

Ulrike Behrens

## Empirische Fragen beim Lösen des „Rätsels Lernen“

Den Hintergrund dieses Beitrages bildet das Forschungsprojekt, mit dem ich vor zwei Jahren an der Universität Hildesheim promoviert habe. In diesem Projekt habe ich gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern Kollektive Erinnerungsarbeit (Haug, 1990; 1999) zum Thema „Lernen“ betrieben, wobei es nicht darum ging, einen ganz spezifischen Bereich des Lernens herauszunehmen oder lernbezogene Hypothesen zu prüfen, sondern in einem ergebnisoffenen Prozess die Lernenden auch hinsichtlich der für sie überhaupt relevanten Fragestellungen zu Wort kommen zu lassen. Die spezifischeren Forschungsthemen, die die insgesamt neun beteiligten Forschungsgruppen aus dem Oberthema „Lernen“ als für sie besonders bedeutsam/ interessant ausgliederten, gewannen damit selbst schon des Status von Forschungsergebnissen.

Ebenso war es nicht Ziel des Projekts, eine fertige neue Lernkonzeption zu kreieren – auch wenn dies in einiger Hinsicht wohl notwendig erscheint – sondern es sollte zunächst ein neues Feld von Fragen eröffnet werden. Diese Fragen richteten sich auf die Lernenden selbst und auf deren jeweils höchst eigene Beziehung zum Lernen und zu ihren Lerngegenständen (das Projekt ist ausführlich dokumentiert in Behrens, 2002).

Um TeilnehmerInnen für das Projekt zu gewinnen, waren verschiedene Schulen in Hildesheim gebeten worden, im Rahmen von bereits geplanten Projektwochen die Möglichkeit zu dem Angebot einer „Forschungsgruppe Lernen“ einzuräumen. Es fanden sich neun Gruppen mit zwischen fünf und zwanzig Mitgliedern aus den Bereichen Gesamtschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Die einzelnen Gruppen rekrutierten sich aus jeweils einer Schulklasse oder Jahrgangsstufe (die Jüngsten gingen in die 7. Klasse, die Ältesten waren im 12. Jahrgang). Insgesamt beteiligten sich knapp 90 Schülerinnen und Schüler an den von mir angebotenen Forschungsgruppen.

Wir führten unsere Arbeit als Blockveranstaltungen und in der Regel in den Räumen der Universität durch. Lehrerinnen und Lehrer waren für die Dauer der Arbeit am Projekt nicht zugelassen, um einen geschützten Raum auch für kritisches und offenes Nachdenken über Lernen zu schaffen. Der Zeitrahmen, der sich aus der Organisationsform ergab, umfasste jeweils vier oder fünf Vormittage einer einzigen Woche. Dabei nahmen die Einführung der Kollektiven Erinnerungsarbeit als Methode und die Verständigung auf ein auszugliederndes Teilgebiet des Lernens einen bedeutsamen Teil der Zeit in Anspruch. Nachdem Methode und Fragestellung geklärt waren, schrieben die TeilnehmerInnen zu der verabredeten gemeinsamen Überschrift Erinnerungsszenen, die im Verlauf der restlichen Zeit gemeinsam analysiert wurden hinsichtlich der Frage, was

man daraus über Lernen lernen könne. Wesentlich für diese Vorgehensweise war es, die unhinterfragten Überzeugungen über Lernen, die SchülerInnen möglicherweise in besonderem Maße an Ihre Weltwahrnehmung anlegen, zu irritieren, einen fremden und befremdeten Blick auf sie zu werfen und damit einen ersten Schritt zur verstehenden Durchdringung eigener Lernerlebnisse und -erfahrungen zu erlauben. Im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit war kaum mehr zu erwarten als ein solcher erster Anstoß und einzelne, noch unverbundene Einsichten in scheinbare Selbstverständlichkeiten.

