

Ums Menschsein geht es...!

von Annette Schlemm

(mit zwei Texten von Klaus Holzkamp
und je einem von Uli Frank und Stefan Meretz)



Graffiti an einer Jenaer Bauwand

Zusammengestellt von:



Dr. Annette Schlemm – Physikerin und Philosophin

Online: <http://philosophenstuebchen.wordpress.com>

<http://www.thur.de/philo>

Mail: contact@zw-jena.de

Diese Texte entstanden im Zeitraum von 2001 bis 2015 und stehen unter der Creative Commons Lizenz BY.NC-SA 3.0 DE (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>).

Die meisten Texte sind (manchmal in einer früheren Version) auch online zu finden, werden hier aber für eine kompakte Lektüre als pdf-Datei zur Verfügung gestellt.

Ich wünsche allen LeserInnen eine produktive Lektüre. Für Fragen, Anmerkungen und weiterführende Gedanken und Projekte können Sie sich gern direkt an mich wenden.



Inhaltsverzeichnis

Ums Menschsein geht es...! (I)	5
1. Mensch-Werdung	5
Die Historische Methode	6
Die Zweck-Mittel-Verkehrung	8
Exkurs: Entwicklungs-„Niveaus“	9
2. Jeder Mensch ist natürlich gesellschaftlich	15
Menschliche Natur ist gesellschaftlich	15
<i>Jeder</i> Mensch ist (natürlich) gesellschaftlich	16
3. Die spezifische Möglichkeitsbeziehung und die Handlungsfähigkeit	21
Die spezifische Möglichkeitsbeziehung der Menschen gegenüber der Welt	21
Zwei Formen der Handlungsfähigkeit	26
4. Was tun?	30
Subjektstandpunkt und objektive Bedingtheit	30
Intersubjektivität	32
Selbstbestimmung/-entfaltung und die Anderen	33
Die Aufhebungsperspektive	34
Das empfindende, denkende und handelnde Individuum - Einführung in die Kritische Psychologie -	38
Klaus Holzkamp: Grundkonzepte der Kritischen Psychologie	39
Klaus Holzkamp: Der Mensch als Subjekt wissenschaftlicher Methodik.....	47
1. Allgemeine Vorklärungen	48
2. Historisch-empirische Verfahren (Kategorialanalyse).....	55
3. Aktualempirische Verfahren.....	70
Kritische Psychologie als Wissenschaft der Ent-Unterwerfung	82
Eine Psychologie von »je mir«	83
Was ist Kritische Psychologie?	84
Ontologisierungsfalle.....	84
Determinismusfalle.....	84
Biologismusfalle.....	85
Kritische Psychologie	85
Denken, Fühlen und Handeln	87
Alles ganz anders?	88
Ent-Unterwerfung denken und praktizieren	89
Eine Theorie für Menschen, nicht über Menschen	89
Menschliches Verhalten ist begründet, nicht nur bedingt.....	90
Intersubjektivität der wechselseitigen Selbstentfaltung.....	91
Die Kunst der Ent-Unterwerfung.....	92
»Es wird ein Lachen sein, das Euch besiegt...«.....	93
Sich selbst entwerfen – die „Konstruktion“ des Ich	95
1. Konstruktivismus.....	95

2. Spezifische Möglichkeitsbeziehung von Menschen gegenüber der Welt	96
3. Der Entwurf (die „Konstruktion“) des Ich	98
Lernen, „Erziehung“ und Politische sowie Theoriebildung	101
1 Lernen	101
1.1 Lernen in der Kritischen Psychologie.....	101
1.2 Verschiedene Fragestellungen	112
„Erziehen“	116
2.1 Ontogenese als individuelle Vergesellschaftung.....	116
2.2 Erziehung	120
2.3 Erziehung zum Fortschritt?.....	121
2.3 Alternativen zur „Erziehungsförmigkeit“	124
3 Gesellschaftspolitische Bildung und Theorieentwicklung	127
3.1 Bildung.....	127
3.2 Bildung im Spätkapitalismus.....	129
3.3 Emanzipative politische Bildung.....	129
3.4 Probleme emanzipativer Bildung	132
3.5 Die Theoriebildung	136
Erinnerungsarbeit	143
Erinnerungsarbeit - Kritisch Psychologisch inspiriert	143
Begründung und Selbstkritik.....	144
Das konstruierte Ich	145
Erinnerungsarbeit als intersubjektive Praxis	146
Kritisch-psychologischer Begründungsdiskurs.....	148
Gesellschaftliche Individuen als Subjekte ihres Lebens.....	148
Subjektwissenschaft.....	149
Spezifische Möglichkeitsbeziehung	149
Menschen reagieren nicht auf Bedingungen, sondern sie handeln begründet	151
Subjektive Handlungsgründe	154
Handlungsbegründungen in einer widersprüchlichen Gesellschaft.....	154
Verallgemeinerung.....	156
Entwicklungsfigur.....	156
Zur Weiterentwicklung der Methode der Sozialen Selbstverständigung	160
Die Soziale Selbstverständigung als eine Praxisform der Kritischen Psychologie	160
Praxis der Kritischen Psychologie	160
Konzeptionelle und kategoriale Voraussetzungen der Sozialen Selbstverständigung ...	164
Methodik der Kritisch-psychologischen Sozialen Selbstverständigung.....	165
Kategorien	165
Zu den Voraussetzungen	166
Zum Vorgehen	168
Kritik am ersten Versuch in Hiddinghausen	169
Zusammenfassung: Vorschläge für die Durchführung von Gesprächen zur Sozialen Selbstverständigung im Sinne der Kritischen Psychologie	169
Anhang: Poster	176

