

Ines Langemeyer

## Klaus Holzkamps „subjektwissenschaftliche Grundlegung“ des Lernens und Frigga Haugs Untersuchung von „Lernverhältnissen“ im Spiegel des heutigen Imperativs zur Eigenverantwortung

Hauptanliegen von Klaus Holzkamps „subjektwissenschaftlicher Grundlegung“ des Lernens (1993) ist es, das individuelle Lernen als ein von jener „Machtökonomie“ (Foucault) institutionalisierter Bildung befreites zu denken. Zwei Punkte werden so zum zentralen Gegenstand dieser Lernforschung. Zum einen wendet sich Holzkamp gegen die „Entöffentlichung des Lernsubjekts“ in pädagogischen Theorien, Konzepten und Diskursen (prominent v.a. im Lehr-Lern-Kurzschluss), zum anderen gegen die Praxis des „subjektlosen Lernens“, das heißt, gegen die vielfältig hergestellten Nötigungen, Menschen ohne eine eigene Lernproblematik zum Lernen zu bringen. Beides entspricht der gesellschaftlichen Funktionalität von Schule, Menschen eher zu selektieren als zu fördern und sie den herrschenden Verhältnissen anzupassen, anstatt sie zu einem selbstbestimmten Denken und Handeln zu befähigen. Sowohl die „Entöffentlichung des Lernsubjekts“ als auch die Praxis des „subjektlosen Lernens“ ermöglichen es zugleich, die daraus resultierenden Widersprüche in der Bildung zu eliminieren oder zumindest zu ‚managen‘ (vgl. 1993, 385ff, 406ff).

Wenn man dieses Anliegen seiner kritischen Lernforschung bedenkt, dann ist erstaunlich, dass Holzkamp mittlerweile relativ breit rezipiert wird, wobei zwar einige, aber sicherlich nicht alle seine Herrschaftskritik teilen (zu den Rezipienten zählen in der konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik v.a. Rolf Arnold und Ingeborg Schübler, in der Soziologie unter dem Stichwort „Subjektivierung von Bildung“ G. Günter Voß u.a., in der Weiterbildungspädagogik Rosemarie Kemper und Marita Klein, in den Erziehungswissenschaften in Bezug auf „lebenslanges“ und „selbstgesteuertes“ Lernen z.B. Walter Dürr). Wie kommt es außerdem, dass Frigga Haug (2003) in dieser anscheinend ‚holzkamp-freundlichen‘ Zeit eine Kritik an seinem Lernbuch schreibt und ihm eine eigene Forschung entgegensetzt?

Es stellen sich also die Fragen, warum Holzkamp inzwischen auch außerhalb der Kritischen Psychologie anschlussfähig wurde (1), warum innerhalb der Kritischen Psychologie eine Kritik an ihm formuliert wird und welche (2), wie weit Haugs eigene Untersuchungen reichen (3) und wie sie sich wiederum im Verhältnis zu den Widersprüchen in den gegenwärtigen Bildungspraxen bewerten lassen (4).

## 1.

Dass Holzkamps Lernbuch gegenwärtig breiter rezipiert wird als noch vor zehn Jahren, hat mehrere Gründe, die ich im Folgenden thesenartig zusammenfasse. Damit wird auch kenntlich, was inhaltlich aus seiner Lernforschung herausgezogen und was eher außen vor gelassen wird.

1. Aufgrund der ‚hochtechnologischen‘ Rationalisierungsprozesse, die etwa Baethge und Baethge-Kinsky (1995, 152) „subjektzentriert“ nennen, findet in den Sozialwissenschaften seit Ende der 1980er, Anfang der 90er Jahre eine Wende zum Subjekt statt. Jedoch fehlt den Wissenschaftlern in der Regel ein theoretischer Zugang zur Subjektperspektive, der nicht nur das Besondere, sondern auch das Allgemeine im Besonderen aufzeigen kann. Holzkamp füllt deshalb eine Leerstelle aus. Neuere Ansätze in der Pädagogik greifen beispielsweise das Theorem des „defensiv begründeten Lernen“ auf, welches die allgemein zu beobachtenden Verweigerungen oder Widerstände von Lernenden auf den Begriff bringt und zugleich erklärt, warum diese Art des Lernens wenig nachhaltig ist. Expansives Lernen steht im Gegenzug für motiviertes, nachhaltiges Lernen, welches die Lebensqualität erhöht, Verfügungsmöglichkeiten erweitert oder ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ sichert. Der Begriff der ‚verallgemeinerten Handlungsfähigkeit‘ wird in der Rezeption allerdings selten dazu in Beziehung gesetzt.
  
