

Lorenz Huck

Möglichkeiten und Behinderungen kooperativen Lernens

Anmerkungen zu Frigga Haugs „Lernverhältnissen“

Vorbemerkung

Dem folgenden Beitrag zu Frigga Haugs „Lernverhältnissen“ möchte ich einige allgemeine Ausführungen zu den Problemen wissenschaftlicher Kontroversen voranstellen: Einerseits als Versuch einer Selbstverständigung über die Möglichkeiten und Behinderungen solidarischer Kritik; andererseits, weil ich glaube, dass in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als Sonderfall des kooperativen Lernens, wie es Klaus Holzkamp fasst (1995, 510ff), viele Probleme auftauchen, die mich auch im Weiteren beschäftigen werden.

Kritik nicht als Mittel, die Überlegenheit des eigenen Ansatzes zu demonstrieren, sondern als eine Form der Weiterentwicklung wissenschaftlicher Erkenntnis zu begreifen, ist ein erklärtes Prinzip Kritischer Psychologie (vgl. z.B. Osterkamp 1976, 184ff; Holzkamp 1985, 515ff; Markard 1993, 20). Wenn man den Grundsatz der Einheit von Kritik und Weiterentwicklung auf kooperatives Lernen beziehen will, könnte man unter dem Aspekt der Erarbeitung formulieren: Wie kann man auch aus der Beschäftigung mit einem Ansatz lernen, mit dem man nicht einverstanden ist? Bzw. unter dem Aspekt der Vermittlung: Wie kann man seine Kritik so auf den Begriff bringen, dass die Kritisierten daraus etwas lernen können?

Es ist nie einfach, häufig sogar unmöglich, diese Fragen zu beantworten; mehr noch – es ist keineswegs selbstverständlich, dass man sie sich stellt: In vielen Fällen wird wissenschaftliche Kritik *nicht geübt, um sich über gemeinsame Probleme zu verständigen*; daher besteht immer die Gefahr, dass sie auch *nicht als Beitrag zu einer solchen Verständigung aufgefasst*, sondern als Angriff auf die persönliche Integrität gedeutet wird. Dies findet seinen Grund nicht in individuellen Defiziten, etwa in einem Mangel an „Kritikfähigkeit“, sondern darin, dass der Wissenschaftsbetrieb unter herrschenden Verhältnissen konkurrenzförmig organisiert ist und alle Beteiligten, eben auch Kritische PsychologInnen, permanentem Bewährungsdruck ausgesetzt sind¹.

¹ In der Regel wird man schon die bloße Möglichkeit von sich weisen, durch die allgemeine Konkurrenzsituation beeinflusst zu sein, da genau diese Situation es verlangt, wissenschaftliche Redlichkeit und Neutralität zu demonstrieren. Da-

Kritisierenden ist dadurch nahegelegt, sich unter dem bloßen Anschein wissenschaftlicher Auseinandersetzung zu Lasten Anderer (und der eigenen Erkenntnismöglichkeiten) zu profilieren, somit ihre Machtposition zumindest in der jeweiligen Bezugsgruppe zu festigen und Veränderungsnotwendigkeiten (bzw. die damit verbundenen Verunsicherungen) an den jeweils Anderen festzumachen; dem entspricht auf Seiten der Kritisierten eine Blockadehaltung, die auf die bloße Rechtfertigung der eigenen Ansicht ausgerichtet bleibt, da das Eingeständnis, die fraglichen Zusammenhänge nicht voll durchschaut zu haben, einer Gefährdung der eigenen Position gleichkäme².

Wenn ihnen an der Weiterentwicklung wissenschaftlicher Erkenntnis gelegen ist, läge es im Interesse der Kritisierenden jeweils zu durchdenken, ob und inwieweit ein bloßer *Profilierungsversuch* der Beschäftigung mit einem anderen Ansatz zugrunde liegt oder das *Bemühen um die Verständigung über ein Problem*. Ebenso wäre es unter dieser Voraussetzung im Interesse der Kritisierten, zu klären, ob sie Kritik ‚bedrohtheitsfixiert‘ als unbegründet abwehren, da diese nicht nur die eigene wissenschaftliche Überzeugung, sondern auch die persönliche Abgesichertheit in Frage stellt: Ob Kritik im konkreten Fall also „an der Sache vorbeigeht“ und daher für die eigene Sicht der Dinge ohne Folgen bleiben kann, oder ob man sie im eigenen Interesse ernstnehmen und seine Auffassung überdenken müsste.