Als offensichtlichstes *Resultat* dieser Arbeit kann die Gebrochenheit und Widersprüchlichkeit bezeichnet werden, in der Lernen von den Einzelnen erfahren und rückblickend konstruiert wird. Auf dieses Ergebnis verweist der Titel „Das Rätsel Lernen“, den ich meiner Dissertation gegeben habe: Lernen bleibt den Lernenden selbst rätselhaft; die subjektiven Bilder, in denen es von den Einzelnen in das eigene Leben integriert und mit anderen Bereichen in Bezug gesetzt oder gerade von diesen getrennt wird, stehen im krassen Gegensatz zu der Wohlgeordnetheit und Zielstrebigkeit, mit der wir in wissenschaftlichen Konzeptionen Lernprozesse sehen und verstehen wollen: Hier finden wir säuberliche Aufteilungen z.B. in intentionales Lernen vs. „Mitlernen“, aufeinander aufbauende Stufen der lernerischen Entwicklung, Lernprozesse als gerichtetes Streben nach mehr Handlungsfähigkeit etc. Und es soll auch nicht bestritten werden, dass dies das „Wesen“ des Lernens *als psychischer Funktion* angemessen beschreibt. Diese geordneten Modelle verschweigen jedoch das *Chaos*, in dem Lernen von den Einzelnen mit anderen Inhalten verbrämt und vermixt wird. Dies lese ich auch als wesentliche Stoßrichtung von Frigga Haugs „Lernverhältnisse“ (Haug, 2003): Die Rätselhaftigkeit, Widersprüchlichkeit und Gebrochenheit, in der Lernen alltäglich erlebt und realisiert wird, hat als wesentlicher Aspekt des Lernens – nicht als bloße Abweichung vom „Eigentlichen“ – in unsere Konzeptionen mit einzufließen, wenn wir Lernen tatsächlich verstehen, entschlüsseln und entfesseln wollen.

Zwar fanden sich in den analysierten Szenen der SchülerInnen auch Erinnerungen an solche Erlebnisse, wo einmal Gelerntes in einer neuen Situation eingesetzt werden konnte und so nicht nur eine Handlungsproblematik überwunden wurde, sondern zudem auch das eigene Bild vom Lernen sich zum Positiveren, Optimistischeren hin wandelte (vgl. z.B. die Szene zum „Rollentext lernen“; s.u.). Jedoch in nur zwei von über 60 Szenen wurde eine solche „Sternstunde“ beschrieben, während ansonsten Negatives, Unverstandenes, Verletzendes, Enttäuschendes vorherrschte; dies ist ein weiterer wesentlicher Befund des Projekts.

Ich möchte aus der Fülle der Projektergebnisse eine Fragestellung ausgliedern, die in der Konsequenz auf eher methodologische Überlegungen verweist: die Frage der Freiwilligkeit. Sowohl für gelingendes Lernen als auch für die Teilnahme an Forschungsprozessen stellt die

Freiwilligkeit nach gängiger Überzeugung eine wichtige, wenn nicht gar notwendige Voraussetzung dar. Auch aus dem vorliegenden Szenenmaterial heraus lassen sich Belege für diese Überzeugung anführen.

Dagegen halte ich im ersten Schritt Befunde aus verschiedenen Forschungszusammenhängen, die die Vorstellung von Freiwilligkeit kritisch befragen und auf die subjektive Konstruiertheit solcher Lernvoraussetzung verweisen – mit Konsequenzen für pädagogische Situationen und Fragestellungen für die Lehr-Lern-Forschung. Im zweiten Schritt beziehe ich dieselbe Argumentation auf die Praxis subjektwissenschaftlicher Forschungsprojekte, die ich hierfür als *spezifisches (Lehr-) Lernarrangement* interpretiere.