2. Mehr oder weniger kritisch wird in diesen sozialwissenschaftlichen Ansätzen der Imperativ der Eigenverantwortung in ‚neuen‘ Arbeitsverhältnissen, in der Lebensführung und in vielen ‚neuen‘ Lernformen<sup>1</sup> beobachtet. Den Anforderungen und Erwartungen der Wirtschaft entsprechend wird Abstand davon genommen, das Lernen in Abhängigkeit vom Lehren zu denken. Es wird vielmehr als eine subjektive Eigenleistung modelliert. Holzkamps Kritik des Lehr-Lern-Kurzschlusses passt dazu als Referenz. Außerdem bietet sich die idealtypische Konstruktion einer „Lernschleife“, die jemand aufgrund einer Diskrepanzerfahrung zwischen notwendigem und vorhandenem Wissen und Können einlegt, als Anknüpfungspunkt an. Insbesondere die heute verbreiteten konstruktivistischen Ansätze können dieses von der Handlungsregulationstheorie beeinflusste Modell in ihre Theorie integrieren. Die Kritik an der „Machtökonomie“ institutionalisierter Bildung wird meist nur insoweit übernommen, als sich damit ihre gesellschaftliche Dysfunktionalität in veränderten Produktionsverhältnissen fassen lässt.

---

<sup>1</sup> Gemeint sind nicht absolut neue Formen. Allerdings erscheinen sie in Verbindung mit den Informations- und Kommunikationstechnologien als neu. In der Regel sind vor allem folgende Lernformen gemeint: Lernen im oder übers Internet und überhaupt mit Hilfe des Computers und Lernen im Arbeitsprozess, was meist projektbezogenes, ‚situiertes‘ und kooperatives Lernen umfasst. ‚Neue‘ Lernformen sind weniger institutionalisiert und weniger durch einen Unterricht vorstrukturiert, sondern basieren mit Absicht stärker auf Eigenverantwortung und Selbstorganisation.

3. Seitdem in vielen Texten behauptet wird, dass weniger ein umfangreiches Fachwissen – welches ja ohnehin schnell veralten würde –, sondern vielmehr Kompetenzen wie ‚Handlungs-‘, ‚Methoden-‘ oder ‚soziale Kompetenz‘ am Arbeitsplatz gefordert seien, seitdem werden Bildungskonzepte gesucht, mit denen diese vermittelt werden könnten. In diesem Zusammenhang verweisen manche auf Holzkamps Begriff der „subjektiven Lernproblematik“, die auf eine reale Handlungsproblematik zurückgeht und immer Ausgangspunkt für expansiv begründetes Lernen ist. Damit wird die Vorstellung verknüpft, dass Holzkamp einen pragmatischen Weg beschreibt, wie man Erfahrungs- und Praxiswissen erlangen und vor allem das selbständige Lernen erlernen kann. Handlungs-„Fähigkeit“ wird implizit wie eine Eigenschaft gedacht, und der analytische Gehalt dieses Begriffs in Bezug auf das Mensch-Welt-Verhältnis tritt hierbei in den Hintergrund oder wird sogar ganz ausgeblendet.

Auch wenn Holzkamps Macht- und Herrschaftskritik in den heutigen Diskussionen nicht grundsätzlich ausgeklammert und eine Parteinahme für die lernenden Subjekte durchaus akzeptiert wird, hinterfragen seine Rezipienten dennoch selten, was diese Kompetenzanforderungen an ‚Handlungsfähigkeit‘, an ‚Selbstorganisation‘ und ‚Selbstlernen‘ für die Lernenden bedeuten.

Dass in relativ (!) selbstbestimmten Lernformen auch Widersprüche und Konflikte entstehen können, ist jedoch ein Problem, das Holzkamp selbst nur am Ende seines Lernbuches in den Blick genommen hat. Er kennt zwar den „inneren Zwang“ als eine Form von subtilem Druck, durch den man andere Menschen dazu bringt, etwas „freiwillig zu tun, was sie tun sollen“ (1993, 447). Aber diese Überlegung bezieht er nur auf Motivationsstrategien und –taktiken von Lehrern, nicht auf das ganze Dispositiv, in welchem gelernt wird. Deshalb legt sein Begriffspaar „defensives“ versus „expansives Lernen“ erst einmal nahe, dass ersteres eindeutig ein instrumentelles, restriktives oder erzwungenes Verhältnis zum Lernen, letzteres hingegen eine Erweiterung von Handlungs- und Verfügungsmöglichkeiten impliziert. Die Widersprüche im Lernen sollen also immer durch den so gefassten Gegensatz bestimmt werden. Was jedoch „Enteignung expansiven Lernens“ für die Subjekte heißt, was es bedeutet, wenn fremde und eigene „Interessen so miteinander verflochten sind“, dass „die Macht nicht von außen einwirkt, sondern durch die Betroffenen hindurch“, oder dass nicht vorhersehbar ist, wohin die eigenen Lernanstrengung führen werden (523), all dies wird zwar angesprochen, aber nicht weiter empirisch untersucht oder begrifflich-theoretisch ausgearbeitet. Ebendiese Fragen sind in der heutigen Erwachsenenbildung – vor allem in der Weiterbildung und beim arbeitsplatznahen Lernen – entscheidend.