M.E. gibt es keine allgemeinen und eindeutigen Kriterien für derartige Entscheidungen; vielmehr wäre jeweils konkret zu klären, aus welcher (Macht-)Position heraus man Kritik übt oder abwehrt, wieweit man sich also in der Lage sieht, kritische Erkenntnisse in Handlungen umzusetzen, oder sich genötigt sieht, diese zu verdrängen. Ich komme später auf die damit zusammenhängenden Probleme zurück, möchte aber schon an diesem Punkt eine Bemerkung in eigener Sache vorziehen: Wenn man auf der Grundlage Kritischer Psychologie arbeitet, eines Ansatzes, dessen Wissenschaftlichkeit und (praktische) Relevanz immer wieder in Frage gestellt wurde und wird, liegt es möglicherweise besonders nahe, auf den Wert der eigenen Grundannahmen zu pochen und diese scheinbar *offensiv* gegen andere Ansätze ins Feld zu führen, tatsächlich aber im *defensiven* Versuch die eigene Anerkennungswürdigkeit zu beweisen. In diesem Zuge wird u.U. schon die Tatsache, dass ein anderer Ansatz nicht mit

durch trägt man jedoch zur Aufrechterhaltung von Konkurrenzverhältnissen bei und vergibt die Möglichkeit, sich bewusst zu ihnen zu verhalten.

² Die Gefahr, durch das Eingeständnis der eigenen Fehlbarkeit bzw. durch unbotmäßige Kritik aus der wissenschaftlichen Diskussion ausgeschlossen zu werden und dadurch den Einfluss auf diese zu verlieren, besteht zwar immer *nur potenziell*; gerade die Tatsache, dass die Folgen des eigenen Handelns nicht genau vorherzusehen sind, erschwert es aber, dieses Risiko bewusst einzugehen: *In vorausseilendem Gehorsam* beugen wir uns daher in der Regel den herrschenden Erwartungen zum Umgang mit wissenschaftlicher Kritik.

dem eigenen identisch ist, als „Argument“ gebraucht³. Statt zu klären, welche Erkenntnismöglichkeiten eine andere Sichtweise bietet, wird sie pauschal eingeordnet und (soweit sie von der eigenen abweicht) abgewertet.

Kritik, wenn sie nicht im doppelten Sinne eitel bleiben soll, kann sich m.E. nur auf Probleme beziehen, die die Kritisierenden selbst als relevant begreifen. Nur auf dieser Grundlage stellt sich die Frage, *wie genau* und *aus welchen Gründen* ein Problem durch den kritisierten Ansatz verfehlt, verkürzt dargestellt oder mystifiziert wird, wie man den Erkenntnisgehalt des kritisierten Ansatzes in der eigenen Konzeption aufheben könnte (vgl. Holzkamp 1985, 518f), bzw. mit Bezug auf Lernen formuliert: Was man tun kann, um aus einer bestimmten Sichtweise auf ein Problem zu *lernen*, obwohl oder gerade weil man mit ihr nicht einverstanden sein kann.

Klaus Holzkamps Reinterpretation gängiger Lerntheorien ist m.E. deshalb so aufschlussreich, weil er versuchte, aus ihnen zu lernen. Die Theorie der klassischen Konditionierung z.B. ist, wie durch sein Vorgehen klar wird, nicht einfach „falsch“. Stellt man sich die begründungstheoretische Frage, ob es Umstände gibt, unter denen es funktional ist, in einer Weise zu lernen, die vom Außenstandpunkt betrachtet dem Schema der klassischen Konditionierung entspricht, wird man schnell fündig. Man sieht also ein, dass sich diese Theorie (in spezifischer Verkürzung) auf die Realität bezieht. An einem von Holzkamp aufgegriffenen Beispiel verdeutlicht: Das Kind, das beim Anblick eines weißen Kittels in Panik ausbricht, weil es einmal von einem so gekleideten Arzt eine Spritze bekam, tut dies aus guten Gründen. Da ihm sowohl der Einblick in die Zusammenhänge verstellt, als auch das Recht, über die eigenen Angelegenheiten zu entscheiden, verwehrt wird, hat es gar keine andere Möglichkeit, als den Kurzschluss von der Kleidung auf die drohende Gefahr zu ziehen und sich nach Kräften zu wehren (vgl. Holzkamp 1995, 50ff). Mit dieser Lesart wird nicht nur der Universalitätsanspruch der behavioristischen Theorie kritisiert, sondern auch die Verhältnisse, unter denen sie angemessen zu sein scheint.

Auf der hier formulierten Grundlage versuche ich im Folgenden, mich Frigga Haugs „Lernverhältnissen“ (2003) zu nähern. Dabei geht es mir zunächst darum, nachzuvollziehen, in welchem Verhältnis Lernen und Lehren in ihrer Konzeption zu einander stehen.

Lernen als subjektive Tätigkeit

Haug definiert Lernen an zentraler Stelle als „Aneignung der menschlichen Wesenskräfte“ in einem widersprüchlichen, nie abgeschlossenen Prozess, der vielfältige, jeweils dem Gegenstand angemessene Strategien und ständige Selbstkritik erfordert (ebd., 288). Worauf es mir aber vor

³ Etwa nach dem Schema: „Das kann ja nichts sein, da kommen ja nicht mal Begründungsmuster vor...“

allem ankommt: Zu verschiedenen Gelegenheiten betont Haug, Lernen sei eine subjektive Tätigkeit, die durch Belehren nicht ersetzt werden könne (ebd., 46; vgl. auch 257, 287).