Für diesen Beitrag habe ich das aus den Forschungsgruppen vorliegende Szenenmaterial nochmals durchgesehen – diesmal unter der speziellen Fragestellung der Freiwilligkeit in bedeutungsvollen Lernerlebnissen. Ausdrücklich wird der Aspekt des freiwilligen Tuns dabei allerdings in keiner der Szenen erwähnt. Dennoch lassen sich aus dem Kontext der beschriebenen Ereignisse heraus durchaus verschiedene Grade von Freiwilligkeit entnehmen, etwa im Kontrast zwischen der Vorbereitung auf eine Klausur und der Teilnahme an einer Reitstunde in den Ferien. Doch nicht die Frage, in welchem Maße äußerer Zwang zu der beschriebenen Situation führte, steht in Beziehung zur Qualität des berichteten Lernerlebnisses, sondern eher die von den AutorInnen vollzogene *Übernahme* der bestehenden Anforderung als *eigenes Lernziel*.

In einer Szene (vgl. Behrens, 2002, 140f, 208f) besteht die Aufgabe etwa darin, einen Text auswendig zu lernen, was die Autorin *eigentlich hasst ... , auch wenn es in diesem Fall für etwas ist, was ihr wahnsinnig Spaß macht*. Sie bereitet sich auf die Probenarbeit für ein Theaterstück vor und muss ihren Rollentext beherrschen, wenn es mit den Proben losgeht. Wie aber geht die Autorin mit ihrem Hass auf das Auswendiglernen um, der sich ja zunächst einmal nicht dadurch verändert, dass *es in diesem Fall für etwas ist, was ihr wahnsinnig Spaß macht*? Zunächst steht offenbar die Notwendigkeit dieser Anstrengung nicht in Frage: Sie ist Voraussetzung für das Eigentliche, *etwas, das sie dringend erledigen muss, bevor es bald mit den Proben los geht*. Dies allein scheint schon Grund genug zu sein, sich ohne weiteren äußeren Druck dieser Anforderung quasi freiwillig zu unterwerfen: Die Aufgabe ergibt sich quasi aus dem Ziel. Die Selbstverständlichkeit dieses Zusammenhanges wird noch verstärkt dadurch, dass das Ziel, auf das sich das Lernen richtet, nämlich die Vorbereitung auf die Proben, nicht einmal explizit als solches genannt wird. Statt dessen hat sie vor, „Zeit zu sparen“, indem sie den Text mit auf den Spaziergang nimmt. Die Option, Zeit zu sparen, indem sie den Text *nicht* lernt, besteht nicht. Hier findet sich ein seltenes Beispiel der Übernahme einer Lernanforderung quasi aus den Notwendigkeiten der Aufgabe heraus.

In der Folge solcher Erfahrung stellt sich natürlich die Frage, wie (Lern-) Bedingungen so zu schaffen und zu gestalten sind, dass die Lernenden sich in ihnen in ähnlicher Weise Lernziele setzen und sie – möglicherweise gegen die Widerständigkeiten des Gegenstandes – lernend verfolgen. Mit dem Ziel, gegen den von Holzkamp so genannten Lehr-Lern-Kurzschluss zu argumentieren und statt dessen der Eigentätigkeit der lernenden Subjekte zu ihrem theoretischen Recht zu verhelfen, ist diese Fragerichtung im Zusammenhang subjektwissenschaftlicher Arbeiten jedoch eher in den Hintergrund gerückt worden. Unsere Argumentation, die ja bekanntlich radikal die Perspektive der lernenden Subjekte mit ihren jeweils höchst eigenen Lernbegründungen einnimmt, hat aus der Perspektive der Lehrenden zunächst vor allem *entlastende Funktion*: Die Zumutung, Lern-/ Erkenntnisprozesse quasi ohne oder gar gegen das Zutun der Beteiligten herstellen zu sollen, kann auf dieser Grundlage als prinzipielle Unmöglichkeit entziffert werden. *Belastend* wirkt sie jedoch gleichermaßen, indem sie Lehre und Lehrende quasi dem Generalverdacht aussetzt, den Lernenden (oder besser: den Lern-Sollenden) vorgegebene Inhalte ohne Rücksicht auf deren eigene Interessen und mithilfe immer verfeinerter didaktischer Tricks bloß überzustülpen, sie dabei beim Lernen zu hindern statt zu fördern (vgl. etwa Holzkamp, 1991).