Ein Lernen, bei dem gesellschaftliche Widersprüche und Risiken nach innen genommen und als innere Konflikte bearbeitet werden, kann nicht einfach unter ‚defensivem‘ oder ‚widerständigem‘ Lernen subsumiert werden. Es ist mithin darauf zu reflektieren, dass Lernanstrengungen auf

Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit zielen und gerade dabei fremdbestimmt bleiben können. Angesichts dieser Punkte scheint eine kritisch-psychologische Kritik an Holzkamp berechtigt, wenn nicht gar notwendig.

2.

Wenden wir uns deshalb Frigga Haugs Untersuchung von „Lernverhältnissen“ (2003) zu. Welche Kritikpunkte entwickelt sie in diesem Kontext an Holzkamp und welche anderen Perspektiven eröffnet sie für eine kritische Lernforschung?

Um Haugs Kritik an Holzkamp zu verstehen, ist es notwendig zu zeigen, inwiefern sich die Lernforschungen der beiden prinzipiell unterscheiden. Denn anders als Holzkamp befasst sich Haug weniger mit Lerntheorien und Lehrpraxen und wie diese die lernenden Subjekte verschwinden machen. Sie wendet sich vielmehr den subjektiven Erfahrungen vom eigenen Lernen zu – und welche Widersprüche und Konflikte hierin verarbeitet sind. Haugs Ansatz könnte deshalb eine neue analytische Perspektive auf Lernprozesse eröffnen, welche im Hinblick auf die gegenwärtige Tendenz zu eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernformen nützlich wäre.

Lernerfahrungen erzählen für Haug von ergriffenen und verpassten Chancen, Selbstbestimmung gegen Fremdverfügung zu setzen. In diesem Sinne macht sie weniger das Versagen von Lehrern und Erziehern oder die Machtverhältnisse von Bildungsinstitutionen zum Gegenstand der Kritik, sondern in erster Linie, wie Menschen sich selbst wahrnehmen lernen und wie sie lernend versuchen, sich zu Subjekten ihrer Verhältnisse zu machen. Vor diesem Hintergrund behandelt Haug die Frage emanzipatorischer Selbstveränderung ausführlich. Sie unternimmt den ungewöhnlichen Versuch einer „Freilegung“ individueller Lernerfahrungen (2003, 9), um „Selbstbewegungen und Selbstblockierungen“ bewusst zu machen. Dabei analysiert sie sowohl eigene Erlebnisse als auch Lerntagebücher und Erinnerungsgeschichten von Studierenden aus ihren Lehrveranstaltungen an der Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP, Hamburg).

Holzkamp legt seinen Schwerpunkt auf die Gründe, mit denen sich ein Subjekt zum Lernen als einem umfassenden Handlungszusammenhang ins Verhältnis setzt. Haug fragt demgegenüber zunächst einmal, wie im Verhältnis zum Lerngegenstand Erfahrungen gemacht werden können, die einen selbst anders werden lassen und – im Sinne Gramscis – zu einer kohärenteren Denk- und Fühlweise führen. Beispielhaft zeigt sie dies anhand literarischer Quellen. Sie liest Brechts *Flüchtlingsgespräche* und Virginia Woolfs *Drei Guineen* als fruchtbare „Lernanordnungen“ und arbeitet heraus, wie Brecht das Vergnügen an der Kritik weckt, die Alltagsbegriffe und Alltagsdenkweisen dialektisch herauszufordern und

„zum Tanzen“ zu bringen und „eingreifendes Denken aufzurühren“ (86, 91). Ähnlich entdeckt sie in Woolfs Essay, die „Kunst, Fragen zu stellen, sie ernst zu nehmen, [...] ihre heimlichen Unterstellungen herauszuarbeiten, sie mit ihrem Gegenteil zu konfrontieren [...], um sie dann durch neue Fragen zu ersetzen“ (106). In diesen Materialstudien steht im Vordergrund, dass Lernen nicht nur ein Aufnehmen und Durcharbeiten von Erfahrungen ist, sondern auch fern von jedem Edukationismus bedeuten kann, dass man sich kritisch zu den gegebenen Macht- und Herrschaftsstrukturen ins Verhältnis setzen und diese konfrontieren muss. Denn „jeder Versuch, mehr Lernen zu ermöglichen, hat es mit gesellschaftlichen Strukturen und ihrer Verankerung in Verstand und Gefühl der Menschen zu tun“ (102). Die eigene Subjektivität, die zwar geschichtlich geworden ist, aber nicht in allen Aspekten bewusst angeeignet wurde, lässt sich quasi nur über die Kritik der Lebensverhältnisse besichtigen und zugleich neu ordnen (vgl. 85).