Gerade diese Einsicht hat m.E. auch Klaus Holzkamps Fassung des Lernbegriffs bestimmt. Er definiert Lernen vom Standpunkt des Subjekts, ausgehend von den subjektiven Problemen der Menschen und ihren Versuchen, diese zu bewältigen: Seiner Konzeption nach wird es erforderlich, zu lernen, wenn man vor einer Handlungsproblematik steht, die man unmittelbar, d.h. mit den jeweils schon gegebenen Kenntnissen und Fähigkeiten, nicht durchdringen oder bewältigen kann. Günstigenfalls führt das ‚Ausgliedern einer Lernhandlung‘ dazu, dass man auf höherem Niveau zum Ausgangspunkt, der ‚Bezugshandlung‘, zurückkehren, diese auf veränderte Weise angehen und eventuell umsetzen kann (Holzkamp 1995, 183).

Aus dieser Bestimmung erklärt sich, warum Holzkamp weder das beiläufige Aufgreifen gesellschaftlich vorhandenen Wissens, das ‚Mitlearnen‘, interessierte, noch, was in der Kognitionsforschung als „Problemlösen“ bezeichnet wird: Wenn ich eine bestimmte Adresse oder Telefonnummer in Erfahrung bringen muss, schlage ich im Telefonbuch nach und mein Problem ist unmittelbar gelöst – eine wirkliche Lernhandlung, das Einlegen einer Lernschleife, wie Holzkamp das nennt (ebd.), wäre nur notwendig, wenn ich nicht lesen könnte oder nicht wüsste, wie ein solches Buch zu gebrauchen ist. Auch wenn ich als Versuchsperson im psychologischen Experiment über einer Denkaufgabe grübele, stellt sich mir keine Lernproblematik – es gilt lediglich, durch Rückgriff auf Vorgelesenes und Herumprobieren die Lösung zu finden, die eindeutig gegeben und Anderen auch bekannt, nur durch die Versuchsanordnung für mich systematisch verdeckt ist (vgl. ebd., 226ff).

Holzkamps subjektwissenschaftliche Perspektive impliziert auch, dass Lernen nicht delegiert werden kann: Die *für mich* entscheidenden Zusammenhänge muss ich selbst erkennen. Die Aufforderung „Bring mir das bei!“ ist deshalb *nicht* sinnlos, *wohl aber* der Kurzschluss vom Lehren aufs Lernen, der z.B. die Schulpädagogik bestimmt. Wenn ich, um Holzkamps Beispiel aufzunehmen, einen Zugang zu Schönbergs Musik finden will (vgl. ebd., 194ff), muss ich ihn selbst finden. Zwar kann ich über die Konstruktionsprinzipien der Zwölftonmusik einiges aus musikwissenschaftlicher Literatur erfahren, kann mich auch von ExpertInnen beraten lassen, worauf etwa zu achten sei – welche Haltung ich aber zur Musik einnehmen muss, damit sie *mir* etwas bedeutet, kann nur *ich* ergründen.

Kurz: Holzkamp bestimmt Lernen konsequent als *subjektive* Tätigkeit. Die soziale Unterstützung von Anderen, bei ihm mit dem Begriff des ‚kooperativen Lernens‘ gefasst (ebd., 510ff), und der Rückgriff auf Wis-

sen, das gesellschaftlich-historisch gesammelt wurde, mögen die Lernhandlung erleichtern, vollziehen muss ich sie selbst⁴.

Möglicherweise gewinnt Frigga Haug daher den Eindruck, Holzkamp habe Lernende nach dem Modell Robinson Crusoes konzipiert (Haug 2003, 34; vgl. auch 144). Wenn er in der Entwicklung seiner Begrifflichkeit von einem Beispiel individueller Tätigkeit ausgeht, legt er aber den marxischen Gedanken zugrunde, dass der Mensch „nur in der Gesellschaft sich vereinzeln kann (Marx 1971, 616).“

Seine Konzeption wäre daher missverstanden, wenn man sie als „individualistisch“ oder gar „subjektivistisch“ einordnete, denn Lernhandlungen richten sich in jedem Falle auf die Welt und die Mitmenschen: soweit sie expansiv begründet sind, auf Welterkenntnis, Verständigung mit Anderen, auf die Möglichkeit, Einfluss auf gemeinsame Lebensbedingungen zu nehmen und damit der Ausgeliefertheit an diese zu entkommen; soweit sie defensiv begründet sind, auf die Abwehr befürchteter Einschränkungen individueller Handlungsmöglichkeiten – um den Preis, dass Lernen sich auf die Anpassung an herrschende Erwartungen reduziert und als Ziel nur noch die möglichst günstige Platzierung der eigenen Person in einem Bewertungssystem gesehen werden kann, das auf Konkurrenz basiert. Ob das eine oder das andere der Fall ist, hängt dabei maßgeblich von den konkreten Handlungsmöglichkeiten bzw. der von Anderen erfahrenen oder von ihnen zu erwartenden Unterstützung ab.