Ums Menschsein geht es...! (I)

*Studie zum Mensch-Sein
nach einer Diskussionsrunde in OpenTheory (2001)*

Diese Arbeit soll Erkenntnismittel, das heißt Begriffe und Methoden des Denkens vorstellen, die eine emanzipative politische Theorie fundieren helfen. Eins der Grundprobleme aller politischen Theorie ist die Schwierigkeit, einerseits die Zusammenhänge der „ganzen Gesellschaft“ in den Blick zu bekommen wollen – aber auf der anderen Seite dabei die Individuen nicht verschwinden zu lassen. Zur gesellschaftlichen Thematik gibt es ausführliche Debatten – zur Frage der Individuen bleibt es meist bei Absichtserklärungen oder es werden einfach Teilerkenntnisse verschiedener Psychologieschulen hinzugefügt, ohne die komplexen Zusammenhänge zwischen Individuum und Gesellschaft zu berücksichtigen.

Obwohl wir Kenntnisse aus verschiedenen Wissensgebieten (z.B. der Anthropogenese, Biologie und der Psychologie) verwenden, ist unser Ziel nicht die Klärung von Fachfragen. Wir wollen auch weder ein Menschen“bild“ biologistisch begründen, noch alle möglichen psychischen Probleme therapieren. Unser Hauptanliegen ist die Vorstellung der vor allem im 3. Kapitel erläuterten Begriffe und Herangehensweisen, die für emanzipative politische Konzepte fruchtbar gemacht werden sollen.

1. Mensch-Werdung¹

Wir werden uns in den folgenden Kapiteln noch ausführlich damit beschäftigen, was das Psychische ganz allgemein ist, und wie es sich im Verlaufe der Evolution der Organismenarten mit entwickelte. Dabei entwickelte sich nach und nach alles, was jetzt gleichzeitig in unserer komplexen Psyche wirkt. Durch die historische Rückschau können wir den Weg vom Einfacheren zum Komplexeren nachverfolgen. Rückschau bedeutet jedoch, dass wir bereits einen Standpunkt am Gegenwartspunkt haben, von dem aus wir zurückschauen. Dieser Standpunkt ist für uns durch das Erreichen des Mensch-Seins – und eines bestimmten Entwicklungsniveaus der Gesellschaft – gekennzeichnet.

Was macht denn nun das Menschliche im Vergleich zu allen anderen Lebewesen aus? Es wird heute oft abgelehnt, im Menschen etwas allzu Herausgehobenes gegenüber der restlichen Natur zu sehen. Das wird als Überheblichkeit angesehen. Wir wissen heute, dass die meisten unserer Gene mit denen von Tieren übereinstimmen. Allerdings: Biotische Wesen werden – entgegen manchen Werbesprüchen der Gentechnik – nur zu einem geringen Teil von der Sequenz der Gene bestimmt. Wichtig sind darüber hinaus biochemische Prozesse in

¹ <http://www.thur.de/philo/kp/anthropogenese.htm>

Zellen, die Funktionsweise der Organe und des ganzen Organismus und auch das Verhalten der jeweiligen Organismen. Aus gleichen Genen können diesbezüglich sehr unterschiedliche Wesenszüge der jeweiligen Arten und Organismen entstehen – sie helfen uns nur sehr bedingt bei der Bestimmung des Besonderen jeder Art oder Gattung.

Es gibt andere Unterscheidungsmerkmale: Früher wurde z.B. angenommen, dass nur Menschen ein Bewusstsein haben. Inzwischen hat man Tiere beobachtet, die anscheinend viel „verstehen“ und sich viel cleverer verhalten, als man bis dahin angenommen hatte. Im Prinzip weiß man auf diese Weise gar nicht, was Bewusstsein ist – die Kriterien dafür sind recht willkürlich.

Es macht wohl nicht viel Sinn, ein Tier und einen Menschen nebeneinander in einen Käfig zu stecken, zu beobachten und daher erfahren zu wollen, was bei Menschen anders ist. Sie sehen anders aus. Aber dass man daran erkennen kann, wer Mensch und wer Tier ist, wussten wir ja vorher. Falls sie vorher bei Menschen aufgewachsen sind, werden die Menschen wohl sprechen. Aber macht nur die Sprachfähigkeit den Menschen? Stumme Erdenbürger sind auch Menschen!

