

Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung - Einführung in die Hauptanliegen des Buches

Klaus Holzkamp

(Vortrag im Rahmen des Potsdamer Kolloquiums zur Lern- und Lehrforschung am 23. Februar 1994)

In dieser Einführung soll der Zugang zum Text des Buches nicht - wie üblich - durch eine Zusammenfassung seiner Grundgedanken, sondern (quasi aus dem Negativen) durch den Aufweis typischer Mißverständnisse erleichtert werden: Es geht - wie zu zeigen - in diesem Buch nicht darum, neue Lernziele oder Lehrstrategien vom Standpunkt der Schuladministration bzw. traditionellen Schulwissenschaft zu entwickeln, sondern vom bisher vernachlässigten Standpunkt der Lernsubjekte die durch das offizielle Lehr-/Lernverständnis induzierten systematischen Behinderungen sinnvollen und produktiven Lernens aufzuweisen. Zur Diagnose und Überwindung solcher Lernhemmnisse wird „Lernen“ nicht - wie in den gebräuchlichen Lerntheorien - als Resultat fremdgesetzter Lernbedingungen, sondern als Erweiterung eigener Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten durch das lernende Subjekt selbst konzeptualisiert. Nur dadurch, daß auf diese Weise eine begriffliche Kontamination von „Lehren“ und „Lernen“ vermieden wird, können die Widersprüche zwischen institutionellen Lehrzielen und subjektiven Lerninteressen angemessen auf den Begriff gebracht und Perspektiven eines Lernens aufgewiesen werden, das nicht durch die Internalisierung institutioneller Restriktionen behindert ist.

The purpose of this introduction is to provide a better understanding of my book on learning by pointing out typical misinterpretations of the text: I try to make clear that this is not another book in which new aims and strategies of learning from the view of the school institution and traditional educational psychology are proposed; instead of this the - normally neglected - standpoint of the learning subject is adopted in order to identify and to analyse the hinderances of fruitful and productive learning, induced by the official (institutional und scientific) learning arrangements. According to this, learning is not - as in the usual learning theories - seen as the result of producing the proper learning conditions by controlling agencies but conceptualized as the enlargement of experience and action by the learning subjects themselves: only if in this way the conceptual contamination of „teaching“ and „learning“ is to overcome, can the contradictions between administrative (official) and individual/subjective learning interests become evident and perspectives of a learning praxis which ist not hampered by the internalization of societal restrictions can be developed.

Der Titel meines Vortrags mag die Vermutung nahelegen, ich würde im folgenden eine systematische Inhaltsangabe meines Buches vorlegen - vielleicht sogar in der Art, daß damit die eigene Lektüre zur Not entbehrlich gemacht wäre. Tatsächlich aber sollen mit meiner Darstellung ganz im Gegenteil diejenigen, die das Buch noch nicht kennen, von der Unvermeidlichkeit seiner Lektüre überzeugt werden, und diejenigen, die es schon gelesen haben, wo möglich dazu gebracht, dies noch einmal zu tun. Um das zu erreichen, will ich auf bestimmte Weise meine bisherigen Erfahrungen mit der Rezeption des Lernbuches einbeziehen: Es sollen nämlich typische Mißverständnisse und Fehldeutungen aufgewiesen werden, um auf diesem Hintergrund die zentralen Anliegen des Textes zugespitzter hervortreten zu lassen.

Eine der wohl naheliegendsten öffentlichen Vorab-Einordnungen des Lernbuches liegt in der Auffassung, damit werde ein Beitrag zu der alten Kontroverse über die angemessenen Lern- bzw. Erziehungsziele geleistet, deren Pole mit den Stichworten „antiautoritäre Erziehung“ vs.

„Mut zur Erziehung“ gekennzeichnet werden können. Evident erscheint diese Zuordnung wohl auch deswegen, weil gegenwärtig unter dem Eindruck der rassistischen Ausschreitungen von Jugendlichen gegen Nichtdeutsche die konservative Forderung, in der Schule wieder die alten Grundwerte unseres Gemeinwesens, Recht, Ordnung, Bescheidenheit, Gehorsam, Zucht, Selbstbeherrschung, zu vermitteln, großen Auftrieb bekommen hat, wobei man - mindestens teilweise - der „antiautoritären“ Bewegung aus der Zeit der Studentenrevolte mit ihrer hemmungslosen Propagierung von Systemkritik, Selbstverwirklichung und Triebbefriedigung die Schuld an der Zügellosigkeit, Eigensucht und Gewalttätigkeit der Jugendlichen geben will. Wenn das Buch einmal auf dieser Dimension verortet ist, so scheint klar, daß man es hier mit dem sehr aufwendigen Versuch einer Wiederbelebung und Rechtfertigung der alten „antiautoritären“ Positionen im Gegenzug gegen die heute herrschenden konservativen Vorstellungen von Werteerziehung etc. zu tun hat: Dafür spricht nicht nur der Name des Autors als unbelehrbarer „Altlinker“ oder „Altachtundsechziger“, dafür sprechen auch mannigfache „verdächtige“ Begriffe im Text selbst, so die kritische Rede von der „Schuldisziplin“, der restriktiven Funktion des „Lehrens“, die Kritik an der Notengebung, der Hinweis auf die schulische Unterdrückung des „Lernsubjekts“ etc. So ist es eigentlich kein Wunder, daß bei der FAZ als Speerspitze des Konservatismus angesichts meines Lernbuches die Alarmglocke klingelte und man mir (am 2. November 1993) die Ehre einer dreispaltigen Besprechung zuteil werden ließ, in der man unter Stichworten wie „Die Erzieher haben sich zu entziehen“, „Belehrung verboten, Begabung abgeschafft“ durch Vorführung meiner absurden, undurchdachten, unwissenschaftlichen, veralteten Arbeit die Leser von deren Lektüre abzuhalten versuchte (Rezensent Andreas Platthaus). Ähnliche Töne waren aber auch in manchen universitären Diskussionen von Leuten, die unserem Arbeitszusammenhang etwas ferner stehen, zu hören, etwa die Frage, was das denn jetzt soll, diese Wiederaufwärmung von Summerhill.

Es scheint mir nun für den Zugang zum Lernbuch von zentraler Bedeutung, die Irrelevanz, ja Kontraproduktivität derartiger Einordnungen so klar wie möglich zu erfassen. Dabei kann es mir hier nicht darum gehen, die etwa in der FAZ-Rezension enthaltenen polarisierenden Etikettierungen als solche zu kritisieren. Vielmehr muß deutlich werden, daß man sich, sofern man die Auseinandersetzung in dieser Dimension aufgreifen würde, auf ein falsches Gleis schieben ließe. Das Buch hat sich nämlich keineswegs die Aufgabe gestellt, auf „horizontaler“ Ebene verschiedene schulische Lernziel-Definitionen miteinander zu vergleichen und dabei etwa die eigenen „progressiven“ Zielvorstellungen gegenüber heute gängigen konservativen Erziehungsidealen zur Geltung zu bringen. Vielmehr wird im Lernbuch, quasi vertikal dazu, das Verhältnis von - wie auch immer gearteten - Lernzieldefinitionen zu den dadurch (vorgeblich) angeleiteten tatsächlichen Lernaktivitäten der Schülerinnen/Schüler problematisiert. Dabei gehe ich - zunächst mehr auf der Grundlage alltagspraktischer Erfahrungen - von folgendem Widerspruch aus:

Einerseits weiß jeder - mindestens aus eigener Schulerfahrung - daß die Schülerinnen sich in ihren Lernbemühungen keineswegs an vorgegebenen „Erziehungs-“ oder „Lernzielen“ - seien diese nun in erziehungspolitischen Grundsatzserklärungen, in administrativ erlassenen Lehrplänen oder in konkreten Lernanforderungen des Lehrers oder der Lehrerin ausgedrückt - orientieren, sondern vielmehr darauf aus sind, die Lebenssituation „Schule“ möglichst unbeschadet zu überstehen. Dazu gehört sicherlich auch „Lernen“, aber jeweils nur soviel und in der Art, wie es zum Überleben in der Schulklasse erforderlich ist - also eingebettet in die Techniken und Strategien der Demonstration bis Vortäuschung von Lernresultaten, subversiven Vorsagens oder Abschreibens, der Lehrerin Zum-Munde-Redens, etc. Dies alles ist - nicht nur den SchülerInnen, sondern auch den Lehrerinnen - so bekannt, daß es neuerdings sogar in die Ratgeber-Literatur eingegangen ist. So hat die Lehrerin Katharina Block (Pseudonym) aus eigener Erfahrung ein Büchlein mit dem Titel „Der Gymnasiasten-Retter.

Strategien für Eltern und clevere Schüler“ (1993) geschrieben, das in einer Spiegel-Rezension (49/1993), wie folgt charakterisiert wird: „Heiße Tips vom Lehrerpult: Eine Pädagogin empfiehlt Schülern auf dem Weg zum Abitur Schummeleien und Psychotricks“. Besonders bemerkenswert fand ich, daß in dieser Rezension die Verfasserin umstandslos als „fortschrittliche Studienrätin an einem norddeutschen Gymnasium“ charakterisiert wird: „Die Autorin erörtert in ihrem Standardwerk Strategien zum Umgang mit der Lehrerspsyche, zu effektivem Lückenmanagement und Aufwand-Nutzen-Kalkulationen für den innovativen Schüler. Nicht büffeln, sondern taktieren heißt die Formel“.

Dem steht nun aber andererseits der Umstand gegenüber, daß derartige Brüche und Verwerfungen zwischen offiziellen Lernzielen und schulischer Alltagspraxis im administrativen Selbstverständnis von Schule, aber auch in den gängigen pädagogischen und psychologischen Theorien über schulisches Lernen, weitgehend ignoriert sind. Man geht hier vielmehr ziemlich durchgehend davon aus, daß die politisch und pädagogisch vorgegebenen „Lernziele“ sich im Unterricht auch tatsächlich verwirklichen lassen - nur unter dieser Prämisse macht es ja einen Sinn, sich in der bekannten Heftigkeit über progressive und konservative Lernziel-Vorstellungen, das Für und Wider einer schulischen Vermittlung tragender Wertvorstellungen bei den Jugendlichen etc. zu streiten. Man kann sogar noch weitergehen und konstatieren, daß in der offiziell-administrativen Schulsprache und der Sprache der pädagogisch-psychologischen Schulwissenschaft nicht einmal die konzeptionellen Voraussetzungen gegeben sind, um das benannte Problem überhaupt zu identifizieren. Vielmehr wird hier schon durch die Art der Begrifflichkeit nahegelegt, daß „Lehren“ gemäß den gesetzten „Lernzielen“ - abzüglich störender Umstände - selbstverständlich auch entsprechende Lernen bei den Schülerinnen hervorruft. Dementsprechend wird z.B. im Westberliner Lehrplan-Werk zwischen Lehr- und Lernzielen kaum getrennt, sondern beliebig mal von Lehr- und mal von Lernzielen gesprochen (all dies ist im Lernbuch ausführlich dokumentiert). Es wird hier so getan, als ob es im Unterrichtsprozess nur ein Subjekt, nämlich den Lehrer gibt, und als ob dieser in seinen Lehraktivitäten gleichzeitig das Subjekt der Lernaktivitäten der Schülerinnen wäre. Ich habe dies in meinem Text mit dem Begriff „Lehrlernen“, bzw. - zugespitzter - „Lehrlernkurzschluß“ herausheben wollen.

