

Ute Osterkamp

Was heißt Aufklärung? Einwurf zu Frigga Haugs „Lernen lehren und Lehren lernen“

Klaus Holzkamp fasst mit dem Begriff „Lehr-Lernkurzschluss“ den Umstand, dass „Lernen“ sowohl in psychologischer Theorie als auch in den schulischen Lernanordnungen primär unter dem Aspekt der Wissensvermittlung von oben nach unten gesehen wird, die subjektiven Erfahrungen und Interessen derjenigen, denen man die jeweiligen Inhalte zu vermitteln sucht, unberücksichtigt bleiben und auch unberücksichtigt bleiben müssen, um einen Lehrbetrieb aufrechterhalten zu können, der den herrschenden Klassenverhältnissen entspricht. Frigga Haug bringt diese Aussagen in die Nähe des „Abgesang(s) auf Aufklärung“. Diese Interpretation steht im Gegensatz dazu, dass allgemeines Anliegen Kritischer Psychologie, wie jeder Wissenschaft, Aufklärung ist. Die strittige Frage kann nur sein, was unter Aufklärung verstanden wird.¹

Das Verständnis von Aufklärung, das den Ausführungen Holzkamps zugrunde liegt, basiert auf dem Anspruch, die Bedingungen klären und schaffen zu helfen, unter denen Menschen ein selbstbewusstes, an den eigenen Erkenntnissen und Interessen orientiertes Leben führen können. In diesem Zusammenhang ist der Begriff der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit von zentraler Bedeutung; er verweist auf den Umstand, dass Selbstbestimmung nur über die Bestimmung der Verhältnisse möglich ist, durch welche die individuellen Lebensmöglichkeiten bestimmt sind, und dass diese Möglichkeit wiederum nur zusammen mit anderen und in Abstimmung mit ihnen zu realisieren ist. In diesem Sinne ist „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ den einzelnen Individuen nicht gegeben, sondern aufgegeben, gegen vielfältige Behinderungen zu realisieren. Der Begriff der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit schließt – als Voraussetzung individueller Selbstbestimmung – die Verantwortung für die Handlungsmöglichkeiten der jeweils anderen ein; er ist Vorbedingung dafür, um die vielen Formen, in denen die Realisierung dieser Handlungsfähigkeit verhindert ist, erkennen und somit auch die Frage nach der Funktion stellen zu können, die die Reduzierung der Handlungsfähigkeit auf das Individuum für die bestehenden Machtverhältnisse hat. Der umfassendere Begriff individueller Handlungsfähigkeit

¹ Wie es in dem von Hügli und Lübke herausgegebenen Philosophielexikon heißt, wurde in Deutschland, anders als in England oder Frankreich, Aufklärung eher als „aufgeklärter Absolutismus“ verstanden; vgl. auch W. Haug (1994).

ermöglicht zugleich ein erweitertes Verständnis von Unterdrückung, das dem Umstand Rechnung trägt, dass Handeln unter restriktiven Bedingungen unvermeidlich impliziert, in die Einschränkung anderer einbezogen zu sein. Kritik an Verhältnissen, die nicht über die Restriktivität eigenen Handelns vermittelt ist, bleibt in diese eingebunden: sie muss notwendigerweise „die Gesellschaft in zwei Teile – von der der eine über sie erhaben ist – sondieren“ und trägt damit eher zur Verhinderung „revolutionärer Praxis“ bei als dass sie diese ermöglicht (Marx, 1962, MEW 3, S. 7).²

Der Begriff der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit unterscheidet sich von der üblichen Kooperation insofern, als er sich weniger auf die Lösung vorgegebener Probleme als vielmehr auf die Notwendigkeit bezieht, durch die unterschiedlichen Perspektiven auf die jeweilige Konfliktsituation hindurch zu einer verallgemeinerten Problemsicht und Handlungsausrichtung zu kommen, in denen die Erfahrungen und Erkenntnisse aller Beteiligten zur Geltung kommen. Aufklärung bedeutet in dieser Sicht, sich in Prozessen „sozialer Selbstverständigung“ der gesellschaftlichen Wirklichkeit eigenen Handelns bewusst zu werden. Dies entspricht der marxschen „Selbstverständigung ... der Zeit über ihre Kämpfe und Wünsche. Dies ist eine Arbeit für die Welt und für uns. Sie kann nur das Werk vereinter Kräfte sein. Es handelt sich um eine *Beichte*, um weiter nichts. Um sich ihre Sünden vergeben zu lassen, braucht die Menschheit sie nur für das zu erklären, was sie sind.“ (MEW 1, 1970, S. 346)

