjekte, die darin leben, immer undurchschaubarer wird, ja, der Teil von ihnen ist, so dass sie geneigt sein können, für gut zu halten, was ihnen schadet. Die Verschiebung in Richtung Ideologietheorie sagt wiederum immer noch nicht, wie denn nun konkret „die Wirklichkeit, Sinnlichkeit“ „als sinnlich-menschliche Tätigkeit, Praxis“ gefasst und erforscht werden kann.

Werfen wir einen Blick auf die Aufgabenstellung und Selbstverständigung in der Kritischen Psychologie selbst, wenngleich dies im Großen und Ganzen ja in dieser Zeitschrift als Allgemeinwissen voraussetzbar ist.

Klaus Holzkamp äußert sich direkt in der oben von Marx zitierten Konstellation, nämlich zum Verhältnis des „Subjektiven“ zu den „objektiven“ Bedingungen: „Der ‚Standpunkt des Subjekts‘ schließt also die Berücksichtigung objektiver Bedingungen keineswegs aus, sondern ein.“ (1983, 539) Er skizziert in diesem Kontext den Zusammenhang von objektiven Lebensbedingungen und subjektiven Handlungsmöglichkeiten und spitzt zu auf die Frage der „Unterworfenheit unter objektive Lebensbedingungen“, in denen „die Subjekthaftigkeit menschlicher Be-

² Morten Nissen diskutiert in seinem Beitrag in diesem Heft als Problem, dass ein Standpunkt jenseits von Ideologie nicht zu gewinnen ist; ich möchte dagegen mit Marx vorschlagen, einen Unterschied zwischen ideologischen und wissenschaftlichen Wissensformen zu machen, wobei letztere ein Annäherungsprozess bleiben, jedoch nicht einfach ideologisch sind – dies muss weiter diskutiert werden.

findlichkeit etc. historisch real also ‚denkbar‘ ist“ (538). Erst von diesem Standpunkt her wird die Möglichkeit der Veränderung in Assoziation mit anderen, als „Zurückdrängen“ der Unterworfenheit sichtbar. Denken und Forschen beginnt also nicht mit „dem Standpunkt der Sieger“, setzt keine Bemächtigungsparolen in die Welt, sondern expliziert umgekehrt aus dem „Standpunkt der Unterdrückten“, wie Gestaltung von Welt möglich wird.³ Der Standpunkt der Veränderung der Verhältnisse setzt mithin voraus, dass die einzelnen sich als Teil dieser Verhältnisse wahrnehmen und erkennen. Die Problemstellung wendet sich damit zur Frage der Erfahrung als sinnliche Wahrnehmung von Welt.

„Aus dem Umstand, dass meine subjektive Erfahrung nicht wie eine Wand zwischen mir und der objektiven Realität steht, sondern dass ich meine Subjektivität selbst als einen Aspekt des materiellen Lebensgewinnungsprozesses [...] begreifend zu durchdringen vermag, ergibt sich, dass ich über meine Erfahrung *viel mehr ‚wissen‘* kann als sich aus ihrer *unmittelbaren* Beschreibung ergeben würde, nämlich all das über ihre *Struktur, ihre Bedingungen, ihre Grenzen* etc., wie wir es als *Instanzen, Dimensionen, Aspekte, Niveaus individueller Befindlichkeit/Handlungsfähigkeit kategorialanalytisch herausgearbeitet* haben. Damit ist, wie gesagt die Unmittelbarkeit meiner Erfahrung keineswegs reduziert, sondern lediglich ‚überschritten‘ und damit begreifbar.“ (539)

Die Verdeutlichung des Standpunkts des Subjekts scheint auf der einen Seite die Untersuchung und gemeinsame Erforschung von Erfahrung zu ermutigen, ja, geradezu herauszufordern. Auch mit der Formulierung, dass die einzelnen mehr wissen können, als sie zu wissen scheinen, lässt sich Erfahrungsforschung begründen. Allerdings bleibt zumindest an dieser Stelle wiederum ganz offen, wie dabei vorzugehen ist. Wie also ist aus Darstellung und Sprechen von Erfahrungen der Unterworfenheit diese Überschreitung gewinnbar, die die einzelnen in die Lage versetzt, ihr Verhalten, ihre Handlungsmöglichkeiten, ihre Befindlichkeit im Zusammenhang bestimmter Bedingungen, lebend in historischen Umständen zu begreifen und damit verändern zu können?

Morus Markard erläutert diese Stelle:

„Danach sollen Menschen nämlich nicht *Gegenstand* psychologischer Forschung sein, nicht, wie auch in ‚qualitativer‘ Forschung üblich, ‚beforscht‘ werden, sondern selber – zusammen mit den psychologischen Professionellen – auf der Forschungsseite stehen. ‚Psychologie vom Standpunkt des Subjekts‘ ist wörtlich gemeint: Gegenstand der Forschung ist nicht das Subjekt, sondern die Welt, wie das Subjekt sie – empfindend, denkend, handelnd – erfährt. Dieser Programmatik korrespondiert, dass psychologische Theorien der *Selbstverständigung* der Sub-

³ Walther Benjamin trifft in seinen pathetisch-andeutenden Sätzen genau diese Stelle, wenn er den Sozialdemokraten vorwirft, sie haben gelehrt, den für die Veränderung notwendigen Hass wie den zum wirklichen Tun nötigen Opferwillen zu verlernen. "Denn beide nähren sich von dem Bild der geknechteten Vorfahren, nicht am Ideal der befreiten Enkel." (Gesammelte Schriften I, S. 700)

jekte dienen müssen – über eigene Interessen, Motive, Gründe und Handlungskonsequenzen in problematischen Lebenssituationen.“ (Markard 2004)