Wie jedoch Frigga Haug (2003, 41ff) eindrucksvoll vorführt, greift dieser Generalverdacht gegen jegliches Belehren-Wollen ebenfalls zu kurz: Sie schlägt schließlich vor, unter Einbezug der politischen Dimension Lehren zumindest auch als Versuch zu verstehen „nicht nur anderen Möglichkeiten für den Weg in die Welt vorzuschlagen, sondern vor allem auch als Versuch, für die Veränderung der Welt Mitkämpferinnen oder Mitgestalterinnen zu gewinnen. Lehren ist solcherart auch der Abbau von Unterschieden, auch jenen zwischen Lehrern und Schülern, und umgekehrt ist auch Lernen in diesem Feld das Einholen und Ausprobieren von Veränderungswissen und entsprechender Fähigkeiten.“ (ebd., 45).

Ich lese dies als Ehrenrettung des Lehrens und möchte zustimmen. Aber wiederum scheint mir auch dies zu glatt, zu optimistisch mit Blick auf die Erfahrungen in meiner eigenen Arbeit mit Schülerinnen, die ja doch immerhin freiwillig, ohne Beobachtung durch die Lehrer, ohne Notendruck und im zumindest möglichen eigenen Interesse an der Aufschlüsselung eigener Lernerfahrungen sich zu den angebotenen Forschungsgruppen zusammengefunden hatten. Nicht selten änderten diese zunächst möglichst günstig arrangierten Rahmenbedingungen nämlich nicht wirklich etwas an der Haltung der TeilnehmerInnen, die wir als ModeratorInnen gelegentlich mit einigem Aufwand „bei der Stange halten“ mussten, die zeitweilig nur widerspenstig und distanziert an der Arbeit sich beteiligten usw.

Der Verweis darauf, dass es sich schließlich um SchülerInnen handelte, räumt dies nicht aus, kennen wir doch ganz ähnliche Verhaltensweisen auch von Studierenden in Hochschulseminaren, die trotz nicht bestehender „Scheinpflcht“ in der letzten Reihe sitzend Briefchen schreiben statt mitzudenken, oder auch von uns selbst, wenn wir bei

Kongressvorträgen zwar körperliche Präsenz zeigten, aber einigermaßen bewusst „abschalteten“ und den eigenen Gedanken nachhingen, anstatt den Saal zu verlassen und uns einen sicherlich verfügbaren angenehmen Platz zum Träumen zu suchen?

In seiner Arbeit „Einmal Schule – immer Schüler“ befragte Herbert Asselmeyer erwachsene LernerInnen in Intensivinterviews nach ihren „subjektiven Lerntheorien“. Das Ergebnis: Lernen wird auch bei TeilnehmerInnen an freiwilligen Lernarrangements (hier: der Abendoberschule) ausschließlich als schulische Aktivität – als „lehrerabhängiges Erledigungslernen“ – verstanden. Die Erwartungen an das Mögliche sind entsprechend beschränkt und zugerichtet. Asselmeyer vertritt die These, dass wir in mehr als 10.000 Stunden Schule und Bildungsinstitutionen nicht das Lernen gelernt wird, sondern vornehmlich das „Schülern“ (Mogeln, Interesse vortäuschen, Aufwand minimieren, in Institutionen überleben), und dass in späteren Lernsituationen vor allem diese Kompetenzen reaktiviert und zur Situationsbewältigung eingesetzt werden (Asselmeyer, 1996, 224).