In diesem Sinne hat Holzkamp schon 1970 psychologische Praxis als bewusstes, gesellschaftsbezogenes Handeln definiert, die sich ständig mit der Frage auseinandersetzen habe, „welche gesellschaftlich-historischen Tendenzen man mit diesem Handeln unterstützt, und ob man die Unterstützung der jeweiligen Tendenzen begründen und verantworten kann“ (1972, S. 31/2009, S. 37). Der Subjektstandpunkt ist diesem Verständnis zufolge nicht der Standpunkt einzelner Individuen, sondern der des verallgemeinerten Subjekts, d.h. Ergebnis sozialer Selbstverständigung über die konkrete Gesellschaftlichkeit individuellen Handelns. Holzkamp bezieht sich auf den verallgemeinerten Standpunkt auch als Metastandpunkt, von dem aus die „*Intersubjektivität selbst zum Gegenstand struktureller Reflexionen* gemacht wird“ (1996, 94).

² Diese Gefahr ist z.B. im Zusammenhang mit der Rassismuskritik veranschaulicht worden. So betonen etwa Howitt und Owuso-Bempah (1994), dass PsychologInnen kaum Wesentliches zur Klärung des Problems beitragen werden, solange sie sich als Leute sehen, die Rassismus erforschen, aber nicht praktizieren. Zugleich stellen sie, unter Bezug auf Fanon und Freire, die Fragwürdigkeit/Brüchigkeit einer Solidarität heraus, die der Emanzipation der jeweils anderen dient.

Voraussetzung einer solchen metasubjektiven Verständigung ist, wie er hervorhebt, die vorbehaltlose Anerkennung der Begründetheit allen Handelns, d.h. des Umstands, „dass jeder der Beteiligten von seinem Standort aus eine eigene Perspektive auf die Gesamtszene hat, die mit der meinen absolut gleichwertig ist, und der gegenüber meine eigene Sichtweise keinerlei Privileg oder Vorteil hat.“ (ebd.) Gegenstand subjektwissenschaftlicher Analyse ist demzufolge nicht die „Irrationalität“ des Handelns anderer; dies ist vielmehr die Tendenz, das Handeln anderer in der einen oder anderen Weise zu irrationalisieren, sobald es eigenen Vorstellungen/Interessen widerspricht – was unvermeidlich „die Ausgrenzung, Unterdrückung, Ignorierung, Missachtung der Lebens-/Verfügungsinteressen“ der jeweils anderen impliziert (1996, S. 101). Die Abstraktion von der realen Begründetheit des Handelns anderer bedeutet somit immer auch, die Mitverantwortung für die Überwindung der realen Behinderungen und Zwänge zu negieren, die diesem zugrunde liegen. Sie sieht zugleich von der Machtposition ab, von der aus es selbstverständlich zu sein scheint, die eigenen/herrschenden Vorstellungen davon, wie sich andere verhalten sollten, für diese verpflichtend machen zu wollen. Eine solche kognitivistisch verkürzte Vorstellung von Aufklärung nimmt quasi den „Metastandpunkt“ für sich in Anspruch, der in sozialer Selbstverständigung erst zu gewinnen wäre.³

Vor diesem Hintergrund bedeuten die Ausführungen Holzkamps zum Lehr-Lern-Kurzschluss in den schulischen Lehrplänen keineswegs, dass Lehrer für das Lernen der Kinder entbehrlich, wenn nicht gar schädlich sind. Sie dienen allein dazu, die Ebene personalisierender Schuldzuweisungen zu überwinden, auf der jede Verständigung über die gemeinsame Notwendigkeit der Überwindung von Verhältnissen, die eine solche gegenseitige Selbstentmächtigung aufnötigen, verhindert ist. Er konstruiert auch kein „ideales Schülersubjekt“, das „von keinerlei gesellschaftlichem Schutt benebelt in der Lage ist, sich selbsttätig einen Lernprozess in einer eigenen Zeit zu organisieren“; er definiert überhaupt kein Subjekt, sondern sieht in solchen Konstruktionen eine wesentliche Erkenntnis- und Handlungsbeschränkung (vgl. Holzkamp 1985/1997). Dies impliziert