Damit ist denn auch klar, wer hier für die nahtlose Umsetzung der Lehrziele in Lernprozesse der SchülerInnen verantwortlich gemacht ist: Der einzelne Lehrer, dessen Persönlichkeit, dessen pädagogisches Geschick, seine durch didaktische Schulung erworbene professionelle Kompetenz. Damit ist das, was tatsächlich in der Schulklasse abläuft, aus der öffentlichen Aufmerksamkeit und administrativen Schulsprache ausgeblendet: Dies ist etwas, mit dem der Lehrer fertig werden muß, dafür wird er schließlich bezahlt. Die benannten Bewältigungstechniken und Überlebensstrategien der Schülerinnen erscheinen so als zweitrangig, werden vielleicht achselzuckend als „Disziplinprobleme“ hingestellt, die ein guter Lehrer zu überwinden habe. Das Ganze hat den Charakter eines umfassenden politisch-administrativ-wissenschaftlichen Verdrängungsprozesses. Dabei habe ich manchmal den Eindruck, als ob die Schulwirklichkeit hier nicht nur tatsächlich aus dem offiziellen Bewußtsein ausgeschlossen ist, sondern eigentlich auch gar nicht so sehr interessiert. Die allgemeine Rede über „Erziehung-Zu“ (Demokratie, Menschlichkeit, Toleranz, Gemeinschaftssinn, Bescheidenheit, Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortung, Echtheit) würde nämlich, wenn sie allzu deutlich als Hohl- und Schönrederei entlarvt würde, ihre Funktionalität als politischer Dauerbrenner und Wahlkampfmunition für die eine oder die andere Seite vielleicht etwas einbüßen. So gesehen hat die Schrift von Katharina Block - indem in der programmatischen Nestbeschmutzung auch auf diesem Kanal die „Wiederkehr des Verdrängten“ sich ankündigt - möglicherweise tatsächlich etwas „Fortschrittliches“.

Aus dem damit umrissenen Szenario läßt sich nun zum mindesten ein wesentlicher Aspekt der Anliegen des Lernbuchs ableiten: Es geht hier darum, eine Begrifflichkeit zu entwickeln, mit

welcher beide Seiten des dargestellten Widerspruchsverhältnisses: Das offiziell-administrative Selbstverständnis von Schule und die bisher verdrängte Schulwirklichkeit als Erfahrung der Schülerinnen konzeptionell abbildbar und in Beziehung zu setzen sind. Dies heißt einmal, daß hier - in Durchbrechung des Lehrlernkurzschlusses - der Lernprozeß zunächst unabhängig vom Lehrkonzept als Aktivität der (wirklichen) Lernsubjekte begrifflich aufgeschlüsselt werden muß, um so der Vereinnahmung des schulischen Lernens durch die offizielle Schulideologie Widerstand entgegenzusetzen zu können. Dies heißt zum anderen, daß die institutionelle Struktur von Schule so konzeptualisierbar werden muß, daß sie als konkrete Lernumwelt der Schülerinnen fassbar wird, also die vorfindliche Unvermitteltheit der Redeweisen über Schulstruktur und über subjektive Schulwirklichkeit überschritten werden kann. Nur, soweit diese beiden Voraussetzungen erfüllt sind, kann Lernen als subjektive Aneignungsaktivität unter historisch bestimmten institutionellen Bedingungen begriffen - damit auch die traditionell-psychologische Vorstellung von Schule als einer zufälligen „Reizkonstellation“ für nach universellen Gesetzen ablaufende Lernprozesse überwunden werden.

II.

Der Entwicklung einer Lerntheorie vom Standpunkt des Lernsubjekts, also ohne konzeptionelle Vermengung mit außengesetzten Lehraktivitäten, sind das zweite und dritte Kapitel des Lernbuchs gewidmet. Das erste Kapitel soll dazu die begrifflich-methodologische Grundlage liefern. Ich will - wie angekündigt - hier keine Inhaltsangabe dieser Kapitel vorlegen, sondern wieder nur die Schaltstellen aufweisen, an denen typische Mißverständnis- oder Mißdeutungsmöglichkeiten liegen.

Aus der Sicht der traditionellen Psychologie scheint es selbstverständlich, daß die wissenschaftlich-psychologische Forschung von einem Außenstandpunkt erfolgen muß, der den jeweils theoretisch angenommenen Zusammenhang zwischen bestimmten, hergestellten oder vorgegebenen Bedingungen und daraus „vorhergesagten“ Ereignissen als „unabhängige“ und „abhängige Variable“ zu operationalisieren und zu prüfen gestattet. Unter den Vorzeichen eines solchen „Bedingungs-“ oder „Variablen-Modells“ wäre dann klar, was mit meiner Formulierung „Lerntheorie vom Standpunkt des Lernsubjekts“ sinnvollerweise nur gemeint sein kann: Die theoretische und empirische Berücksichtigung von „subjektiven“ Meinungen, Einschätzungen, Urteilen der Schülerinnen und Schüler über verschiedene Dimensionen der Schulsituation, etwa mittels Einstellungsskalen, Fragebogen, semantischen Differenzialen, oder auch in halbstandardisierten oder freien Interviews. Darin könne man - so mag man dem hinzufügen - nun allerdings kaum etwas sonderlich Neues und Aufregendes erblicken: Die Berücksichtigung derartiger subjektiver Schülervariablen sei vielmehr - etwa in Untersuchungen über die Beurteilung von Lehrern durch Schüler, über deren Leistungsmotivation, die subjektive Schwierigkeit von Lernanforderungen, oder (integriert) von Konstrukten wie „Unterrichtsklima“ oder „Klassenklima“ - innerhalb der modernen pädagogisch-psychologischen Forschung Gang und Gäbe.

Dem würde ich entgegenhalten: Wenn man so an das Problem des Lernsubjekts herangeht, hat man es - indem man es als Forschungsgegenstand auffaßt - wiederum auf die Objektseite geschoben, als Inbegriff von „Variablen“, deren Beziehung zu anderen, „nichtsubjektiven“ Variablen allein vom „Außenstandpunkt“ bzw. „Drittstandpunkt“ erforschbar ist. „Lernen“ wird dabei zwangsläufig lediglich in seiner „Bedingtheit“ durch bestimmte unabhängige Variable zum Problem, wobei - sofern man schulisches Lernen untersucht - als die wichtigste dieser unabhängigen Variablen unweigerlich die Lehraktivitäten des Lehrers oder der Lehrerin imponieren. Damit ist man aber - indem hier schulisches Lernen über das Lehren definiert ist -

wiederum in jene Vermengung zwischen Lehren und Lernen eingefangen, die wir mit unserem lerntheoretischen Neuansatz doch gerade überwinden wollten. Allgemeiner gesehen ist es eben kein Zufall, daß ich hier nicht von einer Theorie über Lernsubjekte, sondern vom Standpunkt der Lernsubjekte spreche. Dies bedeutet nämlich, daß in einer solchen Lerntheorie der Subjektstandpunkt der Lernenden und der Standpunkt der wissenschaftlichen Analyse prinzipiell zusammenfallen müßten. Das eben sei gemeint, wenn wir von „subjektwissenschaftlicher“ Psychologie - also auch von subjektwissenschaftlicher Lerntheorie sprechen.

Ach so, pflügt man uns darauf von traditionell-psychologischer Seite zu antworten, die „subjektwissenschaftliche“ Psychologie vertritt also einen „verstehenden“, „sinndeutenden“ Ansatz. Nach dieser Einordnung meint man dann, gewöhnlich, sich quasi beruhigt auf eine traditionelle Polarisierung zurückziehen zu können, nämlich auf die alte Dichotomisierung zwischen „geisteswissenschaftlicher“ und empirisch-experimenteller Psychologie. Unser Ansatz würde so gesehen der „geisteswissenschaftlichen“, oder (in neuerer Redeweise), „hermeneutischen“ Psychologie zugeschlagen, die - in traditionell-psychologischer Sicht - schon seit der berühmten Ebbinghaus-Dilthey-Kontroverse, in welcher letzterer vorgeblich den Kürzeren gezogen hat - eindeutig auf die historische Verliererstraße geraten ist und heute praktisch keine Bedeutung mehr hat. Gemäß dieser Lesart hat ein Kollege aus dem traditionellen Lager die Kritische Psychologie als „späte Rache der geisteswissenschaftlichen Psychologie“ apostrophiert. Daraus zieht man nun gemeinhin die Konsequenz, daß man - da man sich selbst ja als Vertreter der empirisch-experimentellen Psychologie betrachtet - von irgendwelchen „subjektwissenschaftlichen“ Einlassungen total unbetroffen sei und sich um solche veralteten und überholten Positionen nicht weiter kümmern müsse. So könnte man denn auch mein Buch zur subjektwissenschaftlichen Begründung der Lernpsychologie getrost zur Seite legen und anderen guten Gewissens von seiner Lektüre abraten.

Um derartige Einordnungen und Abqualifizierungen angemessen diskutieren zu können, muß ich etwas weiter ausholen. - Es ist vermutlich zunächst schwer vorstellbar, was das denn heißen soll: Psychologie vom Subjektstandpunkt, also auch Lernpsychologie vom Standpunkt des Lernsubjekts. Was anderes kann das denn bedeuten, außer die Sichtweisen und Auffassungen der betroffenen Subjekte in der Theoriebildung und Forschung möglichst eingehend und differenziert zur Geltung zu bringen? Wie aber kann man daraus einen neuen wissenschaftlichen Ansatz über die gängige Variablenpsychologie vom Drittstandpunkt hinaus ableiten wollen? - Dies ist sicherlich nur dann möglich, wenn man schon auf der Ebene der psychologischen Wissenschaftssprache eine Grundbegrifflichkeit entwickeln kann, die eine Psychologie vom Subjektstandpunkt eindeutig gegenüber der Psychologie vom Drittstandpunkt qualifiziert. Eben eine solche andere Grundbegrifflichkeit charakterisiert aber das, was wir als „Psychologie vom Subjektstandpunkt“ bezeichnen: Wir haben herausgearbeitet, daß der „Subjektstandpunkt“ nicht nur eine bestimmte Perspektive auf die Realität einschließt, sondern - sofern er sich irgendwie in sprachlicher, also auch wissenschaftssprachlicher Kommunikation artikuliert - auch eine besondere Diskursform. Man spricht nämlich von seinen eigenen Handlungen keineswegs in Termini von Bedingungs-Ereignis-Zusammenhängen, sondern in Termini von subjektiv begründeten Handlungen und den Prämissen, unter denen sie im eigenen Lebensinteresse „vernünftig“ sind. Dieser „Begründungsdiskurs“ ist notwendig immer „erster Person“, impliziert also den „Subjektstandpunkt“: Gründe für mein interessegeleitetes Handeln kann immer nur „ich“ haben, aber niemals jemand anders. Oder anders herum: Wenn ich von den Gründen eines anderen rede, dann rede ich immer von seinen Gründen für sein Handeln, also nehme dabei seinen Subjektstandpunkt ein. Der „Subjektstandpunkt“ ist entsprechend nicht einfach mein Standpunkt, sondern „je mein“ Standpunkt, also als „verallgemeinerter Subjektstandpunkt“ eine spezielle Modalität des sozialen und sachlichen Wirklichkeitsaufschlusses. Dabei

erscheinen die Weltgegebenheiten den Individuen nicht einfach als „Bedingungen“, die irgendwelche „Ereignisse“ nach sich ziehen, sondern als „Bedeutungen“ im Sinne verallgemeinerter, gesellschaftlich vergegenständlichter Handlungsmöglichkeiten: Diese „Bedeutungen“ als die Aspekte der Realität, die für je mich handlungsrelevant sind, können zu den benannten „Prämissen“ werden, aus denen ich meine Handlungen als in meinem Interesse liegend begründe. An die Stelle des „Bedingtheitsdiskurses“ der traditionellen Psychologie vom Drittstandpunkt tritt also in der subjektwissenschaftlichen Psychologie der „Begründungsdiskurs“, es geht hier also nicht um die wissenschaftssprachliche Formulierung von „Bedingungs-Ereignis-Zusammenhängen“ bzw. unabhängigen und abhängigen Variablen, sondern um die Formulierung von „Prämissen-Gründe-Zusammenhängen“ innerhalb von bestimmten Bedeutungskonstellationen als Inbegriff der jeweiligen „Prämissenlage“, wie sie von je mir erfahren wird. Wie der „Bedingtheitsdiskurs“ die Grundlage der Theorienbildung, Hypothesenformulierung und -prüfung in der traditionellen Variablenpsychologie ist, so bildet in der subjektwissenschaftlichen Psychologie/Lernpsychologie der Begründungsdiskurs das Medium wissenschaftlicher Begriffsbildung, verallgemeinerter Theorienbildung und Erfahrungsgewinnung.