Mit dieser Perspektive überschreitet Haug Holzkamps Frage der Lernbegründung, weil der Lernprozess nicht nur dahin unterschieden wird, in wessen Interesse er geschieht. Lernen soll stattdessen eine theoretische und praktische Kritik des Gewordenen (sowohl ‚innerer‘ als auch ‚äußerer‘ Verhältnisse) umfassen. Dabei steht das Subjekt nicht einfach nur als begründende Instanz am Anfang, sondern der Lernprozess wird als Subjekt-Werden betrachtet.

Dass „Subjektstandpunkt“ sowie andere Begriffe wie „Interesse“, „begründetes Handeln“ oder „Intentionalitätszentrum“ in Holzkamps Theorie wie „unschuldige und eindeutige Worte“ verwendet werden, problematisiert sie entsprechend und gibt zu bedenken, dass diese Begriffe „teils aus der Bewusstseinsphilosophie, aus Vernunftdenken, aus der Phänomenologie, zu einem weiteren Teil aus Theorien über den Homo oeconomicus, teils aus dem juristischen Diskurs, aus der Staatsrechtslehre“ stammen (128).

Haug interessieren somit keine Begründungsmuster im holzkampschen Sinne. Es kommt ihr einerseits auf die Art und Weise an, wie man sich zu den Lerngegenständen ins Verhältnis setzt, und andererseits auf die Verhältnisse, in denen gelernt wird.

Folglich empfindet sie Holzkamps ‚robinsonartige‘ Beispiele als „Irritation“, weil sie „Kooperation, gesellschaftliches Miteinander [...] und historisch getane Arbeit“ nicht angemessen berücksichtigten (34) und den Zugang zur Empirie dadurch vereinseitigten. Dies lasse sich u.a. an dem Abschnitt seines Lernbuches festmachen, in dem er als expansiv begründetes Lernen beschreibt, wie er sich selbst einen Zugang zu Schönbergs Zwölftonmusik durch ein für ihn neues, polyphones Hören eröffnete. Haug kritisiert das Beispiel als „äußerst problematisch“, weil es nur die „gesellschaftlichen Symbolwelten darstellt, aber die Menschen füreinander eben nicht als sinnlich Anwesende, etwa im Dialog braucht“ (ebd.). Gleichzeitig habe Holzkamp einen verkürzten Zugang zu jenen

„gesellschaftlichen Symbolwelten“ (1993, 196), da er die „Untersuchung von Sprache“, die „selbst als eine Art sekundäres Subjekt Politik mit uns macht“, vernachlässige (Haug 2003, 149). Dadurch bleibe der „Komplex von Ideologie, Kultur, sozialer Konstruktion“ außen vor (ebd.). Seine Reinterpretationsarbeit sei gegenüber psychologischen Mainstream-Theorien „überallgemein“, weil sie „genauere Differenzierungen, gar Widersprüche oder wirkliche Ungereimtheiten“ nicht herausarbeiten könne (133).<sup>2</sup> Dementsprechend gehe sein Kritikansatz auch an der „praktischen Wirkmächtigkeit“ des Reiz-Reaktionsmodells beim schulischen Lernen vorbei (211, s.u.). Resümiert läuft ihre Kritik darauf hinaus, dass Holzkamp die Selbst- und Welt-Verhältnisse, die beim Lernen involviert sind, nicht vollständig erfasst.

### 3.

Als Gegenentwurf zu Holzkamps Lernforschung kann man deshalb Haugs eigene Untersuchung von Lerntagebüchern und Erinnerungsgeschichten auf der Grundlage der „Erinnerungsarbeit“ (vgl. Haug 1999) verstehen. Obwohl sich dieser Ansatz bzw. diese Methode in vielen Forschungszusammenhängen (vgl. etwa die Arbeiten des Projekts „*Frauenformen*“, 1983, 1991) als nützlich erweisen konnte, stößt man bei diesem Buch auf einen problematischen Umgang mit dem empirischen Material, der im Folgenden exemplarisch dargelegt wird. Es zeigt sich dabei, dass Haug zwar theoretisch einen alternativen Zugang zur Subjektivität und zum Lernen eröffnet. Jedoch bleibt zweifelhaft, ob sie in ihrer empirischen Untersuchung Lernerfahrungen adäquat erfasst und folglich Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb von Lernpraxen darlegen kann.