Wenn man zeigen kann, dass auch Erwachsene unter entsprechenden Bedingungen das idealtypische Setting „schulischer Unterricht“ reaktivieren und ohne weiteren Zwang die ihnen in diesem Setting vermeintlich zugedachte Rolle als SchülerInnen (wieder) einnehmen, dann ist anzunehmen, dass ein solcher Prozess für Jugendliche noch viel näherliegend ist, insbesondere dann, wenn zumindest die Einladung zu der betreffenden Veranstaltung, wenn auch nicht die Veranstaltung selbst, im Rahmen der Schule erfolgte.

Ein entsprechender Hinweis aus dem Projekt ist die Tatsache, dass eine der entscheidenden begrifflichen Gleichsetzungen, die die TeilnehmerInnen in ihren Erinnerungsszenen über Lernen vornahmen, die Gleichsetzung des *Lernens allgemein* mit *schulischem Lernen* war. Dies verdeutlicht sich schon in der Menge der Szenen (etwa drei Viertel), in denen die Frage nach Lernerlebnissen mit Berichten über *schulische* Erlebnisse beantwortet wurde.

Ein besonders auffallendes Beispiel für diese Gleichsetzung stellt eine Begebenheit dar, die unter der Überschrift „Da war beim Lernen Gefühl im Spiel“ beschrieben wurde:

Ein 5-jähriges Mädchen fuhr mit ihrem Bruder und ihrem Vater zu einer Schulveranstaltung in die Schule. Von dort aus wollten sie alle zusammen in den Wald fahren und wandern.

Kurz bevor sie alle losfahren wollten, fiel dem Mädchen ein, dass sie auf die Toilette musste. Der Bruder zeigte ihr den Weg dorthin und versprach, vor der Toilette auf sie zu warten. Als das Mädchen fertig war, verließ sie die Toilette wieder, aber ihr Bruder war nicht mehr da. Schnell lief das Mädchen zurück zum Ausgang und sie sah gerade noch, wie die Lehrerin die Tür hinter sich zuschloss. Das kleine Mädchen lief zur Tür und hämmerte dort gegen, aber die Lehrerin hörte sie nicht mehr. Zuerst war das Mädchen geschockt, doch dann schaute sie, ob irgendwelche

Türen offen waren, damit sie ihre Mutter anrufen könnte, doch alle Türen waren verschlossen. Das Mädchen überlegte, was sie jetzt machen soll. Sie kam zu keiner Antwort und begann zu weinen. Dann dachte sie daran, dass ja am nächsten Tag wieder Schule war und dass man sie ja dann spätestens finden wird und sie wieder nach Hause kommt. Sie zog ihre Jacke aus, legte sich auf den Boden und legte sich dann auf die Jacke und begann zu schlafen. Als sie nach ca. 30 Minuten wieder aufwachte, sah sie, wie ihr Vater mit einer Bekannten in die Schule kam.

Für diesen Zusammenhang ist an der Szene vor allem interessant, dass hier zwar eine durchaus gefühlsbeladene Situation beschrieben wird (wenn die Autorin sich selbst auch als unwahrscheinlich gefasst präsentieren möchte), von einem Lernprozess aber überhaupt nicht die Rede ist. Stattdessen geht es um Gefühle *in der* Schule, und zwar genau genommen *in einem* Schulgebäude. Es scheint, als sei wie durch einen Übersetzungsfehler das Wort „Lernen“ als „Schule“ missverstanden worden und so eine Szene zum Titel „Da war *in der Schule* Gefühl im Spiel“ entstanden (vgl. Behrens, 2002, 176).

Wenn richtig ist, was diese und viele andere Szenen nahe legen, und was auch Asselmeyer in der Arbeit mit Erwachsenen zeigt, dann haben wir es bei der Analyse konkreter Lernsituationen erst sehr „spät“, auf einer tieferen Ebene überhaupt mit der Beziehung der Lernenden zum (möglichen) Lerngegenstand zu tun. Zeitlich und qualitativ gewissermaßen „davor“ stehen in der jeweiligen Lernbiografie angeeignete Vorstellungen darüber, was Lernen ist und wie es funktioniert, welche Rollenübernahmen und Strategien hier funktional waren und sind, und was von „lernendem Weltaufschluss“ bestenfalls erwartet werden könnte. All dies fließt ein in ein allgemeineres, auf Lernen bezogenes Selbstbild, das die Wahrnehmung realer Möglichkeiten und Einschränkungen entscheidend vorstrukturiert. Hier bieten sich m.E. Anschlussmöglichkeiten an die psychologische Selbstkonzept- und Attributionsforschung.