Was Sie da vertreten, so tönt mir an dieser Stelle die Stimme der traditionellen Psychologie entgegen, ist doch nichts weiter als eine rationale Handlungstheorie. Solche Theorien gibt es in der Philosophie, in der Ökonomie und in der Psychologie, so etwa in der Theorie der Urteilsheuristiken von Kahneman und Tversky, aber auch in anderen Theorien, die die Individuen als naive Wissenschaftler, Problemlöser, Alltagstheoriker konzeptualisieren. Dieser Einordnung sahen wir uns etwa in massiver Weise ausgesetzt, als wir in einem von uns veranstalteten Colloquium auf dem Kongreß der DGfP in Trier unser begründungsanalytisches Konzept zu erläutern versuchten. Der uns unterstellten Position einer solchen „rationalen Handlungstheorie“ liegt, so wurde uns dort und anderswo vorgehalten, ein bestimmtes „Menschenbild“ zugrunde, nämlich das Bild des Menschen als eines rational handelnden Wesens, wobei also bestimmte normative Vorstellungen darüber, was als „rational“ bzw. „vernünftig“ zu beurteilen sei, der Theorie immanent bzw. dieser vorausgesetzt seien. Daraus ergab sich zur Vereinfachung der Ortung unseres Ansatzes dann wiederum eine Polarisierung, nämlich die zwischen der Sicht auf den Menschen als genuin „rational“ und der Sicht auch auf die „irrationalen“ Seiten des Menschen, seine Emotionen, seine Triebe, etc. Prompt wurde uns denn auch entgegengehalten, wir würden in unserer Begründungstheorie das „Unbewußte“ im Menschen nicht berücksichtigen, würden die menschlichen „Ängste“ ignorieren, etc., und stünden damit offensichtlich in diametralem Gegensatz zur Psychoanalyse.

Um solchen für das Verständnis unserer Anliegen letalen Zuordnungen zu entkommen, ist von unserem Ansatz aus etwa folgendes ins Feld zu führen: Wir behaupten keineswegs, daß Menschen, gemessen an von uns aufgestellten Normen begründet handeln sollen, sondern wir explizieren lediglich den Erfahrungstatbestand, daß die Menschen selbst von ihrem Standpunkt aus nur dann intentional handeln können, wenn sie bestimmte aus ihrer Lebens-d.h. Prämissenlage sich ergebende Gründe dafür haben, wenn sie also ihr Handeln als in ihrem Interesse „vernünftig“ wahrnehmen. Unser Konzept des „Begründungsdiskurses“ ist also keine „Theorie“, sondern eine phänographische Umschreibung des Nexus, in den wir alle, sofern wir intentional handeln, unsere Handlungsvornahmen und deren Ausführung stellen, quasi auf metatheoretischer Ebene. Folgerichtig kann man diese Konzeption nicht dadurch kritisieren, daß man ihr eine andere, etwa die psychoanalytische Theorie, entgegenhält, sondern nur dadurch, daß man mit Blick auf seine eigene Erfahrung kundtut: „Ich handle aber, ohne daß ich aus meiner Sicht Gründe für meine Handlungen habe; ich versuche auch nicht, in dem Sinne ‚vernünftig‘ zu handeln, daß ich mich bemühe, dabei nicht meine eigenen Interessen zu verletzen; vielmehr erfahre ich meine Handlungen systematisch als bloße Ereignisse, die durch in meiner Umwelt antreffbare Bedingungen, hinter meinem Rücken

hervorgerufen werden, auf die ich also keinen Einfluß habe; demnach ist es also völlig überflüssig, dem gängigen ‚Bedingtheitsdiskurs‘, wenn es um die Analyse menschlicher Handlungen geht, einen besonderen ‚Begründungsdiskurs‘ entgegenzustellen: Zur Aufschlüsselung meiner subjektiven Erfahrung als Handelndem reicht der wissenschaftliche Bedingtheitsdiskurs der empirisch-experimentellen Psychologie völlig aus“. Allerdings ist uns mit einer solchen Beschreibung seiner eigenen Handlungserfahrungen noch nie jemand gekommen. Das Problem lag nicht dort, sondern darin, den Unterschied zwischen rationalen Handlungstheorien mit externen Rationalitätsstandards und der Akzentuierung des Begründungsdiskurses als einer Diskursform, in deren Medium die Menschen vor sich selbst ihre eigenen Handlungen begründen, überhaupt erst einmal begreiflich zu machen (in Trier z.B. ist uns dies nur sporadisch gelungen).

Wenn nun mit dem „Begründungsdiskurs“ eine phänographische, „metatheoretische“ Umschreibung der Modalitäten unserer subjektiven Handlungserfahrungen geleistet werden soll, so liegt er damit diesseits oder jenseits aller i.e.S. theoretischer Differenzierungen. Dies würde aber z.B. heißen, daß auch Konzepte wie „das Unbewußte“ im Sinne der Freudschen Psychoanalyse auf den ihr inhärenten Begründungsdiskurs hin explizierbar sein müßten. Tatsächlich läßt sich, wie ich im Lembuch, S. 29f. ausführlich aufgewiesen habe, die „Eigenart und Funktion des „Unbewußten“ keineswegs auf der Diskursebene von „Bedingungs-Ereignis-Zusammenhängen“ fassen „(und wurde deswegen von der akademischen Psychologie konsequent verfehlt). Vielmehr konstituiert sich das ‚Unbewußte‘ (als Begriff und Erfahrung) aus den Lücken und Brüchen ‚begründeter‘, ‚vernünftiger‘ Lebensentwürfe, ist also außerhalb des Kontextes von Begründungszusammenhängen als deren partielle Negation gar nicht ‚denkbar‘. Entsprechend wird die subjektive Notwendigkeit und Funktion der ‚Verdrängung‘ ins Unbewußte nur als Versuch begreifbar, den Diskurs einer aus den eigenen Lebensinteressen (wie ich sie wahrnehme) begründeten, ‚vernünftigen‘ Lebensführung trotz damit nicht zu vereinender ‚anstößiger‘ Impulse in seiner Geschlossenheit aufrechtzuerhalten: Verdrängungen sind also nicht (unmittelbar) das Resultat bestimmter ‚Bedingungen‘, sondern haben primär als solche bestimmte Gründe“. Zur Diskussion steht hier demnach keineswegs, ob menschliche Handlungen „immer“ begründet, oder manchmal „irrational“ sind, sondern nur, wie die von mir wahrgenommenen „Prämissen“ beschaffen sind, unter denen mein Handeln für mich begründet ist. Wenn einem das Handeln eines anderen „unbegründet“ erscheint, so heißt dies entsprechend, daß mir seine Handlungsprämissen unbekannt sind, wobei - wie etwa im psychoanalytischen Setting - auch in Rechnung zu stellen ist, daß „hinter“ den von ihm selbst benennbaren Prämissen andere stehen können, die ihm selbst (noch) nicht zugänglich, und in diesem Sinne „unbewußt“ sind. Dies kann dann dazu führen, daß er mit seinen Handlungen, die er als begründet wahrnimmt, dennoch mit seinen Lebensinteressen in Widerspruch gerät, also sich unbeabsichtigt selbst schadet. Die „Verständigung“ zwischen uns (bzw. zwischen Therapeut und Patient) liegt so gesehen in einer wechselseitigen Prämissenabklärung. Dabei mag es gelingen, den jeweils anderen die eigenen Handlungsprämissen nachvollziehbar zu machen, so daß er die Begründetheit meines Handelns einsehen kann. Oder es mag sich herausstellen, daß wir uns nicht verständigen können. Dies kann aber innerhalb des Begründungsdiskurses nur heißen, daß wir unsere mangelnde Einsicht in die Handlungsprämissen des anderen (vorläufig) hinzunehmen haben. Wenn ich dagegen unterstelle, der andere *habe* gar keine vernünftigen Gründe für sein Handeln, er handle also „irrational“, dann kündige ich ihm gegenüber den Begründungsdiskurs auf. „Irrationalität“ ist also keine Seinsbestimmung von Individuen, sondern impliziert als Zuschreibung meine Entscheidung, den anderen von Außenstandpunkt zu betrachten, ihn also als möglichen Verständigungspartner auszugrenzen.

Aus dem metatheoretischen Charakter des „Begründungsdiskurses“, wie wir ihn verstehen, ergeben sich nun ziemlich radikale methodologische Konsequenzen für die gesamte Psychologie: Damit ist nämlich ausgesagt, daß mit der Hypostasierung von Bedingungsbeziehungen als Verknüpfungsmodus von Handlungen in der traditionellen Variablenpsychologie die subjektiven Begründungszusammenhänge, in deren Medium tatsächlich gehandelt wird, verfehlt bzw. mystifiziert sind. Dies heißt, daß sich aus den in psychologischen Theorien vorgeblich formulierten Aussagen über Bedingungs-Ereignis-Zusammenhänge die dahinterstehenden Prämissen-Gründe-Zusammenhänge, oder - wie wir uns ausdrücken - Begründungsmuster explizieren lassen müssen. Sofern dies tatsächlich gelingt, wäre damit die gesamte statistisch-experimentelle Methodik der Psychologie, da sie ja im Bedingungsdiskurs gegründet ist, obsolet geworden. Aussagen über Prämissen-Ereignis-Zusammenhänge sind nämlich nicht faktisch-kontingent, sondern inferenziell bzw. implikativ, lassen sich also auch nicht empirisch prüfen, sondern nur an empirischen Konstellationen, die die Bestimmungen der Begründungsmuster erfüllen, veranschaulichen bzw. exemplifizieren. Wenn man sie dennoch, indem man sie als Bedingungsbeziehungen mißdeutet, mit den üblichen Verfahren empirisch prüfen will, so ist dies nicht als Empirie, sondern mit einem Terminus von Smedslund - lediglich als „Pseudoempirie“ zu charakterisieren. - Dies alles ist von mir erstmalig - durch Aufweis der verborgenen Begründungsmuster in den gebräuchlichsten sozialpsychologischen Theorien in einem Artikel von 1986 entwickelt worden, wird auch im Lernbuch, im ersten Kapitel, S. 33ff, ausführlich dargestellt und hat zu einer Reihe öffentlicher Diskussionen - der letzten auf dem genannten Colloquium in Tier - geführt. Dabei hat man uns eigentlich nirgends wirklich widerlegen können, hat vielmehr den für die Psychologie typischen Ausweg gewählt, sich um solche grundsätzlichen methodologischen Einwände einfach nicht zu kümmern, d.h. weiterzumachen, als ob nichts geschehen wäre.

In meinem gegenwärtigen Darstellungszusammenhang ist darauf hinzuweisen, daß mit den damit dargelegten, aus dem Konzept des Begründungsdiskurses sich ergebenden methodologischen Konsequenzen die früher geschilderte Strategie, aufgrund der Polarisierung zwischen „empirischer“ und „verstehender“ Psychologie den subjektwissenschaftlichen Ansatz in die „geisteswissenschaftliche“ bzw. „hermeneutische“ Ecke zu drängen und damit die traditionelle Psychologie davon zu befreien, als sachlich gescheitert zu betrachten ist: Mit dem Aufweis der in vorgeblich empirischen Theorien verborgenen Begründungsmuster und des pseudoempirischen Charakters der darauf bezogenen Forschung ist die Auseinandersetzung vielmehr mitten in die traditionelle Psychologie hereingetragen. Es gilt also, entweder daraus einschneidende konzeptionell-methodologische Folgerungen abzuleiten - oder eben den Kopf in den Sand zu stecken (wobei natürlich fraglich ist, wie lange sich so etwas durchhalten läßt).