---

<sup>2</sup> Die Kritik, dass Holzkamp gegenüber Mainstream-Theorien „überallgemein“ bleibt, verstehe ich folgendermaßen: Holzkamp deckt subjektive Begründungen in Hypothesen der nomothetischer Psychologien auf, die empirisch getestet werden. Seines Erachtens ist diese Prüfung pseudoempirisch, insofern subjektive Begründungen einen implikativen Zusammenhang herstellen: Menschen beziehen sich grundsätzlich gemäß ihrer Lebensinteressen auf die Welt. Nur die Art und Weise, wie sie ihre Interessen wahrnehmen und die Welt bedeuten, differiert. Der Zusammenhang ist dadurch nicht kontingent, d.h. er ist weder kausal noch zufällig, und darf nicht als Hypothese getestet werden. Holzkamps Kritik an implikativen Wenn-Dann-Aussagen richtet sich *allgemein* gegen nomothetisch formulierte Begründungszusammenhänge. Sie bleibt allerdings *überallgemein*, wenn sie nicht weiter nach der Besonderheit individueller Begründungszusammenhänge fragt, warum bestimmte Interessen wahrgenommen und bestimmte Begründungsmuster artikuliert werden und warum andere nicht. Das würde jedoch eine umfassende Praxiskritik bedeuten, die auch mit einer Struktur- und Funktionsanalysen verbunden wäre, warum z.B. in der Schule defensive Lerngründe überwiegen oder warum das behavioristische Lernmodell für den Unterricht lange Jahre vorherrschte. Dass dies jedoch auch von Holzkamp geleistet wird, berücksichtigt Haug bei ihrer Kritik an der „Überallgemeinheit des Begründungsansatzes“ nicht (2003, 136).

1. *Beispiel:* Wie es die Qualitätssicherung qualitativer Methodik verlangt, reflektiert Haug über den Einfluss ihrer eigenen Subjektivität auf die Textanalyse bzw. Textinterpretation. So thematisiert sie zum Beispiel sehr offen den eigenen Widerstand gegenüber der Erinnerungsgeschichte einer Studentin und wählt einen distanzierenden Umgang damit: „Ich versuche die Bearbeitung gegen meinen schon alles wissenden Widerstand und notiere zunächst, welche Aktivitäten sich die [ehemalige, IL] Schülerin zuschreibt.“ (2003, 208) Doch im Endergebnis wird der vorher bewusst gemachte Eindruck, dass der Erinnerungstext mit „verarmter Sprache“ die Lernpraxen in ein „Frage/Antwort-Muster presst“ (ebd.) nurmehr bekräftigt: „Kurz, die Lehrerin verkörpert den Willen zur Antwort als Frage“ oder: „Lernen [ist] das Einüben von Antworten“ (210). Allgemein zieht Haug aus solchen implizit gewussten Verhaltensregeln, die sie im Erinnerungstext aufdeckt, den Schluss,

dass das Lernarrangement offenbar in der Lage ist, dauerhaft geschädigte Subjekte hervorzubringen, die sich zu sich selbst wie zu Objekten verhalten können; die funktionieren oder auch nicht. Es gibt also ein eigenes Lernergebnis, das mit Lust und Macht besetzt ist. (211)

Mehrere Dinge werden hier gleichzeitig angesprochen. Erstens wird eine „dauerhafte Schädigung“ vermutet. Zweitens wird das Muster einer Verkehrung aufgezeigt, dass man sich selbst nicht nur als Subjekt einer gelungenen Handlung, sondern auch als ein gut funktionierendes Objekt innerhalb von fremdbestimmten Frage-Antwort-Spielen mit Lust und Macht besetzen kann. Diese Verkehrung könnte tatsächlich mit Holzkamps Begriffspaar – ‚defensiv‘ vs. ‚expansiv begründetes Lernen‘ – nicht pointiert werden. Aber ebenso wenig darf Haug sie als „dauerhafte Schädigung“ zuspitzen. Denn ihre Mutmaßung wird am empirischen Material weder transparent noch nachvollziehbar gemacht, sondern allerhöchstens mit einer gewissen Plausibilität unterlegt. So können Lustbesetzungen und Machtverhältnisse zwar für die Dauerhaftigkeit von bestimmten Subjektpositionen und Subjektivitätsformen verantwortlich sein, dennoch lassen sie sich grundsätzlich verändern.

Die verabsolutierende Interpretationsweise bleibt kein Einzelfall, so auch beim Thema: Umgang mit Kritik.

2. *Beispiel:* Haug problematisiert, wie ein Student seine Niederlage durch eine Protokollkritik im Seminar verarbeitet. Während er (laut FH) über einen Studienabbruch nachdenkt, schreibt er in sein Tagebuch:

Aber die ganzen Vorbereitungen, der Spaß an der Diskursanalyse, die enttäuschten Tränen und die Wut wegen des ‚missratenen Protokolls‘ umsonst? -- Völlig verzweifelt, heulend, gedemütigt, vernichtet {...} unfähig den Verriss der Dozentin nicht als persönliches Versagen zu sehen, folgten richtig schlimme Selbstzerfleischungstage. (163)

Zwischen beiden Zitaten kommentiert die Autorin:

Kritik wird nicht als Hilfe und Ratschlag für anderes Arbeiten begriffen, sondern immer als Vernichtung, Herabsetzung.