³ Auffallend ist, dass in der Ausrichtung auf die Aufklärung anderer der Begriff der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit praktisch bedeutungslos ist. Dies setzt wiederum einen individualistisch verkürzten Marx-Bezug voraus, demzufolge, wie Haug Gramsci zitiert, „der Mensch“ (und nicht, wie es bei Marx heißt, „das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“) das menschliche Wesen verkörpert und Gramsci dementsprechend vom Individuum als „Synthese der bestehenden Verhältnisse“ spricht (in diesem Heft, S. 50)

wiederum nicht die Anforderung, sich – im Sinne wissenschaftlicher/politischer Korrektheit – aller personalisierenden Einschätzungen zu enthalten. Diese sind vielmehr Teil unserer alltäglichen Lebensbewältigung und nur dann problematisch, wenn wir sie nicht von daher zu begreifen suchen, sondern als Eigenschaften der jeweils anderen verdinglichen. Ebenso wenig setzt Holzkamp „mönchische Abgeschiedenheit“ als Bedingung allen Lernens – wie er die Vorstellung, Bedingungen für die Entwicklung anderer schaffen zu können, generell als Versuch ihrer Formierung gemäß eigenen Vorstellungen und Interessen sieht, der – unabhängig davon, wie fortschrittlich sie auch sein mögen – problematisch ist (vgl. z.B. Holzkamp, 1983/2009). Er stellt allein schulische Arrangements in Frage, die eine intensivere Auseinandersetzung der SchülerInnen mit dem jeweiligen Sachgebiet systematisch verhindern und deren Lernbemühungen somit von vornherein darauf ausrichten, möglichst bessere Benotungen als die jeweils anderen zu erhalten. In diesem Zusammenhang wäre auch die Frage zu diskutieren, inwieweit die Differenzierung von Form und Inhalt, die Haug bei Holzkamp vermisst, in subjektwissenschaftlicher Perspektive angebracht ist. In dieser Perspektive geht es auch weniger darum, „Herrschaftswissen“ durch „Befreiungswissen“ zu ersetzen, sondern die Individuen selbst urteilsfähig zu machen – in Auseinandersetzung mit den vielfältigen Formen, in denen sie dazu angehalten werden, die Einschätzung ihrer Situation anderen zu überlassen, die angeblich einen höheren Einblick als sie selbst in diese haben. Es ist z.B. keineswegs sekundär, ob ich die jeweiligen Anforderungen – Gewohnheiten abzulegen, sich Neuem zu öffnen, den Müll, der sich im eigenen Kopf angesammelt hat, zu „vergessen“ etc. – an andere oder an mich selbst stelle; genauer: ich würde eher bezweifeln, dass man in dieser Form Anforderungen an sich selbst stellen würde, was wiederum ein guter Grund dafür wäre, dass man dies auch anderen gegenüber nicht tut. Es bleiben hier nicht nur die Voraussetzungen ausgeblendet, um den jeweiligen Anforderungen entsprechen zu können, sondern es bleibt auch offen, warum ich sie übernehmen sollte – falls ich nicht bereits in der bestmöglichen Erfüllung der jeweiligen Anforderung meine Erfüllung zu finden meine. So trifft Haugs Feststellung, dass sachadäquates Fragen stets Wissen über den jeweiligen Gegenstand voraussetzt, im Allgemeinen sicherlich zu; sie wird aber „edukationistisch“ missverständlich, wenn sie sich nicht auf die eigene Lebens- und Forschungspraxis, sondern auf andere, in diesem Fall die SchülerInnen, bezieht (siehe hierzu Holzkamp, etwa 1983/1997, 152 ff.).

Das Wissen um die Problematik des Außenstandpunktes in seiner Ausrichtung auf die Lenkung/Kontrolle des Handelns anderer schützt keines-

wegs davor, gegebenenfalls auf ihn zurückzufallen, d.h. die Subjektivität der jeweils anderen in der einen oder anderen Weise zu negieren. Es schafft allein die Voraussetzungen dafür, um sich zu dieser Gefahr zu verhalten, d.h. sich über die Bedingungen und die Möglichkeiten ihrer Überwindung verständigen zu können, unter denen eine solche „Regression“ naheliegt. So stellt sich für mich auch die Frage, wieweit die Ausrichtung darauf, „zusammen mit anderen die Bedingungen seines Lebens so zu ändern und auf ihre Gestaltung Einfluss zu nehmen, dass man sich selbst entwickeln kann“ über die übliche Identitätsarbeit zur besseren Daseinsbewältigung unter Bedingungen allgemeiner Fremdbestimmtheit hinausgeht (vgl. hierzu etwa Rose, 1996). In diesem Zusammenhang wären auch die Aufforderungen, sich „kohärent zu arbeiten“, ein „Inventarverzeichnis seiner selbst anzulegen“, an sich selbst zu arbeiten, um gesellschaftlich handlungsfähig zu sein etc. auf ihre spezifische Standortgebundenheit hin zu überprüfen. Mir scheinen sie eher auf die bessere Verplanbarkeit der jeweiligen Personen abzielen denn zur Erweiterung ihrer Erkenntnis- und Erlebnismöglichkeiten beizutragen. Die subjektwissenschaftliche Frage wäre somit eher, unter welchen Voraussetzungen man bereit ist, sich solchen Anforderungen – etwa als Hilfe zur Selbstentwicklung – zu unterstellen.