Für den Argumentationszusammenhang des Lernbuchs bedeutet all dies, daß auch die traditionellen bedingungsanalytischen Lerntheorien auf in ihnen verborgene Begründungsmuster, also als pseudoempirisch, explizierbar sein müssen. In der Tat habe ich (im zweiten Kapitel) die Verfehlung des Lernsubjekts durch überkommenen Lerntheorien auf der Basis ihrer Reinterpretation als Begründungstheorien aufzuweisen versucht - was (wovon man sich überzeugen mag) kaum größere Schwierigkeiten mit sich brachte als meine frühere einschlägige Reinterpretation der sozialpsychologischen Theorien. Dabei stellte sich heraus, daß die jeweiligen Beschränkungen der SR-Theorien, der kognitiv erweiterten SR-Theorien, der kognitiven Theorien und der Handlungsregulationstheorie des Lernens als jeweils spezifische, experimentell hergestellte Reduzierungen, Verkürzungen, Verarmungen der für die Handlungen der Vpn vorgegebenen Prämissenkonstellationen zu interpretieren sind. Scheinbare empirische „Bestätigungen“ der jeweiligen Hypothesen kommen so gesehen hier dadurch zustande, daß aufgrund der restriktiven Prämissenlage den Vpn vernünftigerweise nur

solche Handlungsbegründungen/Handlungen übrig blieben, die im Einklang mit den Hypothesen stehen - was dann als „empirische Bestätigung“ der empirischen Hypothese mißdeutet wird. Ich will dies hier - meiner Vornahme gemäß - nicht darstellen, sondern mich - weil hier wiederum typische Mißverständnisse oder Mißdeutungen das Verständnis behindern können - gleich meinem (im dritten Kapitel unternommenen) Versuch zuwenden, aufgrund der Kritik an den bestehenden Lerntheorien eine neue Lerntheorie vom Standpunkt des Lernsubjekts zu entwickeln.

III.

Es geht mir, wie früher schon gesagt, an dieser Stelle darum, „Lernen“ als Aktivität des Lernsubjekts so zu konzeptualisieren, daß dabei „Lehren“ im weitesten Sinne, als Spezialfall fremdgesetzter Lernbedingungen, nicht als wesentliche Bestimmung) des Lernprozesses eingeführt werden muß: Nur so sind angesichts des geschilderten widersprüchlichen Verhältnisses zwischen „Lehren“ und „Lernen“ die beiden Widerspruchspole so zu trennen, daß der Widerspruch nicht wiederum von der Ideologie des „Lehrlernens“ aus mystifiziert werden kann und so die Subjektivität des Lernenden nicht aus der offiziellen Theorie ausgeklammert bleibt. In Termini des inzwischen dargestellten begründungsanalytischen Ansatzes heißt dies: Wie kann man die subjektive Begründetheit von Lernhandlungen so verstehen, daß dabei in den jeweiligen Bedeutungskonstellationen fremdgesetzte Anreize oder Zwänge nicht als Lernprämissen vorausgesetzt werden müssen? Wenn man die Frage so formuliert, verdeutlicht sich, daß SR-theoretische Grundkonzepte als Bausteine für die gesuchte Theorie nicht zu gebrauchen sind, da hier - sei es als Umwelt-Kontingenzen, sei es als Verstärkungsbedingungen oder sei es (in kognitiv erweiterten SR-Theorien) als „Erwartungen“ und „Erwartungsbestätigungen“ stets die Fremdkontrolle von Lernbedingungen, also (wie wir uns ausdrücken) „Prämissenmanipulation“, als Lernvoraussetzung hypostasiert ist. Aber auch die Handlungsregulationstheorie des Lernens hilft uns hier nicht viel weiter: Dort sind zwar vom Subjekt gesetzte „Lernziele“ als Regulative des Lernprozesses eingeführt, müssen aber aufgrund der Theoriestructur als vorgegeben, d.h. als subjektiv übernommene fremdgesetzte Lernziele verstanden werden (all dies ist im zweiten Kapitel von mir ausführlich diskutiert worden).

Aha, so mag man dies von traditioneller Seite kommentieren, in der gesuchten „subjektwissenschaftlichen“ Lerntheorie soll also gezeigt werden, daß das Individuum von sich aus das Bedürfnis zum Lernen hat. Auch Herr Platthaus in der schon benannten FAZ-Rezension sieht dies so: Holzkamp geht „von einem generellen Lernwillen des Menschen aus: Jeder will lernen, was ihm als lernenswert erscheint“. Von da aus ist es dann auch hier nicht mehr weit zu entsprechenden Abqualifizierungen: Haha, die Schüler sollen von alleine lernen wollen! Leute wie der Holzkamp haben wohl noch nie den Kopf in eine Schulstube gesteckt! Und wozu muß es dann überhaupt noch Lehrer geben, wenn sowieso jeder lernen will? Überlassen wir die Schüler doch einfach sich selbst, dann werden sie schon lernen! Verallgemeinert finden sich solche Humorigkeiten dann z.B. in Herrn Platthaus' Überschrift zu seinem Rezensionsartikel: „Die Erzieher haben sich zu entziehen“.

Versuchen wir auch an dieser Stelle wieder eine geduldige Richtigstellung: Wir sind keineswegs bereit, die hier angebotene Alternative: Menschen wollen von sich aus lernen. Menschen müssen - vor allem durch Lehren - zum Lernen gebracht werden, als sinnvolle Begriffsbildung zu akzeptieren und uns zu den Verfechtern eines genuinen menschlichen Lernwillens zu schlagen. Vielmehr finden wir derartige Gegenüberstellungen menschlicher Seinsbestimmungen - Menschen sind so, oder sie sind so - ziemlich vorwissenschaftlich, um nicht zu sagen, unintelligent. Hält man mich wirklich für so naiv, daß ich behaupte, die

Menschen wollen aus sich heraus lernen, wo doch offensichtlich ist, daß sie in vielen Fällen eben nicht lernen wollen, sondern Lernanforderungen gegenüber widerständig oder ausweichend reagieren? Schon der Alltagsverstand wird hier zu bedenken geben: Manchmal wollen sie lernen, manchmal nicht, es kommt darauf an („it depends“). Begründungsanalytisch heißt dies, daß die jeweilige typische Prämissenlage theoretisch aufgeklärt werden muß, unter der das eine oder andere subjektiv begründet ist.

Um für solche Theoretisierungen einen Ansatz zu finden, versuchte ich, Lernen quasi als eine Komplizierung des Handelns zu fassen, also subjektive Lerngründe aus dem jeweiligen Handlungskontext verständlich zu machen. Dabei ist zunächst vorausgesetzt, daß wir als Menschen, da und solange wir leben, immer irgendwie aktiv sind, wobei solche (um hier einen passenden Terminus von Jean Lave zu benutzen) „ongoing activities“, also „fortlaufenden Aktivitäten“, nach kritisch-psychologischer Auffassung stets irgendwie an der Erhaltung oder Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensverhältnisse, damit der subjektiven Lebensqualität, als emotional-motivationaler Grunddimension interessiert sind. In die „fortlaufenden Aktivitäten“ sind dabei auch Lernprozesse involviert, durch welche die individuellen Möglichkeiten der Weltverfügung mittels Berücksichtigung der jeweils konkreten Lebensumstände optimiert werden: Dies aber nicht als „Lernen i.e.S.“, also intentionales Lernen, mit dem ich mich im Lernbuch beschäftige, sondern als bloß beiläufiges, inzidentelles Lernen, oder - in unserer Terminologie - „Mitlernen“. Weiterhin ist hier vorausgesetzt, daß die menschlichen Lebensaktivitäten nicht immer glatt und reibungslos „fortlaufen“, sondern auf Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata stoßen können, durch die sie zunächst einmal „aufgehalten“ werden. Dies erfordert vom Individuum jedesmal dem Übergang von bloßer, „selbstverständlicher“ Lebensaktivität zu bewußtem, intentionalem „Handeln“ zur Überwindung der Behinderungen und Dilemmata. Das Individuum sieht sich also hier - wie ich mich ausdrücke - vor einer „subjektiven Handlungsproblematik“. - Indem solche Handlungsproblematiken vordergründig werden, treten für mich die Weltgegebenheiten, auf die hin ich handle, als bedeutungskonstellationen, also verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten, in ihrer potentiellen Widerständigkeit gegenüber meinen Handlungsintentionen hervor: Durch diese kann die von mir intendierte Erhöhung meiner Weltverfügung/Lebensqualität eingeschränkt, kann aber auch der erreichte Grad der Weltverfügung/Lebensqualität, also mein bisheriges Niveau- der Handlungsfähigkeit, bedroht sein. Die subjektive Notwendigkeit der Überwindung einer Handlungsproblematik ist also für mich aus - dem emotional-motivational fundierten Interesse an Weltverfügung/Lebensqualität begründet - und zwar je nach Prämissenlage als deren Erweiterung oder als bloße Abwehr ihrer Bedrohtheit. Soweit eine solche Überwindung gelungen ist, mündet mein intentionales Handeln wieder in meine „fortlaufende Aktivität“ ein.

Beim Versuch der Überwindung einer Handlungsproblematik werde ich zunächst die mir aktuell zur Verfügung stehenden Mittel aktivieren und optimieren, etwa meine Anstrengungen erhöhen, den Einsatz meiner personalen Handlungsvoraussetzungen reorganisieren, Hilfsmittel verschiedener Art - einschließlich der Hilfe durch andere Menschen - heranziehen. Nun kann es aber sein (und ist unter unseren komplizierten gesellschaftlichen Lebensbedingungen häufig zu erwarten), daß meine gegebenen Möglichkeiten zur Überwindung einer Handlungsproblematik nichtausreichen. Es genügt nicht, wenn ich meine jetzigen subjektiven Potenzen stärker aktiviere, reorganisiere, mit Hilfsmitteln unterstütze, auch deren beiläufige Verbesserung durch bloßes „Mitlernen“ genügt nicht mehr, sondern ich muß - um die Handlungsproblematik bewältigen zu können - erst meine eigenen personalen Handlungsvoraussetzungen selbst verbessern - und dies kann nicht anders geschehen, als durch systematisches, intentionales Lernen. In derartigen Konstellationen habe ich also in meinem eigetyen Interesse gute Gründe, eine subjektive Handlungsproblematik (vorübergehend) als „subjektive Lernproblematik“ zu spezifizieren. Dazu setze ich meine

direkten Anstrengungen zur Überwindung der Handlungsproblematik aus und lege durch die Umdefinition der Handlungs- in eine Lernproblematik sozusagen eine „Lernschleife“ ein, gehe einen notwendigen Umweg, um bei mir die Voraussetzungen für die Bewältigung der ursprünglichen Handlungsproblematik zu verbessern. Die jeweilige Bedeutungskonstellation als Inbegriff von Handlungsmöglichkeiten zur Erweiterung der Weltverfügung wird auf diese Weise zum „Lerngegenstand“ als Inbegriff von Lernmöglichkeiten zur Erweiterung des Weltaufschlusses, über den ich erst meine Weltverfügung erweitern kann. In dem Grade, wie ich durch Lernen meine personalen Handlungsvoraussetzungen verbessert habe, geht die „Lernschleife“ ihrem Ende zu und mündet wiederum in Anstrengungen zur direkten Bewältigung der Handlungsproblematik bzw. in die Rückkehr zur „fortlaufenden Aktivität“.

Da die Thematik der Lernhandlungen sich zwingend aus der Thematik der übergeordneten „direkten Handlungen“, oder (wie man auch sagen kann) „Bezugshandlungen“ ergibt, muß sich die mit den Handlungsproblematiken gesetzte (von der jeweiligen Prämissenlage abhängige) Alternative der Erweiterung oder der Abwendung einer Bedrohung der Weltverfügung/Lebensqualität auch in entsprechenden Alternativen bei der Überwindung einer Lernproblematik wiederfinden: Das Lernen kann hier sowohl aus der Verfügungserweiterung über das Eindringen in den Lerngegenstand als auch aus der Bedrohtheit der bestehenden Handlungsfähigkeit begründet sein. Im zweiten Falle ist das Lernhandeln nur soweit und in der Art subjektiv „vernünftig“, wie es zur Bedrohungsabwehr unerlässlich ist - ist also in diesem Sinne „erzwungen“ und wird in dem Maße, wie der Lernzwang umgangen werden kann, überflüssig, tendiert also dazu, zugunsten direkter Bewältigungshandlungen aufgegeben zu werden. Ich habe diese Alternative mit dem (inzwischen ja relativ populär gewordenen) Begriffspaar „expansives Lernen“, „defensives Lernen“ umschrieben.