Lehre als Aufklärung

Da Holzkamps Begriff des Lernens vom *lernenden* Subjekt aus gedacht ist (u.a. mit dem Ziel, die Grenzen des Lernens durch Belehrung aufzuzeigen), erscheint seine Darstellung der *Lehrenden* häufig als „grob und undifferenziert“ (so bei Holzbrecher 2003, 116)⁵.

Diese Kritik wird offenbar von Frigga Haug geteilt. Jedenfalls untersucht sie Lernverhältnisse hauptsächlich aus der Perspektive und mit dem Erkenntnisinteresse einer Lehrenden und stellt sich damit in Gegensatz zu Holzkamp: So, wenn sie die „Lust zur Belehrung“ als wesentliches Moment ihrer Biographie beschreibt (ebd., 41), ihr schon früh gewecktes Interesse daran, versteinerte Verhältnisse in Bewegung zu bringen, die es verhindern, dass Lernwiderstände abgebaut und in eine kritische Haltung gewendet werden (ebd., 43f, 46); wenn sie Argumente dafür anführt, dass Lehrende Lernenden etwas nutzen können (ebd., 59ff);

⁴ Diese Notwendigkeit wird vielleicht deutlicher, wenn es nicht um die individuelle Realisierung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten geht, sondern um das Gewinnen neuer Einsichten in Zusammenhänge und Widersprüche, also um Probleme von *Forschenden*.

⁵ Dass eine Psychologie des Lernens vom Standpunkt des Subjekts auch den Standpunkt der Lehrenden einschließt, wird in Holzkamps Vorüberlegungen zu einem Forschungsprojekt deutlich, das leider nicht zur Durchführung kam (Holzkamp 1996).

schließlich, wenn sie aus Lerntagebüchern, die Studierende in ihren Seminaren schrieben, praktische Vorschläge für die Gestaltung der Lehre zu gewinnen sucht (vgl. ebd., 161, 174, 176, 178).

Da Haug, wie schon gesagt, Lernen als subjektive Tätigkeit bestimmt, also nicht dem Kurzschluss anheim fällt, gelernt werden könne nur, was zuvor gelehrt wurde, denkt sie Belehrung nicht als Dressur, als Anpassung der Einzelnen an fremdgesetzte Normen: Es geht ihr darum, „Zusammenhänge so zu zeigen, dass Lernen zugleich als zunehmende Erkenntnis und Handlungsaufforderung vollzogen werden kann, die den eigenen Widerstand als Dummheit (aufgefasst als Handeln gegen eigenes Interesse), als Gewohnheit, als eigene Behinderung erhellt“ (ebd., 46), darum, „eine kritische Lernhaltung zu ermöglichen und Wissensbestände, Methoden der Aufschlüsselung von Welt vorzuschlagen“ (ebd.), bzw. darum, „die Einzelnen zum Bündnis mit sich selbst zu bringen“ (ebd., 120). Solche Belehrung, die im Interesse der Lernenden liegen soll, könnte man – vielleicht treffender – als Aufklärung bezeichnen⁶.

Auch im Gedanken der Aufklärung ist aber ein Moment der Asymmetrie enthalten, der in jeder Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden mitgedacht ist: Wenn Aufklärung Sinn haben soll, muss den Einen etwas klar sein, was den Anderen noch nicht klar ist⁷. Diese Asymmetrie begründet Haug damit, dass ein guter Lehrer einen reflektierten Umgang mit den eigenen Erfahrungen pflege (ebd., 66). Mit Gramsci gedacht heiße das, ein Inventarverzeichnis des eigenen Alltagsverstandes anzulegen, sich Rechenschaft darüber abzulegen, welchen historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen die verschiedenen, oft widersprüchlichen Denkweisen entstammten, auf die man angesichts eines bestimmten Sachverhalts zurückgreife, und ob man sie mit seinem „fortgeschrittensten Bewusstsein“ für angemessen halten könne (ebd. 85).

Von dieser Grundlage eines „reflektierten Erfahrungsvorsprungs“ (ebd., 66) aus, könne der Lehrer Selbstverständlichkeiten des alltäglichen Denkens und Handelns erschüttern und problematisieren, die Erfahrung der Lernenden „in die Krise führen“ (ebd., 65).