Die Orientierung auf Erfahrung von Welt kann es erlauben, sowohl die „objektiven Bedingungen“ mitzuerforschen als auch die Ideologien, die als Auskünfte über die Welt bis hinein in die Subjekte ragen. Wie von ungefähr treten bei Markard „Professionelle“ auf, die in diesem „Selbstverständigungsprozess in problematischen Lebenslagen“ kooperativ tätig sind. Noch ist nicht geklärt, welche Rolle diese tatsächlich haben (Markard schlägt in diesem Kontext vor, sich mit dem Konzept der „Entwicklungsfigur“ einen solchen kooperativen Forschungsprozess zu denken, ein Vorschlag, den zu diskutieren hier zu weit führen würde); auch sind bislang die schwierigen Fragen umgangen, wie wir uns genau ein Subjekt vorstellen, das hinterrücks von Bedingungen bestimmt ist, die es verändern müsste, um aufrecht zu gehen.⁴ Entsprechend unausgeleuchtet bleibt die Frage, welche Rolle Widersprüche in solch einem Veränderungsprozess spielen, Veränderung vorantreibend, blockierend, zu neuen Lösungen drängend, auf denen andere Widersprüche auftauchen usw. Kurz, noch ist nicht erkennbar, wie wir das „Münchhausenproblem“ lösen, dass man sich eben nicht an den eigenen Haaren aus dem Sumpf ziehen kann. Markard verweist im obigen Kontext darauf, dass der Prozess in Richtung „emanzipatorisch problemlösungsorientierter Handlungen der Individuen“ verlaufen soll. Die schwierige Balance, dass wir es also mit „unterworfenen“ Subjekten zu tun haben, die Kinder unserer Verhältnisse sind, dass wir nicht glauben, dass in jedem ein echter Kern positiver Art steckt, auf den zu bauen wäre, dass wir aber gleichwohl annehmen, dass alle ein Interesse an eigener Gestaltung ihrer Lebensprozesse in Befreiungsperspektive haben, scheint darauf zu orientieren, dass alle, wie Antonio Gramsci dies ausdrückt, Philosophen sind, Intellektuelle, ja, dass es auch in Subjektforschung darum geht, die Welt für diejenigen erkennbar zu machen, die darin leben. Dies allerdings erfordert den Umgang mit Widersprüchen, mit Selbstveränderung, mit Kompromissen, mit Anpassung und Widerstand. Es macht die Infragestellung von Gewohnheiten, Sicherheiten, tradierten Unterwerfungen zur dringlichen Aufgabe.

Bei der Annäherung an die Frage der Erfahrung im Zusammenhang mit Erkenntnis, blieb auch, was Erfahrung sein könnte, bislang unterbestimmt. Sie ist subjektiv, sie verknüpft die einzelnen mit allen Sinnen mit Wirklichkeit, sie ist jedenfalls vorwissenschaftlich einzeln, zufällig. Sie als bearbeitungsnotwendig zu erkennen, ist ein erstes Desiderat.

Marx unterstützt die Aufforderung, Erfahrung zu bearbeiten. Er fasst Erfahrung im Gegensatz zu wissenschaftlicher Erkenntnis: „Wissen-

⁴ Morten Nissen führt die Auseinandersetzung um die widersprüchliche Frage des Subjekts weiter (in diesem Heft); da ich ihm in diesem Punkte folge, kann ich mich hier kurz fassen; vgl. dazu auch W.F. Haug 1983 und 1987.

schaftliche Wahrheit ist immer paradox vom Standpunkt der alltäglichen Erfahrung, die nur den täuschenden Schein der Dinge wahrnimmt.“ (16, 129). Erfahrung tritt auf als Grundlage der Erkenntnis, kann aber nur begriffen werden, wenn der Bezug zur Gewinnung der Lebensverhältnisse jeweils hergestellt wird. In der *Deutschen Ideologie* schreiben Marx und Engels: Die Voraussetzungen, mit denen wir beginnen, sind auf „rein empirischen Wege konstatierbar“. „Es sind die wirklichen Individuen, ihre Aktion und ihre materiellen Lebensbedingungen, sowohl die vorgefundenen, wie die durch eigene Aktion erzeugten.“ (3/20) Das Erkenntnisobjekt wird das Verhältnis von Praxis und Entwicklung. Die Erfahrung muss durch eine bestimmte Kritik hindurch, um auf neue Weise Grundlage von Erkenntnis zu sein.⁵

Marx bringt zwei weitere Dimensionen in die Auseinandersetzung um Theorie/Wissenschaft und Erfahrung/Empirie. In den *Grundrissen* umreißt er, dass theoretische Verallgemeinerung einen praktischen Grund hat, der wiederum subjektive Folgen zeitigt. Es gibt also einen inneren Zusammenhang zwischen subjektiver Entwicklung, menschlicher Praxis und den entsprechenden möglichen Denkformen:

„Die Gleichgültigkeit gegen eine bestimmte Art der Arbeit setzt eine sehr entwickelte Totalität wirklicher Arbeitsarten voraus, von denen keine mehr die alles beherrschende ist. So entstehen die allgemeinsten Abstraktionen überhaupt nur bei der reichsten konkreten Entwicklung, wo Eines vielen gemeinsam erscheint, allen gemein.“ (MEW 13, S. 635 und *Grundrisse*, S. 25; ähnlich *Kapital* Bd. 1, MEW 23, S. 74)

Die zweite Dimension entdecken wir in der Weise, wie Marx Entwicklung denkt. Schon in dem eben zitierten Satz finden wir das sprachliche Subjekt „die Gleichgültigkeit“ als eine Kategorie, die zugleich Elend ankündigt, im Kontext steht von „bloßer Verausgabung von Arbeitskraft“ und die doch auch Aufbruch meint, Befreiung, Emanzipation. Befreit wird, so findet man als grundlegend für die Dialektik der Vorgehensweise immer wieder im *Kapital* oder im *Kommunistischen Manifest*, von den Schranken, die der Entwicklung der Produktivkräfte entgegenstehen. Als solche werden z.B. genannt „menschliches Geschick“, die „Zunftgesetze“ mit ihrem „traditionellen Festgerittensein in eine ganz bestimmte

⁵ Das Vorhaben, in diesem Heft wirklich miteinander zu diskutieren, rechnete nicht mit der zeitlichen und arbeitsmäßigen Inanspruchnahme der Beteiligten. Kurz: wenn wir gewartet hätten, bis alle Beiträge verfasst sind, um im Anschluss eine Diskussion zu beginnen, die auch noch erfordert hätte, wenn sie gut gewesen wäre, dass wir unsere je einzelnen Beiträge umschreiben, würde dieses Heft, das in 2003 erscheinen sollte auf den St. Nimmerleinstag verschieben. Aber die Fragen, deren Bearbeitung ansteht, streben auch so – in der üblichen Arbeitsweise des Nebeneinanderher – aufeinander zu. So entdeckte ich in Morten Nissens Ausführungen zu Kritik und Negation Vorschläge, die mich ebenfalls umtreiben. Ich diskutiere sie ähnlich als Problem von Kritik (vgl. Haug 2003), als "sich widersprechen", als Krise. In diesem Zusammenhang könnte weitere Diskussion fruchtbar sein.