An diesen Zitaten könnten auch Überlegungen anschließen, welche Bedingungen eine Rolle spielten und welche Art von Kritik in ebendiesem Fall nicht angenommen wurde. Demnach wären Form und Inhalt der erfahrenen Kritik offen zu legen und zu diskutieren. Außerdem belegt das Zitat nur, dass die Kritik bis zum Moment des Tagebucheintrags als Herabsetzung verstanden wurde. Die Krise des Studenten, die Wut gegen sich selbst, war möglicherweise auch gerade der Auftakt für einen Verarbeitungsprozess. Die Momentaufnahme lieferte dann nur ein unvollständiges Bild. Unabhängig davon könnte Haug auch die universitären Strukturen, ihre eigene Position als Professorin und die sich darin spiegelnden Machtverhältnisse mit reflektieren, um zu erklären, warum es jemandem nicht gelingt, souverän mit der Situation umzugehen. Darüber hinaus wären biographische Hintergründe (welchen Bildungsweg jemand gegangen ist; auf welche sozialen und ökonomischen Voraussetzungen ‚Selbstbewusstsein‘ und ‚Ich-Autonomie‘ aufbauen können) hilfreich, wenn nicht gar notwendig, um zu verstehen, warum eine Kritik verletzend war. Indem Haug den Lesern solche Informationen und Gesichtspunkte vorenthält (oder eventuell selbst darauf verzichtet), verfährt sie mit ihren Interpretationen autoritativ. Zudem wird der Blick wie an vielen anderen Stellen auf den individuellen, schriftlich dargelegten Umgang mit der Kritik- oder Lernsituation verengt, ohne zu überlegen, welchen Einfluss das Genre des Tagebuches auf den Inhalt und auf die Darstellungsweise hat. Dadurch entgeht den Lesern, wie dieselben Menschen in anderen Kontexten auch gemeinsam an erfahrener Kritik und ihrer Selbstveränderung arbeiten oder, perspektivisch gesehen, daran arbeiten könnten. Nicht nur das, es mischt sich auf diese Weise in Haugs Untersuchung möglicher Selbstblockierungen auch ein moralisierender Unterton bei. Beispielsweise sieht sie bei einer Tagebuchanalyse, dass die mitlernenden Subjekte „praktisch so etwas wie eine Kulisse [werden], vor der sich das Ich positioniert“. Gleichzeitig würden sie als „Konkurrenten“, als „Bedrohung“ empfunden (196). Haug notiert: „Dieser wiederholt vorkommenden Einschätzung entspricht keine differenzierte Darstellung der anderen, sie erscheinen vielmehr als monolithischer Block und als Einzelne unsichtbar.“ (Ebd.) Dabei begründet sie nicht, warum und inwiefern differenziertere Darstellungen von Mitlernenden überhaupt erwartbar wären. Für die Theoretisierung von Lernprozessen kann dies eine wichtige Frage sein. Da sie aber eine Leerstelle bleibt, scheint Haug es normativ vorauszusetzen, dass man seine Mitmenschen mit detaillierten Bildern ausstattet.

An anderer Stelle, wo es um einen Erinnerungstext geht, findet man noch einmal das Thema der asozialen Sicht- und Verhaltensweisen der



Lernenden: „Die Mitschüler sind vollends Statisten und dienen als eine Art nützliche Materie, gegen deren So-Sein man sich selbst profilieren kann.“ (209) Auch hier schließt keine Analyse der konkreten (Konkurrenz-)Bedingungen an, die ein instrumentelles Verhältnis zu anderen befördert. Man kann sicherlich dem Anliegen, die Selbstbehinderung bei diesem Konkurrenzverhalten hervorzuheben, etwas abgewinnen. Nur, wenn es darum geht, Möglichkeiten der Selbstveränderung aufzuspüren, dann sind die Bedingungen der Veränderung mit einzubeziehen, und eine andere Gestik in der Analyse und in der Darstellung wäre angebracht. Denn die notwendigen Paraphrasen des empirischen Datenmaterials enthalten bei Haug unzulässige Bewertungen, dass z.B. „eine *wirkliche* Prüfung“ oder „*wirkliche* Erfahrung“ (215, 217, Herv. IL) in den Episoden fehlten, oder sie drücken spekulative Verallgemeinerungen aus wie durch die kleinen Wörtchen „vollends“ und „immer“ (s.o.). Auch als Zuspitzungen verstanden verdeutlichen sie nicht eine momentan vereinseitigte, sondern unterstellen den Subjekten generell eine vereinseitigende Selbst-Weltansicht als ein quasi stabiles Persönlichkeitsmerkmal. Dies lässt sich Haug freilich nicht ungebrochen vorwerfen, denn gleichzeitig vertritt sie die These, dass Lernen „menschliche Praxis, nicht Eigenschaft“ ist (102). Also kann weder Lernfähigkeit noch Lernunfähigkeit allein eine Frage von Eigenschaften sein. Dennoch wird der Eindruck eines Psychologisierens und Personalisierens weiter genährt, wenn Haug über geschlechtsspezifische Unterschiede spricht.