Das Bewusstsein als Unterscheidungsmerkmal zu nehmen ist solange nicht sinnvoll, wie wir über seine willkürliche Definition nicht hinauskommen. Wir sehen einem Tier oder Menschen ja nicht an, ob es „bewusst“ agiert, wenn es im Käfig herumhantiert. Es könnte ja immerhin sein, dass das Tier nur nicht darüber sprechen kann. Und wenn „das Denken“ die Menschlichkeit definieren würde – würden wir viele Menschen ausschließen, die von menschlichen Frauen zwar geboren, aber selbst nicht so weit entwicklungsfähig sind, in diesem Sinne zu denken (das sind jene, die dann „behindert“ genannt werden, aber nichtsdestotrotz menschliche Wesen sind).

Die Historische Methode

Beenden wir nun diese vergeblichen Versuche und überlegen uns eine andere Methode zur Unterscheidung von Tier und Mensch (ein Vergleich mit Pflanzen oder Pilzen macht wohl eh wenig Sinn). Wenn wir voraussetzen, dass sich Menschen in Verlaufe der Evolution aus tierischen Vorfahren entwickelt haben, gibt es irgendeine Stelle im Stammbaum, wo die letzten Vorfahren als Tiere zu kennzeichnen sind und die nächsten Generationen dann Menschen waren. Genaugenommen ist dies keine punktförmige „Stelle“, sondern ein zeitlich langandauernder Prozess im sogenannten „Tier-Mensch-Übergangsfeld“.

Hier haben wir es aber fast noch schwerer, genau zu sehen, wodurch sich die ersten Menschen von den letzten Vor-Menschen unterscheiden. Es gibt diese Vormenschen ja nicht mehr. Die Schimpansen und Bonobos als unsere engsten Verwandten sind ja nicht die Vorfahren der Menschen, sondern eher die Geschwister der Vorfahren. Wir sind auf archäologische Funde angewiesen. Ihre Datierung ist inzwischen gut möglich. Wenn man sich die Knochen aus verschiedenen Zeiten ansieht, kann man auch gut die Entwicklung verfolgen. Berühmt wurde „Lucie“, eine Sammlung von Knochen, der man ansieht, dass dieses Wesen

bereits aufrecht lief. „Lucie“ lebte vor ca. 3,5 Millionen Jahren. Neuerdings gibt es einen analogen afrikanischen Fund, der sogar 4 bis 6 Millionen Jahre alt sein soll. Der aufrechte Gang ist ein häufig verwendetes Unterscheidungsmerkmal in einer solchen historischen Betrachtung, weil er auch das einzige Merkmal ist, das aus den Knochen ablesbar ist. Ein anderes Merkmal bezieht sich auch auf archäologische Werkzeugfunde. Solche Dinge wie Faustkeile, Speerspitzen oder ähnliches stellt und stellte kein Tier auf der Erde her. Die ersten Funde stammen aus einer Zeit von vor ca. 1,6 Millionen Jahren. Aha, „Menschen“ gab es also seit ca. 1,6 Millionen Jahren... oder? Dies ist die derzeitige Standardmeinung.

Der Zweck der historischen Betrachtung war, den Unterschied am Punkt der Menschwerdung auch inhaltlich besser bestimmen zu können. Es geht nicht nur darum zu sagen, ab wann die Vor-Menschen zu Menschen wurden, sondern auch, was an ihnen dann anders war, was sie anders machten. Wenn wir sehen, was sie anders machten, was neu durch sie in die Welt kam, haben wir auch Merkmale, die nur Menschen kennzeichnen.

Was haben wir gefunden: Aufrechter Gang, Werkzeugherstellung. Aber Hoppla: Woher wissen wir, dass nicht auch Tiere, die es heute nicht mehr gibt, schon mal aufrecht gehen konnten? Wir schleppen ja bei der Interpretation, dass aufrechter Gang mit freierwerdenden Händen, also der Fähigkeit zur Handbenutzung bei der Werkzeugherstellung verbunden war, immer schon eine Vor-Annahme mit: dass es so war. Aber das wissen wir ja nicht. Es könnte sein. Und es wird seit 150 Jahren in fast allen Büchern immer wieder wiederholt, so dass es fast jede/r als selbstverständlich annimmt. Aber es könnte auch anders gewesen sein. Z. B. spricht mindestens genauso viel für die Annahme, dass die Vormenschen über Jahrmillionen – die Geologie des Gebietes legt das auch nahe – in flachen Wasserbereichen lebten und sich durch die Hilfe des tragenden Wassers langsam aufrichteten, ihr Haarkleid (bis auf den aus dem Wasser ragenden Kopf) verloren usw., usw.². Dies soll nur deutlich machen, wie unsicher unser Wissen über die realen Prozesse in dieser Zeit ist.