Arbeit“ (MEW 13, S. 636). Sitte, Moral und Familienbände treten auf als Hemmnisse. Bei näherem Hinsehen erkennt man die Behinderungen zugleich als Schutz für die einzelnen: „Zufluchtsstätten“, „Sicherheitsventil des ganzen Gesellschaftsmechanismus“ (MEW 23, S. 526; auch 510 ff.) Diese Verschränkung, dass die Fessel zugleich Geborgenheit ist, macht, dass Befreiung als Katastrophe gelebt werden kann, wie wenn die Staudämme brechen. Das Zerbrechen der alten Formen bringt Möglichkeiten, die ergriffen werden können, nicht die Befreiung selbst. Ich habe diese Art der Anordnung und Analyse des Entwicklungsprozesses ein „Krisenarrangement“ genannt (vgl. Haug, F. 1983, S. 112). Symptomatisch etwa dafür ist, wie Marx über die Familie schreibt:

„So furchtbar und ekelhaft nun die Auflösung des alten Familienwesens innerhalb des kapitalistischen Systems erscheint, so schafft nichtsdestoweniger die große Industrie mit der entscheidenden Rolle, die sie den Weibern, jungen Personen und Kindern beiderlei Geschlechts in gesellschaftlich organisierten Produktionsprozessen jenseits der Sphäre des Hauswesens zuweist, die neue ökonomische Grundlage für eine höhere Form der Familie und des Verhältnisses beider Geschlechter.“ (MEW 23, 514)

Marx ordnet seine Kategorien so an, dass spontane Parteinahme, Fühlen und Wollen auf der Seite der alten, zugleich als Behinderung gesprochenen Formen artikuliert werden. Das macht die Lektüre auf der einen Seite schwierig, auf der anderen zwingt sie die Lesenden zugleich, sich selbst in den Veränderungsprozess mit hineinzubegeben.

Ähnlich auch die berühmte Passage aus dem *Kommunistischen Manifest*:

„Alle festen eingerosteten Verhältnisse mit ihrem Gefolge von altehrwürdigen Vorstellungen und Anschauungen werden aufgelöst, alle neugebildeten veralten, ehe sie verknöchern können. Alles Ständische und Stehende verdampft, alles Heilige wird entweiht, und die Menschen sind endlich gezwungen, ihre Lebensstellung, ihre gegenseitigen Beziehungen mit nüchternen Augen zu anzusehen.“ (MEW 4, S. 465)

Fassen wir die marx'schen methodischen Vorschläge als Aufforderung an eigene Forschung.

2. Ich mache einen Sprung in das Forschungsfeld Lernen, in dem ja Welterfahrung und -aneignung zentral sind. Wieder wende ich mich zunächst an Marx und zu seinen Feuerbachthesen. These 3 lautet:

„Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss. Sie muss daher die Gesellschaft in zwei Teile, von denen der eine über ihr erhaben ist, sondieren.“

Es scheint rätselhaft, wieso hier unverhofft zu erziehende Erzieher auftauchen. Der Text zieht fast unerträglich zusammen, was sorgfältig aus-

einandergenommen gehört. Er äußert sich in seinem ersten Teil offenbar kritisch zu denjenigen, die z.B. für die Abschaffung von Kapitalismus streiten und dazu die Menschen „aufklärend“ erziehen; die also aus genügsamen subalternen Menschen Revolutionäre machen wollen. Die Wortwahl verbindet die politisch revolutionäre Praxis, bzw. die Kritik an ihr, mit der alltäglichen Schulpraxis, die darum auf der gleichen politischen Ebene artikuliert werden kann. Auch hier gilt, dass der Weg der Veränderung der Bildungsinstitutionen und der Verwandlung der Pädagogik unzureichend, wenn nicht problematisch ist.⁶ Der zweite Teil des Marxsatzes dreht den Spieß um und verschiebt die Frage nach dem Verändern in eine Subjektfrage: Wer sind die Veränderer? Diese Verschiebung setzt das Problem an eine andere Stelle: Diejenigen, die andere Umstände brauchen, um sich entfalten zu können, sind selbst schon eingerichtet in den alten Umständen – der Prozess der Veränderung, der von ihnen gemacht werden muss, verändert auch sie. Oder noch komplizierter: um Gesellschaft zu verändern müssen Menschen mit sich einen Veränderungsumgang haben, also selbstreflexiv und zum Handeln in großen Zusammenhängen bereit sein.⁷ Der Schlusssatz macht die Rechnung auf und zeigt, dass eben die Suche nach allgemeiner Veränderung nicht möglich ist, wenn nicht alle beteiligt sind gleichermaßen. Jeder Versuch, von Oben, von Außen andere zu erziehen, zum Verändern zu bringen, vernichtet die Perspektive, eben weil der Standpunkt nicht allgemein ist, sondern Herrschaft, Führung, ein erhabenes Oben auf Dauer stellt, „die Gesellschaft in zwei Teile sondiert“. Auch dieser Zusammenhang verträgt sich mit dem subjektwissenschaftlichen Anliegen. Er fügt allerdings dem bisher Explizierten den Widerspruch hinzu, der in der Veränderung selbst liegt. Es muss nicht nur damit gerechnet werden, dass vielfältige Ideologien die einzelnen an ihren Orten festhalten, es muss also nicht nur ideologietheoretisch das kritisch-psychologische Anliegen er-

⁶ Brecht nimmt diese Frage in seinen *Flüchtlingsgesprächen* auf – vgl. dazu in meinem Buch *Lernverhältnisse* Kapitel 5, S. 80 ff zur Frage des Zusammenhangs von Schule und Leben.

⁷ Brecht hat auch diesen komplizierten Vorgang unter Explikation der darin liegenden Widersprüche erzählt. Der Arbeiter Kalle spricht es folgendermaßen aus: „Sie haben mir zu verstehen gegeben, dass Sie auf der Suche nach einem Land sind, wo ein solcher Zustand herrscht, dass solche anstrengenden Tugenden wie Vaterlandsliebe, Freiheitsdurst, Güte, Selbstlosigkeit so wenig nötig sind wie das Scheißen auf die Heimat, Knechtseligkeit, Roheit und Egoismus. Ein solcher Zustand ist der Sozialismus ... Gleichzeitig mach ich Sie darauf aufmerksam, dass für dieses Ziel allerhand nötig sein wird. Nämlich die äußerste Tapferkeit, der tiefste Freiheitsdurst, die größte Selbstlosigkeit und der größte Egoismus.“ (1499)