3. *Beispiel*: Geschlechtsspezifische Unterschiede werden den Lesern an dem reichlich gesammelten Datenmaterial nicht aufgezeigt, sondern zwi-schendrin konstatiert, ohne dass man dies nachprüfen könnte: So würden „männliche Studierende weit mehr dazu neigen, ihre Erlebnisse einer vorgefassten Theorie (Botschaft/Bedeutung) unterzuordnen, als dies die weiblichen Autorinnen tun“ (212). Diese würden dagegen „unmittelbarer und ohne vorwegnehmende Urteile notieren“ (217). Erneut thematisiert Haug ihren Widerstand, dass sie „Gleichgültigkeit bis Abneigung gegen die Erfahrungstexte zu überwinden“ hat, wenn – und hier schreibt sie anders als beim ersten Beispiel allgemein – Frauen bei ihren Geschichten „nicht auf schlüssigen akzeptablen Versionen“ bestehen und ihr dadurch „belanglos“ erscheinen (217, 218). Sie führt diese beiden Fragen, weder die eigene Abneigung noch die angenommenen Geschlechtsunterschiede, in eine theoretische Reflexion darüber, wie sich die Geschlechterverhältnisse in ihren Seminaren durch ihre Lehr-Lernverhältnisse bzw. durch die Produktion ihrer Textanalysen hindurchziehen. Folglich scheinen Geschlechterverhältnisse allein dadurch vorhanden, dass die Studierenden Frauen und Männer *sind* und nicht Subjekte, die sich *als* Frauen bzw. *als* Männer in den verschiedenen Verhältnissen bewegen und darin versuchen, *handlungsfähig zu werden*. Geschlechterverhältnisse werden hier zum Geschlechterverhältnis, zur bloßen Differenz zwischen Frauen

und Männern, obwohl Haug selber den Begriff aus ebendiesem Grund im Singular diskreditiert und ihn im Plural als eine gesellschaftstheoretische Kategorie so gründlich ausarbeitet, wie es vermutlich keine Feministin zuvor geleistet hat (vgl. Haug 2001). Eine teils wohlwollende Umdeutung ihres Eindrucks bringt sie hier jedoch nicht weiter über die Bestätigung des Geschlechtsunterschieds auf der Eigenschaftsebene hinaus:

Man könnte daraus schließen [aus der ungeordneten, zufälligen, widersprechenden Schreibweise von Frauen, IL], dass sie weniger denken, bevor sie schreiben, oder dass sie intensiver erleben, dass sie widerständiger sind gegen Theorie und herrschende Meinung oder dass sie sich ernster nehmen als alle Theorie. (2003, 212)

Haug führt bei den Geschichten und Schilderungen immer wieder ähnliche Muster der Selbstblockierung vor Augen. Da sie sich um Kontexte, Hintergründe und um die jeweiligen Beziehungen zwischen Menschen nicht weiter kümmert, bleibt ihre Kritik an Lernverhältnissen ebenso „überallgemein“, wie Holzkamps Verfahren, mit welchem er implizite Begründungsdiskurse im Mainstream der Psychologien ans Licht holt.

#### 4.

Wie lassen sich diese Schwächen einer kritischen Lernforschung vor dem Hintergrund der Widersprüche eigenverantwortlicher Lernformen bewerten?

Dass Haug biographische und situationsbezogene Daten bei ihrer Analyse nicht systematischer einbezieht, hat Folgen für ihre Kritik der Lernverhältnisse. Dadurch blendet sie bei der Untersuchungsgruppe der Studierenden die machttheoretisch wichtige Frage aus, auf welche Ressourcen die Einzelnen zurückgreifen konnten, sich beim Lernen ‚in die Krise führen zu lassen‘ (vgl. 59, 282). Denn nicht grundsätzlich, sondern nur unter bestimmten Voraussetzungen kann die Infragestellung der eigenen Person gelingen und Lernprozesse anstoßen. Andernfalls mag dieser Versuch daran scheitern, dass man sich selbst nicht total preisgeben oder in ein Nichts fallen möchte.

Da Haugs Erinnerungsarbeit Lernen in erster Linie „zwischen Selbstbewegungen und Selbstblockierungen“ in den Blick nimmt und nicht genauer als eine bestimmte Kooperationsleistung zwischen Lehrenden und Lernenden beziehungsweise zwischen Lernenden untereinander betrachtet, werden Probleme nur auf das Verhältnis bezogen, welches der oder die Einzelne zum Lernen und zu sich selbst als Lernende/r einnimmt. Im Unterschied dazu müssten die Verhältnisse, in denen jemand lernt, selbst theoretisch und empirisch genauer durchleuchtet werden. Dabei wäre zu fragen, um welche Lerngegenstände es geht, wo Kooperationsbeziehungen zum Lernen aufgebaut werden und wo nicht, welche (evtl. widersprüchliche) Motivlage bei den Subjekten entstehen, welche

Orientierungen und welche Lernbedingungen vorhanden sind und welche Lernmittel eingesetzt werden. Schließlich spielt auch bei den sozialen Beziehungen eine Rolle, wie das „symbolische Kapital“ (Bourdieu) in diese Lernverhältnisse eingeht und auf das Lernen zurückwirkt.