Dabei sollte aus der Art, wie ich dieses Begriffspaar eingeführt habe, hervorgehen, daß dabei nicht - wie manchmal angenommen - zwei persönliche Lernstile gemeint sind: Manche Menschen lernen mehr expansiv und andere lernen mehr defensiv, und sollten deswegen (etwa durch Erziehung) dazu gebracht werden, mehr expansiv zu lernen (besonders Psychologen haben ja eine professionelle Neigung zu solchen Personalisierungen). Vielmehr ist jedes Lernen (zur Überwindung einer Lernproblematik) auf die Erweiterung des Weltzugangs, und damit der Weltverfügung gerichtet, also der Intention nach „expansives Lernen“. Nur ist es angesichts bestimmter, restriktiver Bedeutungskonstellationen, also objektiv widersprüchlicher und beschränkter Lernverhältnisse für je mich nicht möglich, in Annäherung an den Lerngegenstand meine Weltverfügung zu erweitern, sondern ich habe angesichts dieser Prämissenlage gute Gründe, mich mit dem Versuch der Abwehr der Bedrohung meiner Handlungsfähigkeit zu begnügen, es bleibt mir vernünftigerweise gar nichts anderes übrig als - sofern Lernen hier überhaupt angezeigt ist - „defensiv“ zu lernen. Das Begriffspaar „expansives-defensives Lernen“ dient also nicht der Persönlichkeitsdiagnose und individuellen Entwicklungsförderung oder ähnlichem, sondern dient der Analyse von objektiven, etwa institutionellen Bedeutungsanordnungen daraufhin, wie weit hier expansives Lernen möglich ist, oder die Lernenden auf die Möglichkeit bloß „defensiven“, bedrohungsabwehrenden Lernens zurückgeworfen sind (dies ist dann zentrales Thema des vierten Kapitels).

Mit dem Grundkonzept der „subjektiven Lernproblematiken“ ist m.E. ein Ansatz gefunden, um das Lernen vom verallgemeinerten Standpunkt des Lernsubjekts, ohne Rückgriff auf Lehrverhältnisse oder generell fremdgesetzte Lernbedingungen, begrifflich aufschließbar zu machen und das Lehrlernen bzw. fremdkontrollierte Lernen als Sonderfall spezifischer Begründungsprämissen für die Überwindung von Handlungsproblematiken bzw. Lernproblematiken zu verstehen. Der begrifflichen Entfaltung dieses Ansatzes dient von da an das gesamte dritte Kapitel als der eigentlich psychologische Teil des Lernbuches (wie dort

nachzulesen). In meinem gegenwärtigen Einführungsversuch bin ich jetzt an der Stelle angelangt, wo daran zu erinnern ist, daß mit der Entwicklung einer Lerntheorie vom Standpunkt des Lernsubjekts, wie sie bisher diskutiert wurde, ja die schulischen Lehrplananordnungen nicht endgültig beiseite gelassen werden sollten, sondern nur die Voraussetzungen dafür geschaffen, um das Widerspruchsverhältnis zwischen offizieller Schulideologie und der Schulerfahrung vom Subjektstandpunkt der Betroffenen angemessen analysierbar zu machen. Wir beziehen also jetzt die Schule, die im zweiten und dritten Kapitel aus argumentationsstrategischen Gründen ausgeklammert wurde, in die weitere Darstellung ein (womit wir beim vierten Kapitel des Lernbuchs angelangt wären).

Die allgemeine Zielsetzung des vierten Kapitels im Gesamtaufbau des Lernbuchs wurde von mir schon zu Beginn dieses Vortrags umrissen:

Es muß hier darum gehen, die institutionelle Struktur von Schule so konzeptualisierbar zu machen, daß sie als konkrete Lernumwelt der Schülerinnen fassbar wird, also die vorfindliche Unvermitteltheit der Redeweisen über Schulstruktur und über subjektive Schulwirklichkeit überschritten werden kann. Aus der vorstehenden Diskussion unserer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie wird schon deutlich geworden sein, wo der systematische Ort der Analyse von Schulstruktur im Gesamtzusammenhang der Theorie anzusiedeln ist: In dem Konzept der gegenständlichen Bedeutungsstrukturen als Inbegriff möglicher Prämissen subjektiver Handlungs- bzw. Lernbegründungen. Die „Weltseite“ der Lernhandlungen ist also prinzipiell bereits in unserer Lerntheorie vom Subjektstandpunkt berücksichtigt. Wir müssen diese nur noch auf die Bestimmungen der institutionellen Schulstruktur jetzt und hier in unserer Gesellschaft hin konkretisieren. Das bedeutet, daß an dieser Stelle die gesellschaftlich-historische Dimension einbezogen, d.h. - in Überschreitung unserer bisherigen Maternalgrundlage - konkretes historisches Wissen über „Schule“ in unserer Problementwicklung zu berücksichtigen ist.

So sah ich mich also vor der Aufgabe, die dazu vorliegende Literatur durchzuarbeiten. Dabei ergaben sich aber unerwartete Schwierigkeiten: Wenn ich mit Hilfe der vorfindlichen historisch-empirischen Analysen die Bedeutungsstrukturen von Lernumwelten auf schulische Bedeutungsstrukturen hin konkretisieren wollte, so mußten die vorfindlichen Resultate tatsächlich Aussagen über raumzeitlich bestimmte gegenständliche Bedeutungsanordnungen der wirklichen Schulgebäude als „Lernstätten“, die zu Prämissen der Handlungsbegründungen vom Standpunkt der Schülerinnen werden können, erlauben. Solche Aussagen waren aber in der vorhandenen Literatur kaum zu finden: Ich stieß hier entweder auf allgemeine Untersuchungen über die politisch-gesellschaftliche Geschichte der Schule, die bis zur Analyse der Lehrplankonstellationen in wirklichen Schulen bzw. Schulräumen nicht vordrangen, oder auf konkretistische Schilderungen von Klassensituationen o.ä. diesseits aller gesellschaftlich-historischen Widerspruchs- und Funktionsanalysen.

Ich hatte die Hoffnung, hier weiterzukommen, schon fast aufgegeben, als mir Michel Foucaults Buch „Überwachen und Strafen“ (1977) in die Hände geriet. In diesem Buch wird der historische Wandel der institutionell verkörperten Machtverhältnisse von der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts an analysiert, wobei zwar das Gefängnis als Strafsystem im Mittelpunkt steht, aber auch über die Geschichte der Schule ziemlich ausführliche Analysen vorgelegt werden. In dieser Arbeit diskutiert Foucault nicht, wie das in den meisten anderen Büchern zur Schulgeschichte geschieht, vorwiegend die Theorien anderer Autoren, sondern dokumentiert aufgrund von Augenzeugen-Schilderungen, Zeitungsberichten, zeitgenössischen Verordnungen o.ä. die wirklichen historischen Geschehnisse. Seine darin begründeten Darlegungen über die Schule sind von großer raumzeitlicher Konkretheit: Man erfährt hier, wie es tatsächlich in den Klassen zugeht, wie der Unterricht organisiert und die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern geregelt waren, wie gelobt und bestraft wurde, etc., und dies alles in Form der Entwicklung einer bestimmten Konzeption der historischen

Einheit von Kontrolle, Machtstrategien und Erkenntnisgewinnung, die Foucault als „Genealogie der Schule als Disziplinaranlage“ terminologisiert. Ich habe ziemlich fasziniert diese Darlegungen von Foucault in meine Darstellung einbezogen und anschließend ihre Aktualität anhand der Analyse der heutigen Westberliner Schulgesetze und Verordnungen überprüft, wobei die wesentlichen der von Foucault herausgearbeiteten Dimensionen der „Schuldisziplin“ sich hier mühelos wiederfinden ließen: Isolierung, Rang, Zeitökonomie, Organisation von Entwicklungen, Überwachung, Sanktionierung, normalisierende Differenzierung und über bzw. hinter allem Bewertungsuniversalität: Dies alles ist in meinem Kapitel 4.1 ausführlich dargestellt und in den Konsequenzen auseinandergesetzt.

Das vierte Kapitel, so wie es jetzt vorliegt, hätte von mir ohne Foucault nicht geschrieben werden können. Besonders die anschließenden zentralen Kapitel 4.2 und 4.3 - die von vielen Lesern, auch Lehrern, als besonders schlagend und erfahrungshaltig eingeschätzt werden fußen auf Foucaults Konzept der selbst schadet. Die „Verständigung“ zwischen uns (bzw. zwischen Therapeut und Patient) liegt so gesehen in einer wechselseitigen Prämissenabklärung. Dabei mag es gelingen, den jeweils anderen die eigenen Handlungsprämissen nachvollziehbar zu machen, so daß er die Begründetheit meines Handelns einsehen kann. Oder es mag sich herausstellen, daß wir uns nicht verständigen können. Dies kann aber innerhalb des Begründungsdiskurses nur heißen, daß wir unsere mangelnde Einsicht in die Handlungsprämissen des anderen (vorläufig) hinzunehmen haben. Wenn ich dagegen unterstelle, der andere *habe* gar keine vernünftigen Gründe für sein Handeln, er handle also „irrational“, dann kündige ich ihm gegenüber den Begründungsdiskurs auf. „Irrationalität“ ist also keine Seinsbestimmung von Individuen, sondern impliziert als Zuschreibung meine Entscheidung, den anderen von Außenstandpunkt zu betrachten, ihn also als möglichen Verständigungspartner auszugrenzen.

Aus dem metatheoretischen Charakter des „Begründungsdiskurses“, wie wir ihn verstehen, ergeben sich nun ziemlich radikale methodologische Konsequenzen für die gesamte Psychologie: Damit ist nämlich ausgesagt, daß mit der Hypostasierung von Bedingungsbeziehungen als Verknüpfungsmodus von Handlungen in der traditionellen Variablenpsychologie die subjektiven Begründungszusammenhänge, in deren Medium tatsächlich gehandelt wird, verfehlt bzw. mystifiziert sind. Dies heißt, daß sich aus den in psychologischen Theorien vorgeblich formulierten Aussagen über Bedingungs-Ereignis-Zusammenhänge die dahinterstehenden Prämissen-Gründe-Zusammenhänge, oder - wie wir uns ausdrücken -Begründungsmuster explizieren lassen müssen. Sofern dies tatsächlich gelingt, wäre damit die gesamte statistisch-experimentelle Methodik der Psychologie, da sie ja im Bedingungsdiskurs gegründet ist, obsolet geworden. Aussagen über Prämissen-Ereignis-Zusammenhänge sind nämlich nicht faktisch-kontingent, sondern inferenziell bzw. implikativ, lassen sich also auch nicht empirisch prüfen, sondern nur an empirischen Konstellationen, die die Bestimmungen der Begründungsmuster erfüllen, veranschaulichen bzw. exemplifizieren. Wenn man sie dennoch, indem man sie als Bedingungsbeziehungen mißdeutet, mit den üblichen Verfahren empirisch prüfen will, so ist dies nicht als Empirie, sondern mit einem Terminus von Smedslund - lediglich als „Pseudoempirie“ zu charakterisieren. - Dies alles ist von mir erstmalig - durch Aufweis der verborgenen Begründungsmuster in den gebräuchlichsten sozialpsychologischen Theorien in einem Artikel von 1986 entwickelt worden, wird auch im Lernbuch, im ersten Kapitel, S. 33ff, ausführlich dargestellt und hat zu einer Reihe öffentlicher Diskussionen - der letzten auf dem genannten Colloquium in Tier - geführt. Dabei hat man uns eigentlich nirgends wirklich widerlegen können, hat vielmehr den für die Psychologie typischen Ausweg gewählt, sich um solche grundsätzlichen methodologischen Einwände einfach nicht zu kümmern, d.h. weiterzumachen, als ob nichts geschehen wäre.