Aber bleiben wir bei den Werkzeugen. Wir wissen inzwischen, dass auch Tiere vorhandene Gegenstände als Werkzeuge benutzen (Äste und Stöcke zur Armverlängerung benutzen, um hoch angebundene Bananen abzuschlagen; Ästchen in Termitenlöcher stecken, um dann hängengebliebene Termiten daran abzulecken...). Dann dachten wir eine Weile, dass wenigstens die *Werkzeugherstellung* den Menschen vorbehalten sei. Aber nein: auch Tiere basteln sich z.B. den Ast für das Termitenloch so zurecht, dass er hineinpaßt. Oder sie benutzen zwei Steine, um dazwischen etwas aufzuspalten. Faustkeile haben sie zwar noch nicht gemacht – aber wo soll nun das Kriterium sein, die eine von der anderen Werkzeugherstellung zu unterscheiden?

Erstaunlicherweise finden wir weder in der Fachliteratur zur Anthropogenese (Menschwerdung), noch der Biologie oder Archäologie hier eine Antwort, sondern in der „Grundlegung der Psychologie“ von Klaus Holzkamp (1985). Er brauchte derartige Überlegungen eigentlich

² Siehe dazu im Internet (1998): Der aufrechte Gang der Menschenfrau - - Matriarchatsforschung und Visionen partnerschaftlichen Zusammenlebens - <http://www.thur.de/philo/frauen.htm> (2001)

„nur“ für seine Untersuchung der Entwicklung des Psychischen und präzisierte und verbesserte – in enger Zusammenarbeit mit Fachleuten – dabei wichtige Grundlagen in anderen Wissenschaftsbereichen. Wir werden später öfter darauf zurückkommen.

Die Zweck-Mittel-Verkehrung

Was ist nun das Besondere der Werkzeugherstellung und –benutzung durch Menschen? Es waren unsere tierische Vorfahren, „Vor-Menschen“, die anders mit den hergestellten Werkzeugen umgingen als Tiere es jemals tun. Tiere schnappen sich erst in jenem Moment einen Ast und beißen ihn sich zurecht, an dem sie Hunger verspüren und die Termiten im Loch wissen. Der konkrete Bedarf und die konkrete Befriedigung dieses Bedarfs sind miteinander verbunden. Wenn der Affe dann satt ist, fällt der Ast aus seinen Händen und wird vergessen. Ebenso die Steine zum Aufklopfen von Nüssen. Beim nächsten Mal wird der nächstbeste Ast oder der nächstbeste Stein benutzt – das kann nur zufälligerweise vielleicht derjenige vom letzten Mal sein. Zuerst kommt der Zweck (die Hilfe der unmittelbaren Nahrungsaufnahme) – dann wird das Mittel benutzt oder hergestellt (das Stöckchen). Und beim nächsten Mal läuft alles wieder in derselben Reihenfolge ab...

Es geht aber auch anders: Die gut geeigneten Stöckchen werden wieder verwendet – durch das gleiche vor-menschliche Wesen oder auch durch ein anderes aus der sozialen Gemeinschaft. Das Mittel wird nicht mehr nur unmittelbar zum Gebrauch genommen und gemacht – sondern es wird aufgehoben, falls es mal in derselben Weise notwendig oder günstig zu verwenden sein wird. Das Mittel trägt den Zweck in sich. Das Stöcken ist „zum Termitenangeln“ – ganz allgemein, nicht mehr nur hier und jetzt. Der lange Stab ist „zum Schlagen“. Das Mittel (geeignetes Stöckchen) ist nun *vor* dem konkreten Auftreten des Zwecks (Termitenangeln) vorhanden. Es kam zu einer Zweck-Mittel-Verkehrung (vgl. bei Holzkamp 1985: S. 173).

Aber diese Zweck-Mittel-Verkehrung allein macht die Vor-Menschen noch nicht zu „fertigen“ Menschen. Wir nennen einen solchen Wandel *Funktionswechsel*. Dabei bildet sich das Neue schon heraus, aber es wird noch nicht bestimmend für die Existenz und die weitere Entwicklung. Die Entwicklung verläuft zuerst noch nach herkömmlichen Prinzipien, das Neue gibt es nur „nebenher“, es kann auch – in langen Zeiträumen – wieder verschwinden.

Das betrifft die Werkzeugherstellung vor und nach der Zweck-Mittel-Herstellung und auch die *Arbeit*, die dadurch möglich wird. Die Werkzeuge werden nämlich nicht mehr nur zur unmittelbaren Bedarfsbefriedigung hergestellt und eingesetzt, sondern auch ohne aktuellen Bedarf – „für den Fall“ des späteren Gebrauchs – nicht nur für den, der es herstellt, sondern auch für andere. Es wird nicht mehr nur der unmittelbare Bedarf befriedigt (oder nur instinktiv „gehamstert“), sondern die Werkzeugherstellung und –benutzung bezieht sich auf eine vorsorgende Veränderung der Umwelt.

Aus tierischem Bedarf werden *Bedürfnisse*, in denen nicht nur individuelle Mangelzustände beseitigt werden, sondern von vornherein eine *kooperativ-vorsorgende Schaffung von güns-*

tigen Lebensbedingungen enthalten ist. Die Arbeit ist von vornherein auf solche kooperativ-vorsorgende Bedürfnisse bezogen.