Insgesamt kommt es nicht nur darauf an, Momente der Blockierung oder Selbstbehinderung zu untersuchen, sondern auch darauf, das emanzipatorische Potenzial in den Verhältnissen aufzuzeigen. Haug erkennt zwar, dass etwa eine „kooperativen Aneignung von Wissen in der Universität“ notwendig wäre, aber meint „im Falle der Studierenden“, dass diese „durch die Verschwörung, einander in Gegenwart der Dozenten nicht zu kritisieren, praktisch deren Autorität verstärken“ und Kritikpotenziale ungenutzt lassen (275). Sie vergisst zu zeigen, wie der Schritt, Kritik üben und annehmen zu können, in diesen Zusammenhängen gemacht werden kann. So scheint es an einer voraussetzungslosen Entscheidung des Einzelnen zu liegen, ob jemand Kritik äußert und produktiv nutzt. Gerade hier scheint sich ein idealistisches Subjektverständnis wieder einzuschleichen. Im Unterschied dazu müsste Haug den individuellen Ausgangspunkt, die geschichtliche Subjektivität, in ihre Analyse der Lernverhältnisse noch anders einbeziehen.

Sinnvoll wären Ole Dreiers (1999) Überlegungen, Subjektivität mit der Frage der Partizipationsmodi zu verbinden: Auf welche Weise nehmen und haben Subjekte an verschiedenen gesellschaftlichen Praxen und Kontexten (insbesondere Lernpraxen) teil? Welche Orientierungen, Haltungen und welche Formen der Lebensführung entwickeln sie dabei? Dreier erfasst die in diesem Kraftfeld entstehenden Eigendynamiken als Trajektorien (= Wurfbahnen/Kraftlinien). Sie zeichnen sozusagen Formen der Selbstbewegung in gesellschaftlichen Verhältnissen nach, ohne die Subjektivitätsform des rationalen Subjekts vorauszusetzen.

Darüber hinaus wäre es produktiv, die umfassendere Forschungsfrage *entwicklungstheoretisch* weiterzudenken, wie sich Lernen in den jeweiligen historisch-gesellschaftlichen und zwischenmenschlichen Verhältnissen im Sinne einer „verallgemeinerten Handlungsfähigkeit“ (eines gemeinschaftlichen Handlungsvermögens) gestalten ließe. In diesem Zusammenhang kann das Ergründen von „Selbstbewegungen und Selbstblockierungen“ über den privat-individuellen Rahmen hinausführen. So erweitert man auch das Verständnis vom „expansiv begründeten Lernen“ (vgl. Holzkamp 1993, 190ff), indem man es nicht nur begrifflich, sondern praktisch auf die Verallgemeinerung der Handlungsfähigkeit der Lernenden bezieht. Holzkamp arbeitet nämlich keinen Gedanken dazu aus, wie sich eine verallgemeinerte Handlungsfähigkeit in Lernpraxen erreichen ließe. Das mag vor allem daran liegen, dass er Lernprozesse letztlich nur auf der individuellen Ebene „vom Standpunkt des Subjekts“ in den Blick nimmt.

Wie Haug zeigt, kommt es für emanzipatorische Lernverhältnisse darauf an, die gelebten und internalisierten Widersprüche bewusst zu ma-

chen und die geschichtliche Gewordenheit der eigenen Subjektivität in Frage zu stellen. Ihre kritische Durcharbeitung muss im Verhältnis zum Lerngegenstand ansetzen und mit einer Befragung der Verhältnisse beginnen, in denen gelernt wird. Theoretisch ist dies bei Haug formuliert, allerdings wäre diese Art des Lernens auch in den konkreten Lernpraxen zu *entwickeln*. Andernfalls ist zu befürchten, dass Selbstkritik und Kritikfähigkeit zu Tugenden mit jenem „heroischen und selbstlosen Anstrich“ werden (Brecht, *Flüchtlingsgespräche*, GW 14, 1433; vgl. Haug 2003, 100), womit man einen Zwang zur Eigenverantwortung in pädagogischen Verhältnissen wohl eher übertüncht als hinterfragt.

#### *Literatur:*

- Baethge, M., Baethge-Kinsky, V. (1995). Ökonomie, Technik, Organisation. Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In: Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hg.). *Handbuch der Berufsbildung*. Leverkusen
- Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. In: *Outlines 1* (1), 5-32
- Haug, F. (1999). *Vorlesung zu Einführung in die Erinnerungsarbeit*. Hamburg
- Haug, F. (2001). Geschlechterverhältnisse. *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Bd. 5 (493-531), hg. v. W.F. Haug. Hamburg
- Haug, F. (2003). *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg
- Haug, F. (Hg.) (1983). *Sexualisierung der Körper*. Berlin-Hamburg
- Haug, F., Hauser, K. (Hg.) (1991). *Die andere Angst*. Berlin-Hamburg
- Holzcamp, H. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M-New York