„Lernverhältnisse“ als Lernproblematik

Die gerade referierten Passagen lösten beim ersten Lesen heftigen Widerstand bei mir aus, der sich aber bei näherer Überlegung nicht mehr eindeutig formulieren ließ: Einerseits habe selbstverständlich auch ich

⁶ Diesen Vorschlag verdanke ich einem Beitrag von Gisela Ulmann zu ihrem Seminar „Probleme der Pädagogischen Psychologie – Pädagogische Psychologie als Problem?“ (Sommersemester 2003).

⁷ „Habe den Mut, dich deines Verstandes zu bedienen!“, jenes klassische Diktum von Kant, ist ein Appell. Er wird von denjenigen ausgesprochen, die glauben, bereits mutig und verständig zu sein.

schon viel von Anderen gelernt – aufgrund ihres Faktenwissens, aber auch aufgrund ihrer Sicht auf gesellschaftliche Zusammenhänge und Widersprüche; andererseits kann ich, um einen Gedanken von Haug aufzugreifen, ein Wort wie „führen“ nicht hören, ohne dabei an mich selbst zu denken als einen, der geführt wird (vgl. ebd. 85). „Erfahrungen in die Krise *führen*“ – diese Formulierung impliziert die Annahme, subjektive Lernprozesse seien durch Außenstehende planbar, die, wenn sie nicht ideologisch die Erziehung und Befähigung zu fremdbestimmten Verhaltensweisen rechtfertigen soll, so doch in jedem Fall den begründeten Widerstand der lernenden Subjekte zur Folge haben wird, sofern deren Pläne mit denen der Lehrenden kollidieren⁸.

Für mich stellte sich daher die Frage, ob ich Frigga Haugs Untersuchung von Lernverhältnissen als „für mich uninteressant“ bei Seite schieben sollte, oder ob ich trotz meiner Bedenken etwas von Frigga Haug lernen konnte.

Der entscheidende Grund dafür, mich weiter mit Haugs Konzeption der Beziehung von Lehrenden und Lernenden zu beschäftigen, ist, dass ich in einem wesentlichen Punkt ihre Kritik an Holzkamp nachvollziehen kann: Auch ich fände es wünschenswert, wenn ‚kooperatives Lernen‘ in Holzkamps Konzeption einen höheren Stellenwert hätte, wenn also der Frage mehr Raum gegeben würde, unter welchen Umständen Menschen *von einander* lernen können.

In dieser Form bliebe die Kritik an Holzkamp aber abstrakt: Er folgt seinem Erkenntnisinteresse und behandelt vorrangig Fragen des personal-autonomen Lernens. Wenn uns andere Fragen bewegen, können wir ihm das nicht vorwerfen, sondern müssen sie selbst angehen (wobei sich dann zeigen wird, wieweit Holzkamps Konzeption für uns hilfreich sein kann). Was Haugs Ausführungen für mich interessant macht, ist der Umstand, dass sie genau dies für sich in Anspruch nimmt. Im Folgenden möchte ich ausführen, wieweit ich ihre Konzeption von Lehre und Lernen mittragen kann, bzw. wo sie mir zu kurz zu greifen scheint.

Krisen der Erfahrung und das ‚Inventarverzeichnis‘

Wieso ich mit einer Begrifflichkeit einverstanden bin, die Lernen als Krise der Erfahrung beschreibt, möchte ich anhand eines Beispiels ver-

⁸ In der Diskussion der Beiträge hat Frigga Haug ihre Verwendung des Wortes „führen“ selbst als „missverständlich“ problematisiert: Es sei nicht gemeint, dass Lehrende bestimmten, welche Denkweisen der Lernenden die „besseren“ seien, diese müssten dies vielmehr selbst entscheiden. Meine Argumentation ist dadurch aber, wie ich glaube, nur teilweise berührt: Auch wenn die Belehrteten selbst Entscheidungen treffen, die durch Lehrende nur *herbeigeführt* werden sollen, müssten diese dazu *besser als die Lernenden* wissen, welche Dimensionen des Lerngegenstandes relevant und welche Lernaktivitäten erfolgversprechend sind. Genau diese Voraussetzung soll aber hier problematisiert werden.

deutlichen, das Haug unter dem Titel „Ein Zimmer für mich“ anführt (ebd., 35ff).

Den Umstand, dass sie, obwohl die räumlichen Verhältnisse es zuließen, in ihrem Haus keinen Ort hat, der ihr gehört, an den sie sich (z.B. zum ungestörten Arbeiten) zurückziehen kann, vermag Haug zunächst nur aus der naheliegenden Perspektive des Opfers zu sehen – ein eigenes Zimmer wurde ihr wie den meisten anderen Frauen immer verwehrt, ihre Situation erscheint daher so normal, dass sie gar nicht auf die Idee kommt, einen Raum für sich zu fordern.