Viele vor-menschliche Gruppen erreichten einen solchen Stand der Entwicklung – sicher gehörte auch „Lucie“ einer solchen an. Waren sie aber schon Menschen? Bisher wurde als Kriterium, welcher archäologische Fund "schon Mensch" war, verschiedene Faktoren verwendet: Aufrechter Gang, Gehirnvolumen, Werkzeugfunde etc., etc. Alle diese sind eigentlich recht willkürlich und eher sekundär (zweitrangig) gegenüber der wichtigeren Frage: Wodurch ist das Mensch-Sein inhaltlich gekennzeichnet? Wir müssen uns ein inhaltlich bestimmtes Kriterium überlegen, was festlegt, ab wann die Vormenschen zu Menschen wurden – die jeweilige anatomische Eigenart oder die Werkzeugfunde müssen dann entsprechend diesem Kriterium bewertet werden. Woher bekommen wir ein solches Kriterium? Schauen wir uns einmal an, wie qualitativ Neues entsteht.

Exkurs: Entwicklungs-„Niveaus“

Bei der Erklärung des Funktionswechsels tauchte eben folgender Satz auf: „Die Entwicklung verläuft noch nach herkömmlichen Prinzipien, das Neue gibt es nur „nebenher“, es kann auch – in langen Zeiträumen – wieder verschwinden“

Wir meinen hier Neues, das grundlegend neue Ebenen des Seins erzeugt. Die wohl größte Unterteilung alles Seienden ist jene in drei Gruppen:

- A) physisch-(anorganisch-)chemische Körper, Gegenstände etc.
- B) biotische Organismen, Arten etc.
- C) menschliche Individuen und Gesellschaft

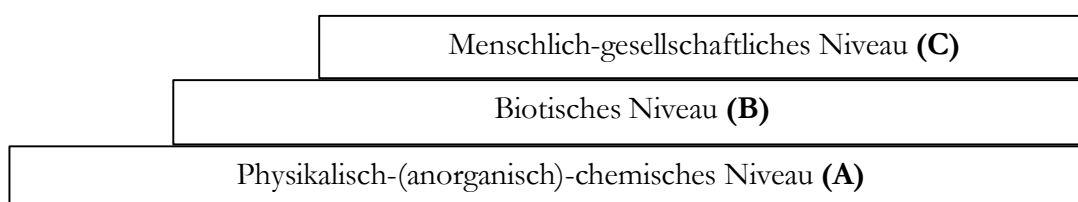


Abbildung 1: Entwicklungsniveaus

Bereich A)

Letztlich bestehen alle stofflich-energetischen Dinge aus physikalisch-(anorganisch-)chemisch wirksamen Objekten. Auch Bakterien, Pflanzen und Tiere. Wenn eine Katze vom Tisch springt, wird das physikalische Fallgesetz (Beziehung zwischen zurückgelegter Höhe und Geschwindigkeit) durchaus eingehalten. Aber dass die Katze immer auf den Füßen landet, kann man mit Physik nicht erklären.

Übergang in den Bereich B)

Die Landung der Katze auf den Füßen ist eine Fähigkeit als biotischer Organismus und lässt sich nur aus der biologischen Funktionalität (der Bedeutung für die Überlebensfähigkeit) des Katzenverhaltens erklären. Die Entwicklung der Organismen verletzt wiederum auch keine physikalischen Gesetze – lässt sich aber nicht vollständig auf diese zurückführen oder durch sie erklären. Dafür gibt es zusätzliche biologische Zusammenhänge, die völlig neue Verhältnisse, z.B. zwischen Mutation und Selektion erfassen. Für das Besondere, das Spezifische, das Typische oder das Wesentliche des Biotischen reichen physikalisch-chemische Zusammenhänge nicht aus – hier wirken besondere, spezifische, typische, wesentliche neue biotische Zusammenhänge (die durch Biologie erforscht werden). Diese spezifischen Zusammenhänge kennzeichnen die jeweils obere Ebene (das Biotische über/auf Grundlage des Physikalisch-Chemischen). Eine Reduktion der Betrachtung auf die Zusammenhänge der unteren Ebene kann nichts auf der oberen Ebene erklären oder begründen. Dasselbe wie im Verhältnis von Physikalischem zu Biotischem geschieht beim Übergang vom bloß-Biotischen zum Menschlichen.