Ich möchte abschließend analog zu den oben entfalten Überlegungen diese Problematik nochmal mit Blick auf die Erfahrungen mit subjektwissenschaftlicher *Forschungspraxis* diskutieren, die ja gewissermaßen als Form eines spezifischen Lernprozesses formulierbar ist:

Die Teilnahme an Forschungsprojekten, viel stärker noch als die Beteiligung an institutionellen Lernarrangements, setzt selbstverständlich grundsätzlich Freiwilligkeit voraus; niemand wird gezwungen, zumindest Nichtstudierende bestenfalls „gelockt“, sich als „Versuchsperson“ zur Verfügung zu stellen. Für die meisten Fragebogenstudien, Experimente o.ä. stellt die Sicherstellung dieser formalen Freiwilligkeit eine hinreichende Voraussetzung dar; die ggf. notwendige „Motivation“ der Versuchspersonen, etwa in Leistungstests „ihr Bestes zu geben“, wird in der Regel im Rahmen der Versuchsinstruktion und -durchführung zu erreichen versucht und kontrolliert.

Im Hildesheimer Lernprojekt wurde vor allem durch die Sicherstellung alternativer Angebote für nicht Interessierte im Rahmen von Pro-

jektwochen versucht, einen möglichst hohen Grad an freiwilliger Teilnahme zu gewährleisten. Diese Organisationsform durchzuhalten, erwies sich als unerwartet schwierig. Dies einerseits wegen der Vielfalt der Formen, in denen die verschiedenen Schulen Projektarbeit in ihre schulischen Abläufe integriert hatten; andererseits fanden sich nach der Präsentation der Projektidee auch einzelne Lehrerinnen und Lehrer (sowie in einem Fall eine Schülervertreterin), die eine solche Blockveranstaltung ihrer Klasse anbieten wollten. Entgegen der Erwartung, wie oben geschildert, auf einigermaßen gleichartige organisatorische Rahmenbedingungen zu treffen, ergab sich schon hierdurch eine Vielzahl von unterschiedlichen Motivationslagen und Ausgangsvoraussetzungen, die sich teilweise massiv auf die gemeinsame Arbeit auswirkten, und zwar in der erwarteten Weise: Die wahrgenommene Bereitschaft der TeilnehmerInnen, sich wirklich auf Projektidee und Methode einzulassen und sich eigenständig und eigenwillig als Mitforschende einzubringen, war in denjenigen Gruppen am größten, die tatsächlich als ein Angebot unter mehreren anderen im Rahmen von Projektwochen oder Arbeitsgemeinschaften stattfanden. In einigen anderen Klassen konnte zumindest erreicht werden, dass für die nicht interessierten SchülerInnen ein Alternativangebot (z.B. ein Erste-Hilfe-Kurs) zur Verfügung stand. Nicht zufriedenstellend war das Engagement der Teilnehmenden in den Fällen, wo das „Alternativangebot“ ausschließlich in einer parallelen Betreuung durch den Klassenlehrer bestand. Hier muss unterstellt werden, dass sich die Motivation zur Mitarbeit im Wesentlichen aus dem Wunsch, „Hauptsache: kein Unterricht“ speiste. Ich unterstelle auch aus diesen Erfahrungen heraus, dass ein höchstmöglicher Grad von Freiwilligkeit eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen subjektwissenschaftlicher Methodik darstellt.