Rosa Luxemburg spricht ähnlich über die Möglichkeit von Veränderung. In ihrem kleinen Text *Die Proletarierin* (Werke 3, 159ff) heißt es: „Für die besitzende bürgerliche Frau ist ihr Haus ihre Welt. Für die Proletarierin ist die ganze Welt ihr Haus, die Welt mit ihrem Leid und ihrer Freude, mit ihrer ganzen Grausamkeit und ihrer rauhen Größe.“

gänzt werden; zugleich rechnen wir mit Widerstand und Widersprüchen, mit Krisen. Soweit wir nicht doch plötzlich von Oben und Außen tätig werden wollen, erhält Kritische Psychologie den Auftrag, diese Komplikation in ihr Forschungsmuster aufzunehmen. Wie überzeugen sich Menschen, in Widersprüchen aktiv zu werden, auch wenn das Leid, Anstrengung, Losreißen vom Gewohnten, Feindseligkeit von anderen, Einsamkeit usw. bedeutet? Dies extra zu betonen, heißt nicht, dass solches in der bislang entfalteten Kritischen Psychologie ausgeschlossen wäre, sondern, dass es nicht genügt, diese Dimensionen bloß für möglich zu halten, sondern dass sie so zentral sind, dass ein Umgang mit ihnen, eine Bearbeitung, explizit in einem Forschungsarrangement vorgesehen sein muss.

Gramsci nimmt diese dritte These zu Feuerbach noch auf andere Weise auf. In den *Gefängnisheften* (Heft 11, § 22) diskutiert er den Zusammenhang von Alltagsverstand und Wissenschaft und notiert kritisch zu einem angeblich theoriekritisch vorgehenden Autor:

„kapituliert er in Wirklichkeit vor dem Alltagsverstand und vor dem gewöhnlichen Denken, weil er sich das Problem nicht in den genauen theoretischen Termini gestellt hat und folglich praktisch entwaffnet und ohnmächtig ist. Das unerzogene und rohe Milieu hat den Erzieher beherrscht, der gewöhnliche Alltagsverstand hat sich gegenüber der Wissenschaft durchgesetzt und nicht umgekehrt; wenn das Milieu der Erzieher ist, so muss dieses seinerseits erzogen werden“.

Die Aussage spricht überraschend zu unserer Problematik von Theorie und Erfahrung. Für Erfahrung, die noch der Bearbeitung bedarf, steht hier der Alltagsverstand. Diesen gilt es mit „genauen theoretischen Termini“ zu begreifen; wo man dies nicht tut, wird man vom ihm überwältigt. Das heißt auch, wo man nicht begreifend an Wirklichkeit herangeht, verfällt man den Evidenzen, wie sie sich spontan aufdrängen; man verdoppelt einfach das Bestehende. Überraschend, wie jetzt aus den Feuerbachthesen die Notwendigkeit der Erziehung der Erzieher hinein genommen ist: sie sind das Milieu, in dem sich Alltagsmeinungen, mit ihnen herrschende Gedanken reproduzieren. Damit rücken die Erzieher nicht nur ein in die Allgemeinheit derer, die Veränderung auch mit sich vorantreiben müssen; diese Allgemeinheit macht, dass diese Erziehung auch wechselseitig verfährt: die Schüler sind das „rohe Milieu“, das wiederum die Erziehung der Erzieher vorantreibt. Die Frage im Lernzusammenhang präziser formuliert lautet jetzt: Wie lernen Lehrende von den Herausforderungen der Schüler? Die Frage ist subjektwissenschaftlich gestellt. Befragt sind die Lehrenden nach ihrem Milieu, in dem sie lehrend lernen.

In meinem Buch *Lernverhältnisse* (2003) habe ich mir die Fragen nach dem Lehrer-Schüler-Verhältnis vom Standpunkt der Schüler gestellt: Wozu brauchen Schüler Lehrer? Und zugleich dann vom Standpunkt der Lehrer versucht darzustellen, was sie unter den Bedingungen

von Schule und Leben für Schüler tun könnten. Ich gelangte zu der unstrittenen Formulierung, dass sie „Erfahrungen in die Krise führen“ müssen und die dafür nötigen Kompetenzen als eigene Lebenserfahrung und Selbstreflexion erwerben. Der Zusammenhang unterstellt die hier schon mehrfach angedeutete Bedeutung der Krise für Lern- und Veränderungsprozesse und setzt darauf, dass die bewusste Veränderung gewohnter Ordnung oder eines Lernarrangements nötig ist, um den Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, alte Gewohnheiten, die Koexistenz mit Unerkanntem, auch die Harmonie des Sich-Einrichtens und des Verzichts auf Erkenntnis zu durchbrechen. Lehrende treten in diesem Zusammenhang auf als „organische Intellektuelle“, als solche, die sich mit den Interessen der Schüler verbünden und um die Schwierigkeiten von Selbstveränderung wissen. Lehrende also, die eine solche Krise der Erfahrung herbeiführen, in der die Schüler selbsttätig sich bewegen und verändern müssen. In diesem Zusammenhang erweist sich Brecht als besonderer Lehrmeister, weil er in seinen Stücken und Schriften genau dies beständig tut. Er setzt bei einer allgemein gewussten Erfahrung in unseren Verhältnissen an und konfrontiert sie mit einer zweiten Erfahrung, die genau das Gegenteil besagt. Er positioniert die beiden Erfahrungen so, dass die friedliche Koexistenz, die sie bislang gleichzeitig möglich zu machen scheinen, gestört wird. Die so mit widersprüchlicher Erfahrung Konfrontierten müssen eine Entscheidung treffen. Dies zu tun bedingt, sich der Wirklichkeit so anzunähern, dass man sie besser begreift. Unterstellt ist also, dass es Erfahrungen gibt, die gegenüber anderen Erfahrungen den wirklichen Zusammenhängen näher kommen und damit zugleich die alten Erfahrungen in ihrem Geltungsbereich außer Kraft setzen könnten. Dass sie dies nicht „automatisch“ tun, dass man also nicht von Erfahrung zu Erfahrung sein Wissen einfach akkumuliert, hängt wiederum damit zusammen, dass Liebgewonnenes, Tradiertes, Vertrautes, Gewohntes nur ungern aufgegeben wird, falls es in keine Krise führt. Ich möchte an dieser Stelle noch einmal, den schon in meinem Lernbuch zitierten John Dewey anführen, weil er das Problem für die Pädagogik und damit aber auch für den subjektwissenschaftlichen Zugang zu Erfahrung hier, sehr genau zuspitzt: Er befasst sich in seinem Essay, *Wie wir denken* (1910) auf sehr aktuelle Weise mit dem Doppelcharakter von Erfahrung, die einerseits Gleichförmigkeiten notiert und bei jedem Neuen eine Haltung empfiehlt, deren Begleiter „geistige Trägheit, Faulheit, Konservativität“ sind. Der