Übergang zum **Bereich C)**

Hier entstehen neue, spezifische, besondere, wesentliche Zusammenhänge, die sich nicht aufs Biotische oder gar Physikalische reduzieren lassen. Solange Atome nur physikalische Körper wie Sterne oder Planeten bilden, gelten für sie physikalische Gesetze. Solange sich Organismen im Bereich des Biotischen aufhalten, wird ihre Existenz und Weiterentwicklung von biotischen Zusammenhängen bestimmt – die physikalischen Gesetze werden zwar nicht verletzt, sie kennzeichnen aber nicht mehr das Typische, Spezifische, Besondere und Wesentliche des biotischen Organismus und seiner Entwicklung. Sobald hier z.B. nicht mehr nur physikalische atomare Gesetze für die Entwicklung wichtig sind, sondern Mutation und Selektion sich als neue Entwicklungsfaktoren so weit durchsetzen, dass die Organismen sich immer weiter entwickeln und nicht mehr alle aussterben, hat sich die biotische Ebene für die Organismen als dominant durchgesetzt. Dasselbe gilt beim Übergang zum Mensch-Sein. Solange biotische Evolutionsfaktoren wie Selektion und Mutation noch bestimmend sind, ist die neue Stufe nicht erreicht. Und bestimmend sind diese Faktoren mindestens so lange, wie Vor-Menschen-Gruppen durch Umwelteinflüsse ausstarben, "herausselektiert" wurden.

Wirklich menschliche Gruppen haben die Dominanz des Biotischen überwunden, sie können Umwelteinflüsse soweit durch gesellschaftliche Vorsorge und Umweltveränderungen beeinflussen, dass zwar noch einzelne Gruppen sterben – aber nicht mehr die Zivilisation als Ganzes. Dies ist das Kriterium, nach dem wir suchen. Erst nach diesem *Dominanzwechsel* ist die neue Qualität, das gesellschaftliche Sein, für die Existenz und Entwicklung dominierend, sie kann nicht mehr verschwinden, ohne dass die Menschen selbst verschwinden. Die Menschen können gar nicht mehr ohne diese neue Qualität, die neue Funktion, das neue Verhältnis der Gesellschaftlichkeit leben und überleben.

Dominanzwechsel

Nach dem Funktionswechsel mit der Zweck-Mittel-Umkehrung und der Entstehung der Arbeit verlief für die Vor-Menschen die Entwicklung "noch nach herkömmlichen Prinzipien, das Neue gibt es nur „nebenher“...", denn auch vor ca. 1 Million Jahren oder 500 000 Jahren starben jene Gruppen, die als unsere Vorfahren bekannt wurden, noch aus biologischen Gründen aus. Das Gesellschaftliche dominierte bei ihnen noch nicht.

Allerdings geschah in dieser langen Zeit etwas Wichtiges: Bereits in der Entwicklung der tierischen Organismen hatten sich wichtige Verhaltensmerkmale und psychische Fähigkeiten herausentwickelt. Auf der Grundlage von kognitiver (erkennender) Orientierung, Emotionalität als zustandsabhängiger Wertung von (erkannten) Umweltgegebenheiten und Kommunikation als reziprokem (wechselseitigem) Aufeinanderwirken von Organismen entfalteten sich Sozialstrukturen. Neben weitestgehend angeborene Verhaltensweisen tritt das individuelle Lernen der Tiere. In der niederen Form des *Lernens*, dem subsidiären Lernen, ist die Reihenfolge der z.B. bei der Nahrungsbeschaffung auszuführenden Aktivitäten festgelegt und es können durch Umwelteinflüsse nur einige Aktivitäten weggelassen werden (z.B. bei der Gewöhnung). Die Reihenfolge der Aktivitäten kann dann bei der höheren Lernform, dem autarken Lernen, noch weiter verändert werden. Die Ablauffolgen, z.B. beim Fangen von Mäusen durch Katzen, können entsprechend verschiedenen Situationen jeweils anders aussehen. Zu lernen, was in welcher Situation günstig ist, erfordert eine gewisse "Spielzeit" und eine Einübung. Die Kindheitsphase im Sozialverband wird gebraucht. Jedes Tier kann nicht nur, es muss lernen, weil nicht mehr alles angeboren ist.

Dies alles sind Eigenschaften und Fähigkeiten, die die Vorfahren der Vormenschen schon mitbrachten. Die Werkzeugnutzung, -herstellung und ihre Verallgemeinerung "für den allgemeinen Fall", d.h. die Zweck-Mittel-Umkehrung kann nur auf dieser Basis entstehen und sich weiter entwickeln. Kulturelle Tradierung beginnt. Jedes einzelne Vor-Menschen- und Menschenkind lernt, dass "dieses Ding da" nicht irgendein Stein ist, sondern "gemacht ist zum Schlagen". Es lernt die Kooperation der verschiedenen Gruppenmitglieder zu durchschauen und seinen Platz darin einzunehmen. Sicher wird es dutzende oder hunderte Gruppen gegeben haben, bei denen nach dem bereits erfolgten Funktionswechsel diese Errungenschaften wieder verloren gingen. Und andere, die nur Pech hatten, in einer ungünstigen Region zu wohnen und durch Umwelteinflüsse umkamen, ehe sie durch gesellschaftliche Arbeit genügend Vorsorge und Umweltbeeinflussung erreichten.