In meinem gegenwärtigen Darstellungszusammenhang ist darauf hinzuweisen, daß mit den damit dargelegten, aus dem Konzept des Begründungsdiskurses sich ergebenden methodologischen Konsequenzen die früher geschilderte Strategie, aufgrund der Polarisierung zwischen „empirischer“ und „verstehender“ Psychologie den subjektwissenschaftlichen Ansatz in die „geisteswissenschaftliche“ bzw. „hermeneutische“ Ecke zu drängen und damit die traditionelle Psychologie davon zu befreien, als sachlich gescheitert zu betrachten ist: Mit dem Aufweis der in vorgeblich empirischen Theorien verborgenen Begründungsmuster und des pseudoempirischen Charakters der darauf bezogenen Forschung ist die Auseinandersetzung vielmehr mitten in die traditionelle Psychologie hereingetragen. Es gilt also, entweder daraus einschneidende konzeptionell-methodologische Folgerungen abzuleiten - oder eben den Kopf in den Sand zu stecken (wobei natürlich fraglich ist, wie lange sich so etwas durchhalten läßt).

Für den Argumentationszusammenhang des Lernbuchs bedeutet all dies, daß auch die traditionellen bedingungsanalytischen Lerntheorien auf in ihnen verborgene Begründungsmuster, also als pseudoempirisch, explizierbar sein müssen. In der Tat habe ich (im zweiten Kapitel) die Verfehlung des Lernsubjekts durch überkommenen Lerntheorien auf der Basis ihrer Reinterpretation als Begründungstheorien aufzuweisen versucht - was (wovon man sich überzeugen mag) kaum größere Schwierigkeiten mit sich brachte als meine frühere einschlägige Reinterpretation der sozialpsychologischen Theorien. Dabei stellte sich heraus, daß die jeweiligen Beschränkungen der SR-Theorien, der kognitiv erweiterten SR-Theorien, der kognitiven Theorien und der Handlungsregulationstheorie des Lernens als jeweils spezifische, experimentell hergestellte Reduzierungen, Verkürzungen, Verarmungen der für die Handlungen der Vpn vorgegebenen Prämissenkonstellationen zu interpretieren sind. Scheinbare empirische „Bestätigungen“ der jeweiligen Hypothesen kommen so gesehen hier dadurch zustande, daß aufgrund der restriktiven Prämissenlage den Vpn vernünftigerweise nur solche Handlungsbegründungen/Handlungen übrig blieben, die im Einklang mit den Hypothesen stehen - was dann als „empirische Bestätigung“ der empirischen Hypothese mißdeutet wird. Ich will dies hier - meiner Vornahme gemäß - nicht darstellen, sondern mich - weil hier wiederum typische Mißverständnisse oder Mißdeutungen das Verständnis behindern können - gleich meinem (im dritten Kapitel unternommenen) Versuch zuwenden, aufgrund der Kritik an den bestehenden Lerntheorien eine neue Lerntheorie vom Standpunkt des Lernsubjekts zu entwickeln.

III.

Es geht mir, wie früher schon gesagt, an dieser Stelle darum, „Lernen“ als Aktivität des Lernsubjekts so zu konzeptualisieren, daß dabei „Lehren“ im weitesten Sinne, als Spezialfall fremdgesetzter Lernbedingungen, nicht als wesentliche Bestimmung) des Lernprozesses eingeführt werden muß: Nur so sind angesichts des geschilderten widersprüchlichen Verhältnisses zwischen „Lehren“ und „Lernen“ die beiden Widerspruchspole so zu trennen, daß der Widerspruch nicht wiederum von der Ideologie des „Lehrlernens“ aus mystifiziert werden kann und so die Subjektivität des Lernenden nicht aus der offiziellen Theorie ausgeklammert bleibt. In Termini des inzwischen dargestellten begründungsanalytischen Ansatzes heißt dies: Wie kann man die subjektive Begründetheit von Lernhandlungen so verstehen, daß dabei in den jeweiligen Bedeutungskonstellationen fremdgesetzte Anreize oder Zwänge nicht als Lernprämissen vorausgesetzt werden müssen? Wenn man die Frage so formuliert, verdeutlicht sich, daß SR-theoretische Grundkonzepte als Bausteine für die gesuchte Theorie nicht zu gebrauchen sind, da hier - sei es als Umwelt-Kontingenzen, sei es als Verstärkungsbedingungen oder sei es (in kognitiv erweiterten SR-Theorien) als

„Erwartungen“ und „Erwartungsbestätigungen“ stets die Fremdkontrolle von Lernbedingungen, also (wie wir uns ausdrücken) „Prämissenmanipulation“, als Lernvoraussetzung hypostasiert ist. Aber auch die Handlungsregulationstheorie des Lernens hilft uns hier nicht viel weiter: Dort sind zwar vom Subjekt gesetzte „Lernziele“ als Regulative des Lernprozesses eingeführt, müssen aber aufgrund der Theoriestruktur als vorgegeben, d.h. als subjektiv übernommene fremdgesetzte Lernziele verstanden werden (all dies ist im zweiten Kapitel von mir ausführlich diskutiert worden).

Aha, so mag man dies von traditioneller Seite kommentieren, in der gesuchten „subjektwissenschaftlichen“ Lerntheorie soll also gezeigt werden, daß das Individuum von sich aus das Bedürfnis zum Lernen hat. Auch Herr Platthaus in der schon benannten FAZ-Rezension sieht dies so: Holzkamp geht „von einem generellen Lernwillen des Menschen aus: Jeder will lernen, was ihm als lernenswert erscheint“. Von da aus ist es dann auch hier nicht mehr weit zu entsprechenden Abqualifizierungen: Haha, die Schüler sollen von alleine lernen wollen! Leute wie der Holzkamp haben wohl noch nie den Kopf in eine Schulstube gesteckt! Und wozu muß es dann überhaupt noch Lehrer geben, wenn sowieso jeder lernen will? Überlassen wir die Schüler doch einfach sich selbst, dann werden sie schon lernen! Verallgemeinert finden sich solche Humorigkeiten dann z.B. in Herrn Platthaus' Überschrift zu seinem Rezensionsartikel: „Die Erzieher haben sich zu entziehen“.

Versuchen wir auch an dieser Stelle wieder eine geduldige Richtigstellung: Wir sind keineswegs bereit, die hier angebotene Alternative: Menschen wollen von sich aus lernen. Menschen müssen - vor allem durch Lehren - zum Lernen gebracht werden, als sinnvolle Begriffsbildung zu akzeptieren und uns zu den Verfechtern eines genuinen menschlichen Lernwillens zu schlagen. Vielmehr finden wir derartige Gegenüberstellungen menschlicher Seinsbestimmungen - Menschen sind so, oder sie sind so - ziemlich vorwissenschaftlich, um nicht zu sagen, unintelligent. Hält man mich wirklich für so naiv, daß ich behaupte, die Menschen wollen aus sich heraus lernen, wo doch offensichtlich ist, daß sie in vielen Fällen eben nicht lernen wollen, sondern Lernanforderungen gegenüber widerständig oder ausweichend reagieren? Schon der Alltagsverstand wird hier zu bedenken geben: Manchmal wollen sie lernen, manchmal nicht, es kommt darauf an („it depends“). Begründungsanalytisch heißt dies, daß die jeweilige typische Prämissenlage theoretisch aufgeklärt werden muß, unter der das eine oder andere subjektiv begründet ist.

Um für solche Theoretisierungen einen Ansatz zu finden, versuchte ich, Lernen quasi als eine Komplizierung des Handelns zu fassen, also subjektive Lerngründe aus dem jeweiligen Handlungskontext verständlich zu machen. Dabei ist zunächst vorausgesetzt, daß wir als Menschen, da und solange wir leben, immer irgendwie aktiv sind, wobei solche (um hier einen passenden Terminus von Jean Lave zu benutzen) „ongoing activities“, also „fortlaufenden Aktivitäten“, nach kritisch-psychologischer Auffassung stets irgendwie an der Erhaltung oder Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensverhältnisse, damit der subjektiven Lebensqualität, als emotional-motivationaler Grunddimension interessiert sind. In die „fortlaufenden Aktivitäten“ sind dabei auch Lernprozesse involviert, durch welche die individuellen Möglichkeiten der Weltverfügung mittels Berücksichtigung der jeweils konkreten Lebensumstände optimiert werden: Dies aber nicht als „Lernen i.e.S.“, also intentionales Lernen, mit dem ich mich im Lernbuch beschäftige, sondern als bloß beiläufiges, inzidentelles Lernen, oder - in unserer Terminologie - „Mitlernen“. Weiterhin ist hier vorausgesetzt, daß die menschlichen Lebensaktivitäten nicht immer glatt und reibungslos „fortlaufen“, sondern auf Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata stoßen können, durch die sie zunächst einmal „aufgehalten“ werden. Dies erfordert vom Individuum jedesmal dem Übergang von bloßer, „selbstverständlicher“ Lebensaktivität zu bewußtem, intentionalem „Handeln“ zur Überwindung der Behinderungen und Dilemmata. Das Individuum sieht sich also hier - wie ich mich ausdrücke - vor einer „subjektiven Handlungsproblematik“. - Indem

solche Handlungsproblematiken vordergründig werden, treten für mich die Weltgegebenheiten, auf die hin ich handle, als bedeutungskonstellationen, also verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten, in ihrer potentiellen Widerständigkeit gegenüber meinen Handlungsintentionen hervor: Durch diese kann die von mir intendierte Erhöhung meiner Weltverfügung/Lebensqualität eingeschränkt, kann aber auch der erreichte Grad der Weltverfügung/Lebensqualität, also mein bisheriges Niveau- der Handlungsfähigkeit, bedroht sein. Die subjektive Notwendigkeit der Überwindung einer Handlungsproblematik ist also für mich aus - dem emotional-motivational fundierten Interesse an Weltverfügung/Lebensqualität begründet - und zwar je nach Prämissenlage als deren Erweiterung oder als bloße Abwehr ihrer Bedrohtheit. Soweit eine solche Überwindung gelungen ist, mündet mein intentionales Handeln wieder in meine „fortlaufende Aktivität“ ein.

Beim Versuch der Überwindung einer Handlungsproblematik werde ich zunächst die mir aktuell zur Verfügung stehenden Mittel aktivieren und optimieren, etwa meine Anstrengungen erhöhen, den Einsatz meiner personalen Handlungsvoraussetzungen reorganisieren, Hilfsmittel verschiedener Art - einschließlich der Hilfe durch andere Menschen - heranziehen. Nun kann es aber sein (und ist unter unseren komplizierten gesellschaftlichen Lebensbedingungen häufig zu erwarten), daß meine gegebenen Möglichkeiten zur Überwindung einer Handlungsproblematik nichtausreichen. Es genügt nicht, wenn ich meine jetzigen subjektiven Potenzen stärker aktiviere, reorganisiere, mit Hilfsmitteln unterstütze, auch deren beiläufige Verbesserung durch bloßes „Mitlernen“ genügt nicht mehr, sondern ich muß - um die Handlungsproblematik bewältigen zu können - erst meine eigenen personalen Handlungsvoraussetzungen selbst verbessern - und dies kann nicht anders geschehen, als durch systematisches, intentionales Lernen. In derartigen Konstellationen habe ich also in meinem eigetyen Interesse gute Gründe, eine subjektive Handlungsproblematik (vorübergehend) als „subjektive Lernproblematik“ zu spezifizieren. Dazu setze ich meine direkten Anstrengungen zur Überwindung der Handlungsproblematik aus und lege durch die Umdefinition der Handlungs- in eine Lernproblematik sozusagen eine „Lernschleife“ ein, gehe einen notwendigen Umweg, um bei mir die Voraussetzungen für die Bewältigung der ursprünglichen Handlungsproblematik zu verbessern. Die jeweilige Bedeutungskonstellation als Inbegriff von Handlungsmöglichkeiten zur Erweiterung der Weltverfügung wird auf diese Weise zum „Lerngegenstand“ als Inbegriff von Lernmöglichkeiten zur Erweiterung des Weltaufschlusses, über den ich erst meine Weltverfügung erweitern kann. In dem Grade, wie ich durch Lernen meine personalen Handlungsvoraussetzungen verbessert habe, geht die „Lernschleife“ ihrem Ende zu und mündet wiederum in Anstrengungen zur direkten Bewältigung der Handlungsproblematik bzw. in die Rückkehr zur „fortlaufenden Aktivität“.