Im Versuch, sich von der Macht der Gewohnheit und der erlittenen Benachteiligung zu befreien, richtet sie sich einen Arbeitsplatz im eigenen Zimmer ein. Dadurch wird aber deutlich, dass die bisherige Praxis, im Wohnzimmer, inmitten der im Haus ein- und ausgehenden Menschen, in unmittelbarer Nähe zur Tochter usw., zu arbeiten, nicht nur Nachteile hatte: Die ihr als Frau zugewiesene *räumliche* Position verschaffte ihr auch eine – wiederum geschlechtsspezifische – *Macht*position, die Möglichkeit, alle Vorgänge im Haus kontrollieren zu können.

Haug bearbeitet hier auf – für mich sehr eindrucksvolle – Weise die Erinnerung an einen Versuch der Problembewältigung, der einer herrschenden Denkform fraglos folgt – der Vorstellung, ein (im doppelten Sinne) reines Opfer von Unterdrückung zu sein, bzw. dem Gedanken, eine widerspruchslose individuelle Befreiung aus dieser Unterdrückung sei möglich. Dieser Versuch führt Haug nicht unmittelbar zu einer Lösung. Durch sein Scheitern (bzw. durch seinen „Erfolg“, der die Beschränktheit des angestrebten Ziels sichtbar macht), wird er aber seinerseits problematisch: Erfahrungen verlieren an Selbstverständlichkeit und werden in ihrer Widersprüchlichkeit erkennbar. Diese Krise der Erfahrung führt dazu, dass sich Haug gewissermaßen selbst auf die Schliche kommt, ihre Einbezogenheit in bestehende Machtverhältnisse und die restriktive Funktionalität ihres selbstschädigenden Verhaltens erkennt.

Nichts anderes bedeutet m.E. Lernen, soweit es von der Möglichkeit verallgemeinerter Handlungsfähigkeit aus gedacht ist: Ein höheres Niveau an Erkenntnis über die individuellen Beziehungen zur Welt zu erreichen, die Behinderungen zur Sprache zu bringen, die einem Handeln gemäß eigenen Interessen und Einsichten im Wege stehen, dadurch Verständigungsmöglichkeiten zu schaffen und die Perspektive zu eröffnen, restriktive Verhältnisse zu überwinden.

Die eben nachgezeichnete Erinnerungsarbeit befasst sich nach meinem Verständnis mit der Schwierigkeit, eine Erkenntnis zu erreichen, die dazu zwingt, die spezifische Beschränktheit scheinbar fortschrittlicher und emanzipatorischer Gedanken wahrzunehmen, die ‚gute Position‘ des moralisch tadellosen Opfers zu verlassen und damit Möglichkeiten sozialer Unterstützung zu gefährden (vgl. Stenner 2004). Implizit zeigt sie m.E. auch, welcher materiellen und sozialen Voraussetzungen es bedarf, diese Schwierigkeiten überwindbar zu machen: Nur die Tatsache, dass ein Zimmer zur Verfügung steht, ermöglicht hier die Erfahrung, ein

Zimmer für sich zu haben; nur die Tatsache, dass im Rahmen der Frauenbewegung eine gesellschaftliche Veränderungsperspektive denkbar wird, weil sie umsetzbar scheint, ermöglicht es, die Position des passiven Objekts gesellschaftlicher Unterdrückung aufzugeben.

Es scheint mir aufschlussreich, diese – Haugs eigene – Schilderungen und Überlegungen ihrer Behauptung entgegenzusetzen, es sei möglich, auf der Basis eines Inventarverzeichnisses des eigenen Denkens die Erfahrung anderer Menschen planmäßig und systematisch in die Krise zu führen: Der Begriff ‚Inventarverzeichnis‘ weist m.E., obwohl er von Gramsci wie von Haug selbstverständlich als Metapher gebraucht und in einen anderen Kontext gerückt wird, auf die gesellschaftliche Praxis zurück, aus der er stammt. Wo immer Menschen Inventur machen – sei es in der kaufmännischen Verwaltung von Waren oder beim Sortieren der eigenen Gedanken: Der Vorgang ist stets so gedacht, dass jemand Gegenstände auf der Basis eines festgelegten Kategoriensystems bewertet und nach bestimmten Qualitäten ordnet. Außer einem angemessenen Ordnungssystem scheinen nur noch individuelle Kompetenzen wie Auffassungsgabe und Einschätzungsvermögen nötig zu sein, damit einem reibungslosen Ablauf nichts mehr im Wege steht. Es besteht ein Widerspruch zwischen Haugs Beschreibung komplexer und voraussetzungsvoller Konstellationen, in denen *sie selbst* lernen konnte, und der Geradlinigkeit ihres theoretischen Lehrmodells, dass Lernanlässe willkürlich herstellbar erscheinen lässt – ein Widerspruch, aus dem m.E. etwas zu lernen ist.