Holzcamp hat die Frage der „Kohärenz“ – abgesehen von seiner Kritik an der Zusammenhangs- und Widerspruchsblindheit traditioneller Psychologie – im Wesentlichen unter dem Begriff der „Prägnanzfigur“ (1996, S.56) diskutiert; es geht hier nicht um Bemühungen, sich selbst, sondern die subjektiven Erfahrungen der Realität sowie ihrer gesellschaftlichen Deutungen soweit „kohärent“ zu machen, dass man zu einer Handlungsausrichtung kommt, bei der man einigermaßen sicher sein kann, dass deren Realisierung einem zumindest nicht schaden wird. „Subjektwissenschaftlich“ relevant ist dabei, wie er betont, weniger die Frage, wie es zur jeweiligen Prägnanzfigur kommt, als vielmehr danach, wieweit man sich genötigt sieht, etwas allein deswegen für „richtig“ zu halten, weil man es selbst denkt/praktiziert. Von daher gesehen wäre weniger die Inkohärenz als die (Pseudo)Kohärenz des Handelns das Problem, und das „Denken in Diskontinuität“ (1995, S. 128) eine wesentliche Voraussetzung dafür, um in sozialer Selbstverständigung über die unterschiedlichen Perspektiven auf die gemeinsame Realität zu einer höheren Form von „Kohärenz“ zu kommen, die es ermöglicht, sich zu den Kohärenzzwängen zu verhalten, durch die man sich genötigt sieht, alles abzuwehren, was die „Kohärenz“ des Ganzen stören könnte.

In diesem Sinne wäre auch kritisch-psychologische Forschung ein „diskontinuierlicher“ Prozess, bei dem man immer wieder auf außenstand-

punktliches „Kontrolldenken“ und die ihm immanente Praxis zurückfallen wird, von den Ausführungen anderer, unter Absehung von ihren realen Begründungszusammenhängen, nur zu übernehmen, was sich reibungslos in den eigenen Bezugsrahmen fügt. Die Definition des Begründungsdiskurses als allgemeinstes Medium subjektwissenschaftlicher (Wissenschafts-) Sprache bedeutet somit keineswegs, wie Holzkamp betont, dass man „nur ‚in Zungen‘ des Begründungsdiskurses reden darf“. Dies wäre schon deswegen unsinnig, weil sich Kritische Psychologie damit ihres eigenen Untersuchungsgegenstand beraubte (1996, 107), nämlich die Bedingungen zu klären, unter denen man allem Wissen um dessen Fragwürdigkeit zum Trotz auf das Kontrolldenken des Bedingtheitsdiskurses zurückfällt und damit zugleich jedes Denken und Handeln über die bestehenden Machtverhältnisse hinaus verhindert.

Literatur

- Haug, W.F. (1994). Aufklärung. *Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus*. Bd. 1, 719-730.
- Holzkamp, K. (1970). Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis. *Psychologische Rundschau*, Bd. 21, 1-22. (Wiederveröffentlicht in *Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten*, 1972 und in *Schriften V*, 2009).
- ders. (1983/1997). Was kann man von Karl Marx von Erziehung lernen? Oder: Über die Widersprüchlichkeit fortschrittlicher Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. *Demokratische Erziehung, H.1*, 52-59; (Wiederveröffentlicht in *Schriften I*, 136-155.
- ders. (1985). Persönlichkeit. Zur Funktionskritik eines Begriffes. In Hermann, Th. & E.D. Lantermann (Hg.), *Persönlichkeitspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. S. 92-101. München-Wien-Baltimore: Urban und Schwarzenberg. (Wiederveröffentlicht in *Schriften I*, 1997.)
- ders. (1996). Manuskripte zum Arbeitsprojekt „Lebensführung“. *Forum Kritische Psychologie* 36, S. 7-112.
- Howitt, D. und Owuso-Bempah, J. (1994). *The Racism of psychology*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, and Singapore: Harvester Wheatsheaf.
- Huegli, A. & Lübcke, P. (1991) (Hg.). *Philosophielexikon*. Reinbek: Rowohlt.
- Marx, K. (1962). *Thesen über Feuerbach*. MEW Bd. 3, S. 5-7. Berlin: Dietz Verlag.
- Marx, K. (1970/1843) Briefe aus den „*Deutsch-Französischen Jahrbüchern*“. MEW 1, 337-346. Berlin: Dietz Verlag.
- Rose (1996). Power and subjectivity. In C.F. Graumann & K. Gergen (Eds). *Historical dimensions of psychological discourse*. Cambridge University Press.