Erst jene, die bis heute überlebt haben, weil sie sich weiter entwickeln konnten, waren "Menschen" – der letzte übriggebliebene Zweig, von dem wir alle abstammen: Homo Sapiens. Diese Interpretation unterscheidet sich von der üblichen Aussage, dass es Menschen gegeben hätte, seit es Werkzeuge wie Faustkeile gab. Wir haben eben begründet, warum dort noch viele Jahrhunderttausende die biologischen Faktoren dominierten und noch nicht das gesellschaftliche Sein, also der Dominanzwechsel noch nicht stattgefunden hat.



Abbildung 2: Bild Anthropogenese

Was passierte in der ganzen Zeit bis zum Dominanzwechsel – also in der Zeit von mindestens 1.2 Millionen Jahren bis vor einigen Hundert- oder Zehntausenden Jahren? Warum dauerte es bis dahin so lange? Ganz einfach deshalb, weil biotische Entwicklungsfaktoren eine lange Zeit brauchen. Das Neue kam ja nicht einfach zusätzlich zur biotischen Lebensweise hinzu, sondern es schrieb sich, wie alle in der Tierentwicklung entstehenden jeweiligen neuen Lern- oder Verhaltensfähigkeiten, in die Gene hinein.

Es könnte durchaus sein, dass diese Anfänge sich an verschiedenen Stellen des Erdballs vollzogen – aber nur beim Homo Sapiens bis zum Dominanzwechsel führten. Während dieser Prozesse starben die Pre-australopithecus afarensis, Australopithecus africanus und Australopithecus robustus sowie Paranthropus und auch die Neandertaler aus. Die Ausgestorbenen konnten, entsprechend unserem Kriterium für den Dominanzwechsel, noch keine Menschen gewesen sein.

Nur bei den Homo sapiens konnte die Dominanz des Biotischen durch "aktive Anpassung des gesellschaftlichen Lebensprozesses an die Außenweltaforderungen" (Holzkamp 1985: 180) überwunden werden. Diese Homo sapiens gibt es als alleinige Art seit ca. 30 000 Jahren, anscheinend fand die Trennung der Homo sapiens von den Neandertalern bereits vor ca. 600 000 Jahren statt (Eberl 1998: 53).

Exkurs: 5-Schritt-Qualitätssprung

Die eben durchgeführte Unterscheidung von Funktionswechsel und Dominanzwechsel taucht bei allen Entwicklungsprozessen auf, in denen etwas grundlegend Neues entsteht. Der sogenannte "Qualitätssprung" wurde vor allem Gegenstand des dialektischen Denkens. Holzkamp weist auch im Bereich der Phylogenese – die er zwecks Erkundung der Evolution des Psychischen genau untersucht – nach, dass alle Entwicklungsprozesse mit Qualitätsänderungen 5 typische Phasen/Schritte haben (vgl.: http://www.thur.de/philo/5_schritt.htm):

1. Auf der jeweils früheren Stufe müssen die Voraussetzungen für das sich entwickelnde Neue gegeben sein: für die Anthropogenese muss z.B. das Psychische im Bereich der individuellen Lernfähigkeit weit entwickelt sein und es müssen hochkomplexe tierische Sozialverbände existieren. Gleichzeitig sind hier schon Keimformen von Merkmalen, Verhaltensweisen oder Prozessen (gelegentliche Werkzeugnutzung und -herstellung) vorhanden, die später einmal die Entwicklung bestimmen werden – aber jetzt noch unwichtig sind.

2. Diese Keimformen entwickeln sich nicht von alleine zur dominanten Form, sondern dass sie wichtig und bedeutsam werden, wird befördert durch Veränderungen der Außenweltbedingungen für das jeweils sich-Entwickelnde. Vor ca. 8 Millionen Jahren veränderte sich die Geologie in Afrika und viele Affenpopulationen mussten erleben, dass ihre frühere Lebensweise nicht mehr genügend an die nun vorhandenen Steppen angepasst waren. Viele starben aus, andere hatten genügend Voraussetzungen, um sich erneut anzupassen.
3. Allerdings war diese Anpassung für einige dieser Populationen nicht mehr nur eine biologische Anpassung, sondern Keime zu aktiver Umweltveränderung, Werkzeugbenutzung und -herstellung wurden nun plötzlich wichtig für das Überleben und entwickelten sich immer weiter. Der Funktionswechsel setzte mit der Zweck-Mittel-Verkehrung und der "Erfindung" der Arbeit ein, was wohl in vielen Populationen stattfand (bei allen – auch den ausgestorbenen – als Hominiden bezeichneten Lebensformen). Diese neuen Prozesse wurden jedoch nicht sofort zu den ausschlaggebenden Lebens- und Entwicklungsprozessen, sondern existierten neben den noch dominierenden biologischen. Sie "schrieben sich in die Gene ein", weil die biologischen Selektionsmechanismen noch weiter dominierten und die Arbeit die Umwelt noch nicht ausreichend entsprechend den Lebensbedürfnissen der Vor-Menschen verändern konnte.
4. Sobald die neuen Prozesse wesensbestimmend wurden (d.h. die Existenzform und die weitere Entwicklung dominierend bestimmen), war der Dominanzwechsel vollzogen. Solange auf dem Weg dahin auch Rückfälle in die jeweils früheren Zustandsformen und Prozessformen möglich waren (die gestrichelten Linien in der Abbildung), war der Dominanzwechsel noch nicht vollzogen. Erst bei einer irreversiblen (nicht mehr rückgängig zu machenden) Durchsetzung des Neuen als dominantem Entwicklungsfaktor sind der Dominanzwechsel und damit der Qualitätssprung endgültig vollzogen. *Sobald die Menschen ihre Umwelt aktiv entsprechend ihren Bedürfnissen so verändern, dass sie als Art nicht mehr durch Umwelteinflüsse aussterben*, ist dies für die Anthropogenese erreicht.
5. Auf der Grundlage dieses Neuen verändert sich der gesamte Prozess des betreffenden sich entwickelnden Systems. Differenzierungen, innere Umgestaltungen etc. finden statt. Auch die sozialen Strukturen verändern sich grundlegend. Arbeitsteilung beginnt, das Soziale ist zum Gesellschaftlichen geworden.³ Die Beziehungen der Menschen untereinander sind nicht mehr nur durch direkte Kontakte und unmittelbare Kooperation gekennzeichnet, sondern durch übergemeinschaftliche, mittelbare gesellschaftliche Reproduktionszusammenhänge... aber dazu später noch mehr.