„allgemeine Effekt [solcher Erfahrungsaufnahme] auf die geistige Einstellung ist wesentlich ernster als die speziellen falschen Schlussfolgerungen, auf die er sich versteift hat. Wo immer die Hauptabhängigkeit bei Schlussfolgerungen in Schlüssen begründet ist, die in der Vergangenheit beobachtet worden sind, wird ein Nichtzutreffen mit der gewohnten Ordnung gern übersehen, während Fälle von erfolgreicher Bestätigung übertrieben werden. Da der Geist natürlich ein Prinzip verlangt, irgendein Verbindungsglied zwischen auseinander liegenden

Fakten und Ursachen, werden zu diesem Zweck beliebige Kräfte erfunden. [...] Erfahrung schließt aber die Reflexion ein, die uns von den beschränkenden Einflüssen der Sinne, des Appetits und der Tradition befreit. [...] Tatsächlich kann man die Erziehung definieren als eben die Emanzipation und Vermehrung der Erfahrung.“ (Dewey, [1910] 1951)

Ich habe für die Arbeit mit Erfahrung als Leitfaden für weitere Forschung von Brecht den paradoxen Gedanken übernommen, dass *man aus Erfahrungen nichts lernt und dass man nur aus Erfahrung lernt*.

Wir gelangen mit diesem Verfahrensvorschlag erneut zur Frage, wie die Lehrenden lehren und lernen, wie sie sich also als lernende Subjekte betätigen. Es wird notwendig, sie selbst und zwar zu genau diesem Problem sprechen zu lassen.

Die neue Forschungsfrage verdankt sich mehreren bislang von mir nicht begriffenen Zusammenstößen mit Wirklichkeit. Ich hatte früher, wenn die Studierenden mich bedrängten, auszuführen, was ich eigentlich von ihnen lerne, gewöhnlich verlegen abgewinkt und versucht, über etwas anderes zu sprechen. Schien es mir doch gewiss, dass es aus diesem bekannten Wissensvorsprung der Lehrenden und der daraus abgeleiteten Aufgabe, den Studierenden etwas beizubringen, ganz unmöglich für mich sei, gewissermaßen eine Verfehlung meines Lehrauftrags, von ihnen zu lernen. Die Idee selbst schien mir aus ihrer Selbstüberschätzung geboren. So schwieg ich, weil ich sie nicht verletzen wollte. Dabei hatte ich mir die Frage auf der Ebene vorgestellt, wie sie sich präsentierte: auf der Ebene der Wissensvermittlung, als ob ich dieses mir allein zur Aufgabe gemacht hätte. Erst im Zusammenhang des Studiums der Lerntagebücher, die ich begleitend zu den Seminaren schreiben ließ, erkannte ich „als Schock“, dass ich über die Studierenden fast nichts wusste, ebenso wenig über ihre Lernprozesse und Lernmöglichkeiten und die Verarbeitung dessen, was ich ihnen als Weltaufschluss vermitteln wollte. (Vgl. dazu die Kapitel 8 und 9 in meinem Lernbuch) Da sie „das Milieu“ waren, in dem ich tätig war, hatte ich mich gewissermaßen der Erziehung durch sie (um mit Gramsci zu sprechen) verweigert. Oder um es in unserem Kontext anders auszudrücken: ich setzte beim Lehren an ihren Erfahrungen an, ohne sie zu kennen und suchte Gegenerfahrungen, ohne sie zuvor als relevant für ihre Praxis mit ihnen zu gewinnen.

Diese Erfahrung lässt mich nicht los. Da andere Lehrende neuerlich bei mir Rat und Weiterbildung suchen, begann ich ein neues Forschungsprojekt, das eben dies zum Gegenstand macht: Wie lernen Lehrer, die sich mit großem Engagement der Aufgabe stellen, an den Erfahrungen der Schüler als eine Art Reformpädagogik anzusetzen.

Die Forschungsfrage beginnt auf dem eigenen Terrain der Lehrenden. Ich problematisiere den harmlosen Status von Erfahrung, als sei dies etwas, das man einfach nehmen und in die Lehre einfüttern könnte, wie einen nützlichen Mosaikstein, der zudem subjektive Befriedigung ver-

mittelt. Diese Infragestellung von Erfahrung selbst fordert die Lehrerinnen (die meisten sind weiblich) heraus, ihren eigenen Umgang mit dem Erfahrungsansatz in der Pädagogik zu überprüfen, und sei es, um mich zu widerlegen. Alle versuchen, sich an eine Situation zu erinnern, in der sie „aus Erfahrung lernten“ oder eben „nicht lernten“. Die Formulierung verschiebt das eigne Forschungsinteresse der Lehrerinnen, ihren gelückten Erfahrungsansatz zu belegen, in die unbequeme Ecke, sich selbst als Lernende zu reflektieren. So war dies auch ein erstes Ergebnis aus der Diskussion der geschriebenen Erinnerungsszenarien, dass man doch eigentlich über die Schüler und ihr Lernen schreiben wollte, tatsächlich aber die Lehrerinnen selbst sich als lernende Subjekte unvermerkt in den Vordergrund schoben und dass dieser Vorgang bejaht werden konnte.

Eine Lehrerin schreibt:

Eine Kindergruppe mit 10 Kindern, 2 Erzieherinnen, 1 ABM. Es gibt täglich verschiedene Angebote: Malen, Werken, Tönen, Garten, Frühstück, Mittagessen. Der gemeinsame Morgenkreis ist das einzig Verbindliche in der Gruppe, alles andere ist freiwillig, selbstbestimmt. Täglich verstecken sich bis zu vier 4-6-Jährige, um den Morgenkreis nicht mitmachen zu müssen. Alle warten, es ist ein Muss, bis alle zusammen sind. Nach mehreren Monaten treffen wir Erwachsenen die Entscheidung: Alles ist freiwillig, auch der Morgenkreis. Von da an verstecken sich die Kinder nicht mehr und machen mit.