Diese Ausführungen mögen als polemische Überspitzung erscheinen, betont Haug doch, dass sich Lehrende selbst ständig in Frage stellen und weiter lernen müssen, das angestrebte Inventarverzeichnis des Alltagsverstandes nie vollständig anlegen können und ein Wissen über psychodynamische Prozesse benötigen, die Erkenntnisgewinn verhindern (vgl. Haug 2003, 66f). Trotz dieser Zugeständnisse bleibt für mich jedoch unklar, wie das Bild des Inventarverzeichnisses in Einklang zu bringen ist mit der Einsicht in den Zusammenhang von Erkenntnis und Handlungsfähigkeit, den Haug im Abschnitt „Ein Zimmer für mich“ anspricht⁹, der Einsicht, dass man Erkenntnis nicht einfach *gewinnen* kann, sondern *sich leisten* können muss.

Um zu verdeutlichen, was dieser Zusammenhang konkret bedeutet, und wieso die Einsicht in ihn die Vorstellung des Inventarverzeichnisses zweifelhaft erscheinen lässt, möchte ich an dieser Stelle einige Erfahrungen und Überlegungen aus meinem Arbeitszusammenhang, der Forschungsgruppe Lebensführung, anführen:

⁹ Sie tut dies auch im Abschnitt „Erfahrungen in die Krise führen“ (59ff), aber eben *nur in Bezug auf Lernende*.

Eines unser Anliegen ist es, uns Klarheit darüber zu verschaffen, in welchen Konstellationen unser Handeln in Widerspruch zu unseren Interessen und Einsichten gerät, und diese Diskrepanz als allgemeines Problem diskutierbar zu machen, d.h. die *Behinderungen* zur Sprache zu bringen, die deren Erkenntnis entgegenstehen¹⁰.

Ein Anzeichen für diese Behinderungen, auf das wir immer wieder gestoßen werden, ist eine Aufmerksamkeitsverschiebung, die sich spontan einstellt, wenn wir uns genötigt sehen, die Verantwortung für problematische Verhaltensweisen von uns zu weisen bzw. Anderen zuzuschreiben: Während man im eigenen Falle die (guten) Absichten schon für die Wirklichkeit des Handelns zu nehmen pflegt, schließt man bei den jeweils Anderen von den (negativen) Folgen ihres Handelns auf entsprechend üble Absichten. Aufgrund dieses Kurzschlusses können sich die realen, problematischen Folgen des eigenen Verhaltens in der Regel nur über die Kritik derer erschließen, die dadurch betroffen sind. Vor diesem Hintergrund erscheint die Vorstellung, man könne *individuell* die eigenen Denkweisen sortieren und einschätzen, problematisch.

Wir haben weiterhin die Erfahrung gemacht, dass die Kritik Anderer zur Kenntnis zu nehmen nicht „automatisch“ dazu führt, die realen Konsequenzen des eigenen Handelns zu erkennen: So liegt es z.B. nahe, Kritik am eigenen Verhalten als „unbegründet“ abzuwehren, wenn man zwar die subjektive Notwendigkeit empfindet, das eigene Verhalten zu ändern, aber die individuellen Handlungsmöglichkeiten es nicht erlauben, dieser Empfindung zu entsprechen. Anders, als es mit dem Begriff des ‚Inventarverzeichnisses‘ gedacht zu sein scheint, wären problematische Denkweisen also immer *im Zusammenhang mit den Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen* zu diskutieren, die ihre Überwindung begünstigen bzw. erschweren (vgl. Forschungsgruppe Lebensführung 2004).

Angesichts der Brüchigkeit, Widersprüchlichkeit und permanenten Gefährdetheit der Erkenntnis über die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Konsequenzen individuellen Denkens und Handelns kann m.E. kein Mensch (auch kein lehrender!) einen archimedischen Punkt erreichen, von dem aus er die eigenen Erfahrungen klar bewerten und einordnen bzw. die Erfahrungen anderer Menschen systematisch in die Krise führen kann.

Probleme kooperativen Lernens

Wie Klaus Holzkamp herausarbeitet (vgl. 1995, 510ff), stellt sich verschiedenen Menschen nie eine identische Lernproblematik. Auch wenn sie sich entschließen, zu bestimmten Fragen zusammenzuarbeiten, ergibt sich aus der unterschiedlichen individuellen Position innerhalb gesell-

¹⁰ Als probates Mittel, die Möglichkeit der Abwehr verunsichernder Erkenntnisse zu reduzieren, erwies sich dabei unsere Praxis, alle Diskussionen aufzuzeichnen, zu transkribieren, zu überarbeiten und in der überarbeiteten Fassung erneut zu diskutieren.

schaftlicher Verhältnisse eine jeweils unterschiedliche Perspektive auf einen Lerngegenstand. Es ist daher ebenso möglich, dass Subjekte aus der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einem Thema völlig Unterschiedliches lernen, wie es unter Umständen notwendig wird, die Zusammenarbeit aufzukündigen, weil sich Erkenntnisinteressen verschoben oder auseinanderentwickelt haben. Aus diesem Blickwinkel erweist sich die Vorstellung eines einsinnigen Lernprozesses, der auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet ist, als Illusion derer, die aufgrund ihrer Machtposition die Möglichkeit haben, Lernprozesse in ihrem Sinne zu organisieren.