Für das subjektwissenschaftliche Forschungsparadigma reicht diese organisatorische Freiwilligkeit allerdings nicht hin, da hier ja die Beteiligten in den Status von aktiven TeilnehmerInnen am Forschungsprozess, von MitforscherInnen gelangen sollen. Diese Anforderung begründet Holzkamp folgendermaßen:

„Wir müssen bei der Formulierung von gemäß unserem Kategoriensystem gegenstandsadäquaten Objektivierungskriterien einerseits die Intersubjektivität der Beziehung zwischen Forscher und Betroffenen unreduziert stehen lassen (...) weil sonst die Spezifik des Gegenstandes ‚menschliche Handlungsfähigkeit/ Befindlichkeit bei gesamtgesellschaftlicher Vermitteltheit individueller Existenz‘ verloren geht (...). Andererseits aber muß dabei auch die Sonderfunktion der Wissenschaft (...) innerhalb der intersubjektiven Beziehung ohne Abstriche realisierbar sein. Genauer: Das Niveau des ‚intersubjektiven‘ Verständigungsrahmens aufgrund der kategorialanalytisch herausgearbeiteten verallgemeinerten Verständlichkeit subjektiv funktionaler Handlungsgründe im Medium von Bedeutungszusammenhängen (...) darf in der Beziehung zwischen Forscher und Betroffenen niemals unterschritten werden.“ Dieser Verständigungsrahmen sei aber nur da-

durch herzustellen, „dass die Betroffenen (...) selbst auch ihre subjektive Befindlichkeit in Aneignung der subjektwissenschaftlichen Kategorien durchdringen und so auf die Ebene metasubjektiver Verallgemeinerbarkeit bringen: Dadurch werden, indem hier die Differenz zwischen Wissenschaftssubjekt und betroffenen Subjekten partiell aufgehoben ist, die Betroffenen zu realen Kommunikationspartnern des Forschers“. (1985, 540ff)

Das bedeutet konkret: Die Mitarbeit an einem subjektwissenschaftlichen Forschungsprojekt (analog zum Engagement in einem Lernprozess wie oben dargestellt) setzt voraus, dass die TeilnehmerInnen sich mindestens die Fragestellung der Untersuchung selbst zu eigen gemacht, also ein eigenes Interesse an der Klärung und Durchdringung des fraglichen Gegenstandes formuliert haben. Sofern TeilnehmerInnen selbst wissenschaftliche Laien sind, müssten sie sich im Forschungsprozess durch Aneignung der relevanten subjektwissenschaftlichen Kategorien und methodologischen Überlegungen sukzessive zu gleich berechtigten MitforscherInnen qualifizieren, die im eigenen Erkenntnisinteresse am Forschungsprozess beteiligt sind. Wenn man die Erwartungen der Teilnehmenden über die Normalität wissenschaftlicher Arbeitsteilung (etwa Forscher vs. Beforschte) berücksichtigt, die die Wahrnehmung von Möglichkeiten und Beschränkungen ebenso strukturieren wie die oben diskutierten Erwartungen an institutionelle Lernarrangements, so scheint mir dieser Anspruch überhoch, und zwar nicht nur für die MitforscherInnen, sondern insbesondere auch für professionelle WissenschaftlerInnen.

Eingangs seiner Arbeit zur „Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung“ kritisiert Markard, dass üblicherweise Forschungspraxis und (psychologische) Berufspraxis einander gegenübergestellt werden, wobei der *Forschungs*aspekt von *Praxis* negiert werde (1993, 31). Hieran anschließend schlage ich hier vor, Probleme der Forschungspraxis zusätzlich unter dem üblicherweise zumindest ungenannten *Berufs*aspekt der *Forschung* zu diskutieren.

Eine wesentliche Schwierigkeit erweist sich darin, dass der Anspruch an subjektwissenschaftliche Forschungsprojekte, der sich aus der Einsicht in die Unhintergebarkeit subjektiver Handlungs- und Lerngründe ergibt, in der Realität aus den verschiedensten Gründen verfehlt werden muss.