Da die Thematik der Lernhandlungen sich zwingend aus der Thematik der übergeordneten „direkten Handlungen“, oder (wie man auch sagen kann) „Bezugshandlungen“ ergibt, muß sich die mit den Handlungsproblematiken gesetzte (von der jeweiligen Prämissenlage abhängige) Alternative der Erweiterung oder der Abwendung einer Bedrohung der Weltverfügung/Lebensqualität auch in entsprechenden Alternativen bei der Überwindung einer Lernproblematik wiederfinden: Das Lernen kann hier sowohl aus der Verfügungserweiterung über das Eindringen in den Lerngegenstand als auch aus der Bedrohtheit der bestehenden Handlungsfähigkeit begründet sein. Im zweiten Falle ist das Lernhandeln nur soweit und in der Art subjektiv „vernünftig“, wie es zur Bedrohungsabwehr unerlässlich ist - ist also in diesem Sinne „erzwungen“ und wird in dem Maße, wie der Lernzwang umgangen werden kann, überflüssig, tendiert also dazu, zugunsten direkter Bewältigungshandlungen aufgegeben zu werden. Ich habe diese Alternative mit dem (inzwischen ja relativ populär gewordenen) Begriffspaar „expansives Lernen“, „defensives Lernen“ umschrieben.

Dabei sollte aus der Art, wie ich dieses Begriffspaar eingeführt habe, hervorgehen, daß dabei nicht - wie manchmal angenommen - zwei persönliche Lernstile gemeint sind: Manche Menschen lernen mehr expansiv und andere lernen mehr defensiv, und sollten deswegen (etwa durch Erziehung) dazu gebracht werden, mehr expansiv zu lernen (besonders Psychologen haben ja eine professionelle Neigung zu solchen Personalisierungen). Vielmehr ist jedes Lernen (zur Überwindung einer Lernproblematik) auf die Erweiterung des Weltzugangs, und damit der Weltverfügung gerichtet, also der Intention nach „expansives Lernen“. Nur ist es angesichts bestimmter, restriktiver Bedeutungskonstellationen, also objektiv widersprüchlicher und beschränkter Lernverhältnisse für je mich nicht möglich, in Annäherung an den Lerngegenstand meine Weltverfügung zu erweitern, sondern ich habe angesichts dieser Prämissenlage gute Gründe, mich mit dem Versuch der Abwehr der Bedrohung meiner Handlungsfähigkeit zu begnügen, es bleibt mir vernünftigerweise gar nichts anderes übrig als - sofern Lernen hier überhaupt angezeigt ist - „defensiv“ zu lernen. Das Begriffspaar „expansives-defensives Lernen“ dient also nicht der Persönlichkeitsdiagnose und individuellen Entwicklungsförderung oder ähnlichem, sondern dient der Analyse von objektiven, etwa institutionellen Bedeutungsanordnungen daraufhin, wie weit hier expansives Lernen möglich ist, oder die Lernenden auf die Möglichkeit bloß „defensiven“, bedrohungsabwehrenden Lernens zurückgeworfen sind (dies ist dann zentrales Thema des vierten Kapitels).

Mit dem Grundkonzept der „subjektiven Lernproblematiken“ ist m.E. ein Ansatz gefunden, um das Lernen vom verallgemeinerten Standpunkt des Lernsubjekts, ohne Rückgriff auf Lehrverhältnisse oder generell fremdgesetzte Lernbedingungen, begrifflich aufschließbar zu machen und das Lehrlernen bzw. fremdkontrollierte Lernen als Sonderfall spezifischer Begründungsprämissen für die Überwindung von Handlungsproblematiken bzw. Lernproblematiken zu verstehen. Der begrifflichen Entfaltung dieses Ansatzes dient von da an das gesamte dritte Kapitel als der eigentlich psychologische Teil des Lernbuches (wie dort nachzulesen). In meinem gegenwärtigen Einführungsversuch bin ich jetzt an der Stelle angelangt, wo daran zu erinnern ist, daß mit der Entwicklung einer Lerntheorie vom Standpunkt des Lernsubjekts, wie sie bisher diskutiert wurde, ja die schulischen Lehrplananordnungen nicht endgültig beiseite gelassen werden sollten, sondern nur die Voraussetzungen dafür geschaffen, um das Widerspruchsverhältnis zwischen offizieller Schulideologie und der Schulerfahrung vom Subjektstandpunkt der Betroffenen angemessen analysierbar zu machen. Wir beziehen also jetzt die Schule, die im zweiten und dritten Kapitel aus argumentationsstrategischen Gründen ausgeklammert wurde, in die weitere Darstellung ein (womit wir beim vierten Kapitel des Lernbuchs angelangt wären).

Die allgemeine Zielsetzung des vierten Kapitels im Gesamtaufbau des Lernbuchs wurde von mir schon zu Beginn dieses Vortrags umrissen:

Es muß hier darum gehen, die institutionelle Struktur von Schule so konzeptualisierbar zu machen, daß sie als konkrete Lernumwelt der Schülerinnen fassbar wird, also die vorfindliche Unvermitteltheit der Redeweisen über Schulstruktur und über subjektive Schulwirklichkeit überschritten werden kann. Aus der vorstehenden Diskussion unserer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie wird schon deutlich geworden sein, wo der systematische Ort der Analyse von Schulstruktur im Gesamtzusammenhang der Theorie anzusiedeln ist: In dem Konzept der gegenständlichen Bedeutungsstrukturen als Inbegriff möglicher Prämissen subjektiver Handlungs- bzw. Lernbegründungen. Die „Weltseite“ der Lernhandlungen ist also prinzipiell bereits in unserer Lerntheorie vom Subjektstandpunkt berücksichtigt. Wir müssen diese nur noch auf die Bestimmungen der institutionellen Schulstruktur jetzt und hier in unserer Gesellschaft hin konkretisieren. Das bedeutet, daß an dieser Stelle die gesellschaftlich-historische Dimension einbezogen, d.h. - in Überschreitung

unserer bisherigen Matenalgrundlage - konkretes historisches Wissen über „Schule“ in unserer Problementwicklung zu berücksichtigen ist.

So sah ich mich also vor der Aufgabe, die dazu vorliegende Literatur durchzuarbeiten. Dabei ergaben sich aber unerwartete Schwierigkeiten: Wenn ich mit Hilfe der vorfindlichen historisch-empirischen Analysen die Bedeutungsstrukturen von Lernumwelten auf schulische Bedeutungsstrukturen hin konkretisieren wollte, so mußten die vorfindlichen Resultate tatsächlich Aussagen über raumzeitlich bestimmte gegenständliche Bedeutungsanordnungen der wirklichen Schulgebäude als „Lernstätten“, die zu Prämissen der Handlungsbegründungen vom Standpunkt der Schülerinnen werden können, erlauben. Solche Aussagen waren aber in der vorhandenen Literatur kaum zu finden: Ich stieß hier entweder auf allgemeine Untersuchungen über die politisch-gesellschaftliche Geschichte der Schule, die bis zur Analyse der Lehrernkonstellationen in wirklichen Schulen bzw. Schulräumen nicht vordrangen, oder auf konkretistische Schilderungen von Klassensituationen o.ä. diesseits aller gesellschaftlich-historischen Widerspruchs- und Funktionsanalysen.

Ich hatte die Hoffnung, hier weiterzukommen, schon fast aufgegeben, als mir Michel Foucaults Buch „Überwachen und Strafen“ (1977) in die Hände geriet. In diesem Buch wird der historische Wandel der institutionell verkörperten Machtverhältnisse von der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts an analysiert, wobei zwar das Gefängnis als Strafsystem im Mittelpunkt steht, aber auch über die Geschichte der Schule ziemlich ausführliche Analysen vorgelegt werden. In dieser Arbeit diskutiert Foucault nicht, wie das in den meisten anderen Büchern zur Schulgeschichte geschieht, vorwiegend die Theorien anderer Autoren, sondern dokumentiert aufgrund von Augenzeugen-Schilderungen, Zeitungsberichten, zeitgenössischen Verordnungen o.ä. die wirklichen historischen Geschehnisse. Seine darin begründeten Darlegungen über die Schule sind von großer raumzeitlicher Konkretheit: Man erfährt hier, wie es tatsächlich in den Klassen zugeht, wie der Unterricht organisiert und die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern geregelt waren, wie gelobt und bestraft wurde, etc., und dies alles in Form der Entwicklung einer bestimmten Konzeption der historischen Einheit von Kontrolle, Machtstrategien und Erkenntnisgewinnung, die Foucault als „Genealogie der Schule als Disziplinaranlage“ terminologisiert. Ich habe ziemlich fasziniert diese Darlegungen von Foucault in meine Darstellung einbezogen und anschließend ihre Aktualität anhand der Analyse der heutigen Westberliner Schulgesetze und Verordnungen überprüft, wobei die wesentlichen der von Foucault herausgearbeiteten Dimensionen der „Schuldisziplin“ sich hier mühelos wiederfinden ließen: Isolierung, Rang, Zeitökonomie, Organisation von Entwicklungen, Überwachung, Sanktionierung, normalisierende Differenzierung und über bzw. hinter allem Bewertungsuniversalität: Dies alles ist in meinem Kapitel 4.1 ausführlich dargestellt und in den Konsequenzen auseinandergesetzt.

Das vierte Kapitel, so wie es jetzt vorliegt, hätte von mir ohne Foucault nicht geschrieben werden können. Besonders die anschließenden zentralen Kapitel 4.2 und 4.3 - die von vielen Lesern, auch Lehrern, als besonders schlagend und erfahrungshaltig eingeschätzt werden fußen auf Foucaults Konzept der „Schuldisziplin“. Dennoch hat dieser Teil bei manchen Rezipienten, besonders politischen Freunden, beträchtliche Verwirrung hervorgerufen: Wieso bezieht sich der Holzkamp denn hier plötzlich positiv auf Foucault? Der ist doch Strukturalist, Poststrukturalist, Postmodernist oder sowas und Holzkamp ist Marxist. Oder hat er, den Zeichen der Zeit folgend, seinen Marxismus jetzt aufgegeben und sich heute gängigen Modeströmungen angedient? Oder was?