Kooperatives Lernen ist auf der Grundlage dieser Überlegungen nicht als hierarchische Beziehung zwischen Aufklärenden und Aufzuklärenden, sondern nur als Prozess möglich, in dem die Beteiligten wechselseitig die reale Begründetheit sich widersprechender Gedanken und konfligierender Intentionen anerkennen. Diese Anerkennung bedeutete nicht, individuelle Vorstellungen und dahinter stehende Interessen zu *verabsolutieren*: Der Bezug auf die geteilte Realität würde es vielmehr ermöglichen, unterschiedliche Perspektiven auf diese *als Perspektiven* zu erkennen, auf ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen und Konsequenzen zu hinterfragen und dadurch *zu relativieren*. Die Vermitteltheit individueller Denk- und Verhaltensweisen mit der gesellschaftlichen Position, aus der heraus man argumentiert und handelt, die spezifische *Beschränkung* der eigenen Sichtweise, gerät durch die *Verschränkung* verschiedener Perspektiven in den Blick: Dies setzt die Anerkennung des Umstands voraus, dass man selbst aus Sicht Anderer der bzw. die Andere ist (und unter Umständen Teil einer Realität, durch die sich diese benachteiligt sehen). Der Verwirklichung dieser Möglichkeit stehen jedoch, wie bereits angesprochen, vielfältige Behinderungen entgegen, die mit der Beschränktheit individueller Handlungsmöglichkeiten bzw. der restriktiven Funktionalität der Einbezogenheit in bestehende Machtverhältnisse in Zusammenhang stehen. Diese Behinderungen zur Sprache zu bringen und damit ein bewusstes Verhalten zu ihnen zu ermöglichen wäre daher m.E. eine wesentliche Aufgabe subjektwissenschaftlicher Forschung zu kooperativem Lernen. Im Mittelpunkt der Analyse müsste die Frage stehen, aus welcher Machtposition heraus wir die Ergründung der gesellschaftlichen Voraussetzungen und Konsequenzen unseres Handelns nicht als Möglichkeit sehen, uns aus ideologischen Befangenheiten zu lösen, sondern als Verunsicherung oder Angriff erleben¹¹.

¹¹ Auch Frigga Haug befasst sich in den „Lernverhältnissen“ mit den Schwierigkeiten im Umgang mit Kritik: Sie schlägt vor, die negativen Gefühle, die man gegenüber Kritik verspürt, zu bearbeiten und zu rekonstruieren, in welchen biographischen Erfahrungen – in der Familie, in der Schule und im Arbeitsleben – sie ihren Grund finden (vgl. Haug 2003, 202). Wiederum wäre m.E. zu klären, welche Funktion eine bestimmte Weise der Reflexion und Erinnerung für die aktuelle Lebensbewältigung hat.

Um abschließend zu den einleitenden Ausführungen zurückzukehren: Ob eine wissenschaftliche Auseinandersetzung solidarisch geführt wird, erweist sich m.E. daran, dass sie die weitere Verständigung über ein gemeinsames Problem ermöglicht. Ich hoffe daher, dass meine Kritik an Frigga Haugs theoretischem Entwurf zu weiteren Diskussionen über die Probleme des kooperativen Lernens führt und damit selbst Teil eines kooperativen Lernprozesses wird.

Literatur

- Forschungsgruppe Lebensführung (2004). Zum Verhältnis von Selbsterkenntnis, Weltwissen und Handlungsfähigkeit in der Subjektwissenschaft. *Forum Kritische Psychologie* 47, 4-38
- Haug, F. (2003). *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument
- Holzbrecher, A. (2003). Schüleraktivitäten und Lehrerprofessionalität als Arbeit am Habitus. In: Rihm, Th. (Hg.). *Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen*. Opladen: Leske & Budrich, 111-120
- Holzkamp, K. (1985). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M., New York: Campus.
- ders. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M., New York: Campus
- ders. (1996). Vorbereitende Überlegungen zum methodischen Vorgehen im Projekt Subjektwissenschaftliche Lernforschung (PSL). *Forum Kritische Psychologie* 36, 132-165
- Markard, M. (1993). *Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung: jenseits des Streits um quantitative und qualitative Verfahren*. Berlin: Argument.
- Marx, K. (1971). Einleitung zur Kritik der politischen Ökonomie. In: Marx, K. & Engels, F. *Werke*, Bd. 13. Berlin: Dietz, 615-641.
- Osterkamp, U. (1976). *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung Bd. 2*. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Stenner, P. (2004). Emotionale Dimensionen des Rechts. *Forum Kritische Psychologie* 47, 39-55.