Für den forschungspraktischen Zusammenhang bleibt deshalb (ebenso wie für den pädagogischen) die besondere Stärke dieser Einsicht vor allem die *Entlastung* des Forschens (und Lehrens) von der Zumutung, Erkenntnisprozesse quasi ohne oder gar gegen das Zutun der Beteiligten herstellen zu sollen. *Belastend* wirkt sie jedoch gleichermaßen, indem sie ForscherInnen vor die gegenwärtig in der Regel praktisch unlösbare Aufgabe stellt, den hohen subjektwissenschaftlichen Ansprüchen unter wissenschaftsorganisatorisch mehr als widrigen Rahmenbedingungen (vgl. Markard, 1993, 32f) gerecht zu werden.

Sowohl Forschende als auch Lehrende stehen sich nicht nur dem oben angedeuteten Problem gegenüber, tendenziell *unabschließbare* Prozesse in vorgegebener Zeit *zum Abschluss* bringen zu sollen. Sie sind darüber hinaus mit der Schwierigkeit konfrontiert, das, was zu tun ist, „mit schlechtem Gewissen“ oder gar nicht zu tun, wenn sie es am Maßstab subjektwissenschaftlich begründeter Ansprüche messen wollen, oder „die Wissenschaftlichkeit des eigenen Unternehmens dadurch zu ‚retten‘, dass (...) Kategorien auf empirische Phänomene herunterkonkretisiert werden, damit Oberflächenwissen lediglich fruchtlos ‚in Zungen‘ der Kategorien der Kritischen Psychologie beschrieben, d.h. bloß verdoppelt, wiederholt wird.“ (Markard, 1993, 33). Petra Grell (laufendes Projekt „Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus“ an der FU Berlin) formulierte jüngst treffend: „Man kommt nicht heil raus aus der Sache“.

Wenn es dennoch einen Ausweg aus diesem Dilemma gibt, dann verläuft dieser nach meiner Überzeugung durch ein „dialektisches Schlupfloch“. Dieses liegt nicht im resignierten Umschlagen nach einer Seite, also im „Ganz-oder-gar-nicht“, sondern im Bewussthalten der Unlösbarkeit des Dilemmas und in der stetigen Überprüfung der in der konkreten gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftsorganisatorischen Situation enthaltenen Möglichkeiten, den eigenen Ansprüchen näher zu kommen. In diesem Sinne halte ich es für zweckmäßig und angebracht, die etwa im neunten Kapitel der „Grundlegung“ (Holzkamp, 1985, 509ff; s.o.) formulierten methodologischen Prinzipien als utopische Orientierung zu begreifen, die Entwicklungsrichtungen vorgibt, statt Prozesse zu lähmen.

### Literatur

- Asselmeyer, Herbert (1996). *Einmal Schule – immer Schüler? Eine empirische Studie zum Lernverständnis Erwachsener*. Frankfurt/M.: Lang
- Behrens, Ulrike (2002). *Das Rätsel Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Untersuchung zur Konstruktion und Bedeutung des Lernens*. Gießen: Focus
- Haug, Frigga (1990). *Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument
- Haug, Frigga (1999). *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument
- Haug, Frigga (2003). *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Berlin: Argument
- Holzkamp, Klaus (1985). *Grundlegung der Psychologie* (Studienausgabe). Frankfurt/M.: Campus
- Holzkamp, Klaus (1991). Lehren als Lernbehinderung? *Forum Kritische Psychologie* 27, 5-22
- Holzkamp, Klaus (1992). Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Braun, Karl-Heinz & Wetzel, Constanze (Red.), *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln*. Marburg: Arbeit und Gesellschaft, 91-114
- Holzkamp, Klaus (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M.: Campus
- Markard, Morus (1993). *Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung. Jenseits des Streits um quantitative und qualitative Methoden*. Berlin: Argument.