Sie stellt sich dem Thema Lernen durch Erfahrung und schreibt selbst als Auswertung der geschilderten Erfahrung:

Wir Erwachsenen haben gelernt, dass die Kinder ihre Entscheidungen selbst treffen möchten, auch dass sie es lieben bei uns zu sein und nicht gezwungen werden müssen. Die Kinder haben gelernt, dass sie die Erwachsenen herausfordern können, dass wir uns um sie bemühen müssen, dass sie wichtig sind. Aber auch, dass allein aus eigenem Antrieb, aus Freude am gemeinsamen Tun in der Gruppe eine freiwillige Entscheidung gefällt werden kann: Ich mache mit oder nicht.

Die „Erfahrung“ und ihre Interpretation stießen in der folgenden Diskussion auf allgemeines Einverständnis. Es ist ohne Weiteres ersichtlich, dass hier „aus Erfahrung“ geschrieben wird. Wie aber kommt diese vor, und was wird aus ihr gelernt? Wer lernt?

Sicherheit und Einverständnis mit dieser Szene schwinden, sobald man mit solchen Fragen näher herangeht. Lernende Subjekte sind die Kinder und die Lehrer. Die Kinder kommen aber eigentlich nicht als eigene Personen vor, sondern werden von Außen beschrieben, ohne Gefühle, Gedanken, kaum Taten, keine Motive. Sie verstecken sich zunächst und unterlassen dies später. Sie sprechen selbst nicht. Die Lehrer erlassen zwar Regeln, kommen aber selbst auch nicht mit Taten, Gefühlen, Wünschen und Gedanken vor. So lernen sie, was sie als „antiautoritäre“ Alternativschullehrer schon wussten: Zwang bringt unnötigen Wi-

derstand. Aber alles wird gut, wenn Lehrer Kinder selbst entscheiden lassen, diese das Gewünschte also freiwillig tun.

Die erstaunliche Lehre für alle war nicht nur die seltsame Abwesenheit von lebendiger Erfahrung in einer alltäglichen Geschichte; sie war zudem die Erkenntnis, dass die Zusammenfügung der Geschichte – die ja gar keine beschriebene Erlebnisszene ist – sich einer vorweg gewussten pädagogischen Annahme verdankte. Wir haben es also in diesem Fall mit einer Illustrierung von Theorie zu tun, die durch dieses Verfahren der Wirklichkeitsverankerung zudem aus der Kritik entlassen scheint. Wenn etwas in der Wirklichkeit so ist, wie es theoretisch angenommen wird, etwa in pädagogischen Lehrsätzen, dann scheint dies zu beweisen, dass die Theorie richtig ist. Da es sich zudem um einen pädagogischen Ratschlag handelt, der ein Verhalten vorhersagt, scheint das Eintreffen dieses Verhaltens als Beweis der Richtigkeit des Gedachten. Die Auslassung der wirklichen Erfahrung macht, dass die Übersetzung von Theorie in Wirklichkeit unangefochten vor sich geht. Ein solch stimmiges Verhältnis widerspricht aber unserem noch ganz ungeordneten Wissen aus Erfahrung, wie tatsächlich wirkliche Kinder sich widersprüchlich, je anders, vielfältig, chaotisch verhalten. An dieser Stelle hätte es u.a. einer gemeinschaftlichen Klärung der jeweiligen Positionen in den Machtverhältnissen bedurft und eine eben solche Diskussion der Handlungsmöglichkeiten. Da der Text keinen Umgang mit Erfahrung hat, kommen weder subjektive Begründungen vor, noch eine gemeinsame Erkundung derselben. Man kann als eine weitere These formulieren, dass die Stimmigkeit solcher Pädagogik sich eben der Auslassung der Subjekte, um die es ihr aber geht, verdankt.

Da wir aus dem Druck entlassen sind, gegen Erfahrung argumentieren zu müssen, da diese ja gar keine Rolle spielt, legen wir jetzt die theoretische Vorannahme auf den Prüfstein. In der Arbeitsgruppe sind wir so vorgegangen, dass wir aus dem Text zunächst eine Kernthese erarbeiteten, die alle, einschließlich der Autorin, tatsächlich für die zentrale Aussage hielten, das Motiv des Schreibens. Diese lautet: *Unser Ziel ist es, dass jedes Subjekt die allgemeinen Regeln in sich trägt und sich von sich aus an sie hält.* Als Stützpunkte für die Absicherung dieser Botschaft werden weitere „pädagogische“ Lehrsätze aus dem gesunden Menschenverstand hinzugesellt, die jetzt von Oben über die Unteren sprechen, von Lehrenden über Kinder:

1. *Kinder möchten Entscheidungen selbst machen* – eine Aussage, die so selbstverständlich wie dunkel ist, weil die Frage des Wozu der Entscheidung – wie in der Geschichte die Frage der Regelfindung – offen bleibt. Der Satz steht so sicher da, er kann auf unser Einverständnis rechnen, er gehört zur Ausrüstung alternativer Lehrer, und doch mogelt er sich um das eigentliche Problem herum: Wie lernen Kinder, eigene Entscheidungen zu fällen, die für sie nicht schädlich sind? Der Prozess ist wieder so

schwierig, wie es die Frage nach den selbstbestimmten Subjekten insgesamt ist. Wie lässt sich Welt aneignen, die voller Herrschaft und Unterwerfungsfallen steckt, ohne dabei in Münchhausens Sumpf zu fallen. Besser ausgedrückt: wie lässt sich Handlungsfähigkeit mit anderen in der Gestaltung von Welt vergrößern?

2. *Kinder lieben es, bei Erwachsenen zu sein, daher ist Zwang überflüssig.* Die Aussage ist so schlicht wie unheimlich. Sie unterstellt ein notwendiges Zusammensein von Kindern und Erwachsenen an sich, dessen Herstellung zwanglos erfolgen kann, weil es dem Begehren der Kinder folgt. Wenn dem so wäre, warum sollte man es extra als Erkenntnis schreiben? Es klingt wie eine Beschwörung. Wie wenn gegen die Angst im Dunklen gepfiffen wird, ahnt man hinter diesem Satz die Angst, die Kinder möchten vielleicht tatsächlich lieber unter sich sein und sich verstecken. Über das Miteinander von Erwachsenen und Kindern wird im Grunde gar keine Rechenschaft abgelegt.

Wiewohl eigentlich alle zuvor einverstanden auf den Text und seine Aussage geblickt hatten, stieß die so klar herausgestellte obige These zunächst auf ein ungemütliches Schweigen. In der folgenden ziemlich erregt geführten Diskussion erkannten alle, dass hier über eine manipulative Praxis gesprochen wird, die keineswegs nach den Wünschen und Motiven der Kinder fragt, noch nach denen der Lehrer, will man sie nicht als bloße Personifikationen der Regeln verstehen, sondern – in dieser Weise ganz passend im neoliberalen Kontext – sich dafür einsetzt, dass ein jeder alle Kontrollinstanzen, die Gesellschaft funktionsfähig halten, in sich trägt und sich selbsttätig „aus eigenem Antrieb“ in die Ordnung fügt.