Ich glaube, solche Irritationen begründen sich weniger aus dem Text des Buches „Überwachen und Strafen“ als aus gebräuchlichen Lesarten über Foucault. So hat es Foucault selbst stets abgelehnt, sich eindeutig ihm nahegelegten Etikettierungen, wie Strukturalismus oder Postmodernismus, zuzuordnen, was seine Kommentatoren aber nicht daran hinderte, dies an seiner Stelle zu tun. Weiterhin hat Foucault keine einheitliche Grundkonzeption sondern diese

mehrfach modifiziert, wobei man (wann man Lust hat) drei Phasen, eine diskursanalytische, eine disziplinaranalytische und eine subjekttheoretische Phase unterscheiden kann. Er selbst hat diese Uneinheitlichkeit dadurch unterstrichen, daß er seine Theorien als „Werkzeugkiste“ bezeichnete, aus der sich jeder nach Bedarf bedienen möge. Schließlich, und dies ist hier entscheidend, hat Foucault in „Überwachen und Strafen“ keineswegs eine neue Gesellschaftstheorie etwa in Abhebung von der marxistischen entwickeln wollen. Die in der Foucault-Rezeption eingebürgerte Rede von Foucaults generalisiertem Konzept der „Disziplinargesellschaft“ stammt eher von seinen Interpreten und ist in jedem Falle total irreführend. Er selbst hat (wie ich etwa auf S. 350 dargelegt habe) sein Konzept der „Disziplinen“ aus bestimmten Entwicklungen des modernen, demokratisch verfaßten Kapitalismus abstrahiert: Die mit dem Aufkommen der Demokratien herausgebildeten Rechtsformen, die jedem Individuum prinzipiell gleiche Rechte garantieren, stehen nicht nur mit den Ausbeutungsverhältnissen in der unmittelbaren Produktion im Widerspruch, sondern, so Foucault, auch mit der Rechtsförmigkeit staatlicher Institutionen der bürgerlichen Gesellschaft. Die sich dabei herausbildenden Disziplinaranlagen haben quasi eine kompensierende Funktion: „Wenn es das repräsentative Regime formell ermöglicht, daß der Wille aller, direkt oder indirekt, mit oder ohne Vermittlung, die fundamentale Instanz der Souveränität bildet, so garantieren doch die Disziplinen im Unterbau die Unterwerfung der Kräfte und der Körper. Die wirklichen und körperlichen Disziplinen bildeten die Basis und das Untergeschoß der formellen und rechtlichen Freiheiten“. So sind nach Foucault die Disziplinen nur scheinbar „nichts anderes als ein Subsystem des Rechts.. Tatsächlich aber sind sie „als eine Art Gegenrecht wirksam. Sie haben nämlich gerade die Aufgabe, unübersteigbare Asymmetrien einzuführen und Gegenseitigkeiten auszuschließen“ (S. 285). In der „Genalogie der modernen Gesellschaft bilden sie zusammen mit der sie durchkreuzenden Klassenherrschaft das Gegenstück zu den Rechtsnormen der Machtverteilung“ (S. 286). Foucaults Konzept der „Disziplinaranlagen“ steht also keineswegs in Konkurrenz mit Marx „Anatomie der bürgerlichen Gesellschaft“, sondern arbeitet lediglich bestimmte Mechanismen heraus, mit denen der Widerspruch zwischen formellen bürgerlichen Freiheiten und Klassenantagonismus verschleiert wird, indem die rechtsförmigen Gleichheitsgarantieren durch die Disziplinen, in denen scheinbar nur das Recht durchgesetzt werden soll, tatsächlich „unter der Hand“ wieder zurückgenommen werden. Formal nimmt Foucaults Konzept der „Disziplinen“ hier eine ähnliche Position ein wie Althusser's Konzept der „ideologischen Staatsapparate“, zu denen ja ebenfalls die Schule gerechnet wird. Nur hat Foucaults Konzept m.E. ungleich höheren Erklärungswert, indem hier nicht eine einfache Einwirkung von „oben“ nach „unten“ angenommen wird, sondern die Selbstregulierungsprozesse, mit denen unter kapitalistischen Rahmenbedingungen die Betroffenen eigentätig ihre Unterworfenheit unter den bestehenden Machtverhältnisse reproduzieren, differenziert entwickelt sind. Nur bei Foucault, und nicht in ideologietheoretischen Ansätzen wie denen von Althusser (aber auch etwa denen von Bourdieu u.a.) sind die widersprüchlichen Strategien der Machtökonomie in der Schule so konkret aufgeschlüsselt, daß ich sie zur Historisierung unseres allgemeinen Konzeptes institutioneller Bedeutungsanordnungen von „Lernumwelten“ heranziehen konnte - womit natürlich andere Aspekte des Werkes von Foucault nicht automatisch auch mitübernommen sind. Also, bitte schön, nichts von Aufgabe, oder auch nur Relativierung, unserer marxistischen Grundorientierung!

Mit der Einbeziehung des Konzeptes schulischer Disziplinaranlagen hätte ich mir nun die theoretischen Voraussetzungen dafür geschaffen, um die gesuchten Vermittlungen zwischen Schulinstitution und Lernhandlungen vom Standpunkt des Lernsubjekts historisch-empirisch zu entfalten. Dem dienen die restlichen Ausführungen des vierten Kapitels, insbesondere die zentralen Kapitel 4.2 „Lehrlernen: Entöfentlichung des Subjektstandpunkts der Lernenden als strategisches Implikat der Schuldisziplin“ und 4.3 „Begründungsanalytische ‚Ent-deckung‘ der

Schulwirklichkeit vom Standpunkt des Lernsubjekts“, wobei meine Grundthese von der durch die Schuldisziplin bedingten „Normalisierung des Lernens auf defensives Lernen hin“ unter verschiedenen Gesichtspunkten ausgefaltet wurde: Dies sind - gerade für Leser, die der Psychologie etwas ferner stehen - offensichtlich die fesselndsten Passagen des ganzen Buches, die sowohl von ehemaligen Schülerinnen wie auch von Lehrerinnen häufig als präzise Aufschlüsselung ihrer eigenen Erfahrungen und Praktiken eingeschätzt werden. Hier ergeben sich über weite Strecken keine entscheidenden Mißverständnismöglichkeiten, so daß ich mich wiederum auf die Empfehlung gründlichen Selberlesens beschränken kann. Lediglich in zwei Teilabschnitten sind gravierende Mißdeutungen möglich und anzutreffen, und zwar im Teil „Methodische Hinführung: Unterrichtsklima, Klassenraum-Diskurs, Begründungsanalyse“ (S. 425ff) und im (letzten) Teil: „Das Planungsparadox und die Zukunft des Lernens“ (S. 553ff) - worauf ich abschließend noch kurz eingehen will.

Uns kritischen Psychologen wird von interessierter traditionell-psychologischer Seite häufiger unterstellt, wir seien prinzipiell gegen empirische Forschung und entwickelten viel lieber unsere Thesen mehr „hermeneutisch“, „verstehend“, jedenfalls spekulativ und am grünen Tisch. So heißt es in der Rezension von Herrn Platthaus (die ich deshalb so oft zitiere, weil sie tatsächlich ein unschätzbares Kompendium der verschiedenen Facetten von Verständnislosigkeit gegenüber dem Lernbuch darstellen): Holzkamps „Mißtrauen gegenüber der Empirie erschwert dem Autor die Bestätigung seiner Thesen erheblich. So bleibt ihm nur der Verweis auf das Scheitern anderer Theorien und der Appell an den Leser, an sich selbst die Richtigkeit des Gesagten zu überprüfen“. Im Banne solcher Vor-Urteile müssen dann meine Ausführungen in der benannten „methodischen Hinführung“ notwendig verballhont werden. Dort zeigte ich nämlich zunächst - am Beispiel des Konstruktes „Unterrichtsklima“, daß und warum mit der üblichen pädagogisch-psychologischen Forschung die Vermittlung zwischen der institutionellen Schulstruktur und individuellen Lernprozessen der Schülerinnen nicht erfaßt werden kann. Sodann entfalte ich - unter Rückgriff auf das 9. Kapitel der Grundlegung - die Perspektiven subjektwissenschaftlicher Forschung zu diesem Problem, wobei das Konzept der typischen Begründungsfiguren und ihres Bezuges auf Empirie durch Selbstsubsumtion der Betroffenen im Mittelpunkt steht. In diesem Zusammenhang wird zwar zunächst darauf hingewiesen, daß der Leser, sofern er die Triftigkeit der von mir jeweils formulierten typischen Begründungsfiguren nachvollziehen will, den Versuch machen muß, seine eigenen Erfahrungen diesen Begründungstypen zu subsumieren. Sodann hebe ich aber dezidiert hervor - und dies wird etwa von Herrn Platthaus interessiert unterschlagen - daß eine derartige informelle Selbstsubsumtion nur eine Vorform von systematischen Analysen in speziellen subjektwissenschaftlichen Forschungsprojekten sein kann - wobei ich die Intituerung eines Projekts zur subjektwissenschaftlichen Lernforschung in Aussicht stelle (vgl. S. 438ff). Man sieht also, wir sind keineswegs gegen empirische Schulforschung, sondern nur gegen eine solche, die an der zu erforschenden Schulwirklichkeit vorbeigeht. Unter diesen Vorzeichen kann das Lernbuch durchaus auch als eine Vorarbeit zu aktualempirischer subjektwissenschaftlicher Forschungsaktivität aufgefasst werden - und in dieser Funktion wurde das Buch tatsächlich in ein Lernforschungs-Projekt am psychologischen Institut einbezogen, das jetzt etwa zwei Jahre läuft, und in dem auch prinzipiellere methodische Überlegungen zur empirischen Realisierung typischer Begründungsfiguren vom Standpunkt der Lernsubjekte angestellt wurden.

In der zweiten der benannten Passagen „Das Planungsparadox und die Zukunft des Lernens“ werden frühere Überlegungen des Buches zur Überwindung der Normalisierung auf defensives Lernen hin und Entfaltung der Möglichkeit expansiven Lernens in der Schule zusammengefasst. Dabei wird deutlich, daß die von mir aufgewiesene Verwahrlosung der schulischen Lernkultur mit der „disziplinären“ Verfaßtheit der Schule notwendig mitgesetzt ist und nur durch eine zukünftige Schule jenseits der Schuldisziplin überwunden werden könnte.

Dies sind sicherlich sehr problematische Überlegungen, wobei ich mir selbst nicht ganz sicher bin, wie weit Perspektiven nichtdisziplinären schulischen Lernens tatsächlich unter unseren gesellschaftlichen Verhältnissen bestehen, oder ob es sich hier eher um konkrete Utopie handelt. Einer Mißdeutung möchte ich aber am Schluß meiner Ausführungen noch entgegentreten, nämlich der („antipädagogisch“ oder „antiautoritär inspirierten) Auffassung, daß in einer Schule jenseits der Schuldisziplin der Lehrer oder die Lehrerin überflüssig oder auch nur marginalisiert wäre. Auch in diesem Kontext haut die Überschrift der Rezension von Herrn Platthaus „Die Erzieher haben sich zu entziehen“, voll daneben. Man könnte eher sagen, im Gegenteil: Die Lehrerinnen in der neuen Schule würden sich die Lerninteressen und wissensuchenden Fragen der Schülerinnen - da der Schutz der schulischen Disziplinar-Anordnung aufgehoben wäre - gerade nicht mehr (wie bisher) entziehen können. - Vielmehr stünden der „neue Lehrer“ (um abschließend ausnahmsweise ein Selbstzitat anzubringen) vor der Aufgabe, mir als Schülerin „meine Fragen so (zu) beantworten, daß ich .. besser durchblicke; er könnte mir durch seine Fragen herausfinden helfen, wo ich was nicht kapiere und wie ich darüber hinwegkommen kann; er könnte mich durch die Art seiner Problematisierungen daran hindern, mir was vorzumachen, mir selbst unwissentlich zu schaden, mich und andere zu täuschen (meine ‚Erfahrungen in die Krise führen'...); und er würde sich eher die Zunge abbeißen, als mich durch Besserwisserei anzuöden und durch Zensurierung meiner Lebensäußerungen zu beleidigen“ (S.561).

Platthaus hat also irgendwie Recht, wenn er - in glattem Widerspruch zu seinem Diktum, nach Holzkamp hätten die Erzieher sich zu „entziehen“ - klagt, ich würde ja bei den Erziehern die „Bereitschaft“ voraussetzen, unabsehbare Mengen von Zeit und Geduld aufzuwenden“. Allerdings soll so etwas natürlich nicht unter den bestehenden Schulverhältnissen dem einzelnen Lehrer und der einzelnen Lehrerin aufgebürdet werden, vielmehr wäre in der nichtdisziplinären Schule die Funktion der Lehrerinnen (also auch die Schulwissenschaft und Lehrerinnenausbildung) strukturell neu definiert, wobei von den Lehrerinnen nicht mehr verlangt würde, zwei Herren, den Kontrollinteressen des Staates und der pädagogischen Idee zu dienen, damit Unvereinbares zu vereinen und Unmögliches möglich zu machen. Sie oder er könnten nun ungebrochen die gesellschaftlich nützliche Aufgabe erfüllen, jungen Leuten in ein selbstbestimmtes und sinnerfülltes Leben hineinzuhelfen.

Literatur

- Foucault, M. (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M.: Campus (Studienausgabe 1995)