Was ist aus dieser Geschichte und Diskussion für die Ausgangsfrage nach der subjektiven Erfahrung zu lernen?

1. Wenn wir als Lehrende über die Frage der Erfahrung beim Lernen Erfahrungsaussagen machen, so sollten sie uns, die wir lernen, betreffen. Es geht um Selbsterkenntnis, Selbstreflexion, um die Frage, wie Lehrende von Kindern herausgefordert werden, „rauh erzogen“, und wie sie damit umgehen. Erfahrungsaussagen der Kinder können nur von diesen selber kommen. – Wenn also über Kinder geschrieben wird, müssen deren Worte, Begründungen zu den beobachteten Taten hinzukommen.

2. Es ist außerordentlich schwierig und muss selbst gelernt werden, wirkliche Erfahrungen zu machen und über sie zu berichten.⁸ Vor dieser Möglichkeit stehen wie Zensoren herrschende Meinungen und Normen, Ideologien, Ratgeber, die filtern, was wir wahrnehmen und denken kön-

⁸ Walter Benjamin diagnostiziert eine allgemeine Verkümmern der Erfahrung, die durch einen Ersetzungsprozess geschehe: die Erzählung wird von der Mitteilung, diese von Nachrichten und diese schließlich von Sensationen abgelöst. (V, 610)

nen. Für uns bedeutet das, das wir selbst in unseren Fähigkeiten und Möglichkeiten stets durchkreuzt sind von Herrschaftsmomenten und Unterwerfungsproblemen. Wir selbst haben die gesellschaftlichen Angebote nach Innen genommen, wo sie sich sprechen, wenn wir zu sprechen beginnen. – Gramsci nannte dies ein inkohärentes Ich, zusammengesetzt aus vielen Schichten und formulierte als Aufgabe, sich kohärent zu arbeiten. – Althusser verwendet den Begriff des Subjekts doppeldeutig: „1. eine freie Subjektivität: ein Zentrum der Initiative, das Urheber und Verantwortlicher seiner Handlungen ist; 2) ein unterworfenen Wesen, das einer höheren Autorität untergeordnet ist und daher keine andere Freiheit hat, als die der freiwilligen Anerkennung seiner Unterwerfung.“ (1977, S. 148) „Schließt man beide Bedeutungen zusammen, so bezeichnet ‚Subjekt‘ ein Individuum, das in der Form der Autonomie und der Freiwilligkeit unterworfen ist.“ (PIT, 1979, 119) Althusser denkt das Subjekt als ein Bündel von bewussten und unbewussten Antworten auf gesellschaftliche Strukturen, Erwartungen, Interaktionen. Die Unterwerfung geschieht mittels Anrufung und Wieder/Anerkennung. Freilich ist es in dieser Vorstellung schwierig bis unmöglich, ein selbsttätiges Subjekt zu denken, das nicht durch und durch subaltern und unterworfen ist, unfähig zur Selbstbefreiung (vgl. auch hierzu die Diskussion bei Nissen in diesem Heft).

Für unsere Absicht aber gilt es zwischen der Scylla eines „innen“ hockenden autonomen Subjekts und der Charybdis völliger Durchdrungenheit von Herrschaft, einen Weg zu finden, wie die einzelnen sich als Mitglieder dieser Gesellschaft erfahren können, ihre Taten und Gedanken selbstkritisch beurteilend und *sich selbst widersprechen*. Gramsci behauptet, dass die Anstrengung, so kritisch mit sich selbst zu arbeiten, dass man sich schließlich „selbst bejahren“ könne, ein Projekt braucht, ein Kollektiv, eine Gruppe, die sich gemeinsamer Gesellschaftsgestaltung verpflichtet. Es ist klar, dass dies innerhalb kapitalistischer entfremdeter Strukturen ein unabschließbarer Weg ist; es ist ebenso klar, dass die Frage der Gestaltung von gesellschaftlichen Bedingungen ein Prüfstein ist, vor dem wir selbst eigene Gedanken und Gefühle messen und verändern können. Das theoretische Problem aber für eine Subjektwissenschaft wie die Kritische Psychologie besteht darin, zugleich von den Subjekten auszugehen, sie zum Sprechen und Forschen zu bringen und zugleich damit einen Fragerahmen so zu gestalten, dass es den einzelnen möglich wird, *sich selbst zu widersprechen*.

3. Eine weitere wichtige Lehre war der Stellenwert pädagogischer Lehrsätze und ihre bedenkenlose Ungeprüftheit, sowie ihre Rolle in unserer Erinnerung, unserer Wahrnehmung, unseres Sprechens. Es ist, als hätten diese Lehrsätze als eine Art Vorurteil die Stelle des Subjekts eingenommen und die Einzelnen in diese Ordnung gerufen. Schon bald zeigte sich im übrigen, dass, was hier als Einzelfall erscheint, für fast alle galt, die in weiteren Werkstätten dazu stießen. Immer stand vor der

Möglichkeit, eine Erfahrung zu machen, wirkliches Wissen zu erwerben, ein pädagogischer Lehrsatz. Dies auf eine so dominante und lähmende Weise, dass beides studiert werden müsste: die Lehrsätze und ihre Geltung und der Grund der Empfänglichkeit für sie, der solche Theorien offenbar zu Momenten der Persönlichkeitsstruktur macht.

So hat sich unsere Ausgangsfragestellung mehrfach verschoben. Es geht nicht so sehr um das Verhältnis von Erfahrung und Theorie, sondern es geht zunächst um zwei unterschiedliche Wissenszugänge, der eine spontan, unmittelbar subjektiv, der andere reflexiv auf Verallgemeinerung hin prüfend. Sie sind aufeinander verwiesen. Dies aber nicht so, dass der wechselseitige Bezug instrumentell hergestellt und z.B. so einfach pädagogisch einsetzbar wäre. Vielmehr sind beide Bereiche umkämpft und vielfach durchsetzt von Herrschaft und Unterwerfung und bestimmen einander in eben dieser Weise. Diesen Dschungel zu durchdringen bedarf es eines gemeinsamen Projekts, in dem gelernt wird, unermüdliche selbstreflexiv zu arbeiten, alle Sinne zu schärfen, die Fähigkeit wahrzunehmen,⁹ wieder zu entdecken und zu erzählen und vor allem die Fähigkeit, sich selbst zu widersprechen.

⁹ Die Gruppe der Lehrerinnen und Erzieher arbeitete an einem zweiten Wochenende – diesmal explizit auf der Suche nach wirklichen Erfahrungen. Tatsächlich gelangen Berichte, die aus Erfahrung kamen, jedoch stellte sich als neues Problem heraus, dass der Auftrag an die subjektive Erfahrung dazu geführt hatte, die lebendigen Schüler und die Begründetheit ihrer Handlungen nicht mehr wirklich wahrzunehmen. Wir waren zunächst versucht, dieses überraschende Ergebnis auf die explizite Frage nach den subjektiven Erfahrungen der Lehrenden zu schieben, es also als methodisch erzeugt zu denken. Jedoch stellte sich bei weiterer Arbeit heraus, dass die einzelnen sich in einer Weise als allein, als privat als einsam darstellten, dass selbst in Gruppen, in denen, wie sich auf Nachfragen zeigte – nicht nur Schüler, sondern mehrere Lehrpersonen anwesend waren, keine irgendwie gemeinsame Erfahrung gemacht werden konnte. Die Arbeit ist an dieser Stelle noch unabgeschlossen. Benjamin denkt, (in seiner Proustlektüre), dass die Privatheit von Erfahrung und Erinnerung nichts an sich Menschliches sei, sondern zum „Inventar der vielfältig isolierten Privatperson“ gehöre, also Ergebnis entfremdeter Verhältnisse im Kapitalismus sei (Werke I, 609). Bevor wir abstrakt zur Empfehlung einer Schulung in sozialer Wahrnehmung schritten, machten wir die intensive gemeinsame Erfahrung, dass eben die kollektive Bearbeitung individueller Erfahrung diese aus der Vereinzelung und Privatheit herausholt und so diese Arbeit schon selbst die Erweiterung sozialer Wahrnehmung ist. – Eine weitere Merkwürdigkeit war, dass in den geschilderten Erfahrungen Körper und Sexualität zwischen Schülern und Lehrenden zugleich als Aggression und als Tabu unbearbeitbar die Prozesse bestimmten. Die Gruppe hat sich daraufhin entschlossen, die Erfahrungsarbeit im Bereich des Sexuellen und der Moral fortzusetzen.

Literatur:

- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg/Westberlin
- Benjamin, Walter (1980): *Über einige Motive bei Baudelaire*. Gesammelte Schriften I, Frankfurt
- ders.: *Das Passagenwerk*. Gesammelte Schriften V
- Bosch, Herbert u. Jan Rehmann (1979): *Ideologische Staatsapparate und Subjekteffekt bei Althusser*. In: *Projekt Ideologietheorie: Theorien über Ideologie*, Berlin, 105-129
- Dewey, John (1910/1951): *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflexiven Denkens zum Prozess der Erziehung*. Zürich
- ders. (1986/2.A 1994): *Erziehung durch und für Erfahrung*. Eingeleitet und kommentiert von Helmut Schreier. Stuttgart
- Haug, Frigga (1978): *Dialektische Theorie und empirische Methodik*. In: *Das Argument* 111. Berlin 644-656 (dänisch in Udkast 1978)
- dies., Hg. (1980, 4. überarb. A. 1991 unter neuem Titel: *Erziehung zur Weiblichkeit*): *Frauenformen. Alltagsgeschichten und Entwurf einer Theorie weiblicher Sozialisation*. Berlin und Hamburg
- dies. (1982): *Frauen und Theorie*. In: *Das Argument* 132
- dies. (1990, 3. A. 2001): *Erinnerungsarbeit*. Berlin und Hamburg
- dies. (1997): *Empirie/Theorie*. In: Haug, W.F. (Hg.): *Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus*. Hamburg
- dies. (2003, 2. A. 2004): *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg
- dies. (1982): *Erfahrung und Theorie*. In: *Das Argument* 136. Berlin
- dies. (1983): *Verelendungsdiskurs oder Logik der Krisen und Brüche. Marx neu gelesen vom Standpunkt heutiger Arbeitsforschung*. In: *Aktualisierung Marx*. AS 100, West-Berlin 101 - 119
- dies. (1989): *Das Verhältnis von Erfahrung und Theorie in feministischer Forschung*. In: *Videnskabshistorie og -teori. Kvindeforskningsseminar*. Kobenhavn
- dies. (1997): *Zum Spannungsverhältnis von Theorie und Empirie bei Rosa Luxemburg*. In: Bergmann, Th. u. W. Haible Hg.: *Reform - Demokratie - Revolution. Zur Aktualität von Rosa Luxemburg*. Hamburg, 28-35
- Haug, Wolfgang Fritz (1972): *Die Bedeutung von Standpunkt und sozialistischer Perspektive für die Kritik der politischen Ökonomie*. In: *Das Argument* 74, 561- 585;
- ders. (1987): *Die Frage nach der Konstitution des Subjekts*. In *ders. Pluraler Marxismus* 2, Berlin, 81-100
- ders. (1983): *Hält das ideologische Subjekt Einzug in die Kritische Psychologie?* In: *Forum Kritische Psychologie* 11, Berlin/W, 24-55
- Ders. (1993): *Ideologische Mächte und die antagonistische Reklamation des Gemeinwesens*. In: *ders.: Elemente einer Theorie des Ideologischen*. Hamburg, 77-90
- Holzkamp, Klaus (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/New York
- ders. (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftlichen Grundlegung*. Frankfurt/New York
- Markard, Morus (2004): *Lehren / Lernen als methodisch organisierte (Selbst-) Kritik ideologischer Standpunkte der Subjekte*. in: *Faultstich, Peter/Joachim Ludwig (Hg.): Expansives Lernen*. Bielefeld
- Marx, Karl (1845/1958): *Thesen über Feuerbach*. In: *MEW* 3, 5-7. Berlin/DDR
- ders. (1953): *Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie*. Berlin/DDR
- ders.: *Das Kapital*, Bd. 1, *MEW* 23
- ders. u. Friedrich Engels: *Das Kommunistische Manifest*. *MEW* 4, 459 ff
- Nissen, Morten (2004): *Das Subjekt der Kritik*. In: *diesem Band*, *Projekt Automation und Qualifikation (PAQ)*(1978, 2.A. 1979): *Entwicklung der Arbeitstätigkeiten und die Methode ihrer Erfassung*. Berlin
- Projekt Ideologietheorie (PIT)* (1979): *Theorien über Ideologie*. Berlin