³ Solche genauen Differenzierungen finden sich bei Holzkamp häufig. Die kennzeichnen hier die Unterschiede zwischen Tierischem und Menschlichem („Soziales“ im Tierreich -, „Gesellschaftliches“ bei Menschen, so auch für die Bestimmungen „Bedarf“ - „Bedürfnis“).

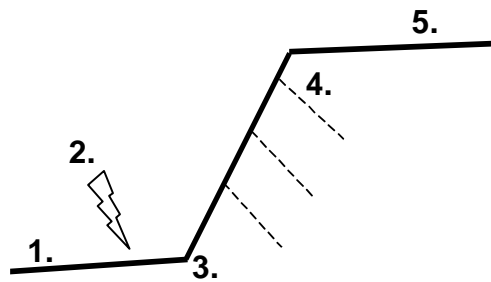


Abbildung 3: Allgemeine Struktur von Qualitäts-"Sprüngen"

Diese allgemeine Struktur der Qualitätssprünge gilt für die "großen" Sprünge zwischen den drei Hauptniveaus (siehe Abb. 1), aber auch für die jeweils "kleineren" qualitativen Veränderungen innerhalb der Niveaus ("fraktale Anthropogenese").

Wer die klassischen Bestimmungen der Dialektik nach Marx und Engels in Erinnerung hat, wird sie hier auch wiederfinden:

- *Widersprüchlichkeit als wichtigste Voraussetzung für Entwicklung*: einerseits steht das im ersten Schritt auftauchende keimförmige Neue im Gegensatz zum Alten (sonst wäre es nicht "neu genug"), andererseits führen die Umweltveränderungen im zweiten Schritt zu Widersprüchen von Innen und Außen.
- *Umschlag vom Qualitativen ins Quantitative und umgekehrt*: alle Qualitäten treten in verschiedenen Quantitäten auf, sie bilden Maßverhältnisse, die bei Veränderungen dieser Verhältnisse zu einem "Umkippen" der Qualität führen können (was sich auch an ihrer quantitativen Verteilung zeigt). Der qualitative Umbruch/Sprung ist vollendet, wenn nicht nur eine hohe Anzahl der Dinge/Akteure die neuen Qualitäten verkörpert, sondern alle, wenn eine Existenz ohne das Neue für keins der Dinge, keinen der Akteure, mehr möglich ist: wenn kein Mensch mehr ohne Gesellschaft leben kann.
- *Negation der Negation*: Das einfachste Beispiel dafür ist: ein Baum "negiert sich", indem er Samen in die Welt setzt. Einige Samen "negieren sich" wieder, indem sie auch zu Bäumen werden. Die neuen Bäume sind die "Negation der Negation" der alten. Etwas genauer:

Das neu Entstandene realisiert in irgendeiner Weise auch die Existenz des Früheren, d.h. führt sie in neuer Form weiter. Aber ihre Funktionsmechanismen und Evolutionsprinzipien haben sich verändert (das ist beim Baum nicht so deutlich). Das Soziale beispielsweise aus den tierischen Gemeinschaften hat in der Gesellschaft völlig neue Funktionen und Formen. Es wurde einerseits in dem Sinne negiert, dass sie in den alten Formen nicht mehr existieren, aber andererseits wurde auch die Nichtexistenz wieder negiert, weil sie in neuen Formen und Funktionen wieder im Gesellschaftlichen "aufgehoben" sind.

Schließen wir noch eine kleine Spekulation an: Wir hatten oben geschrieben, dass der Dominanzwechsel bei der Anthropogenese vollzogen war, "sobald die Menschen ihre Umwelt aktiv entsprechend ihren Bedürfnissen so verändern, dass sie als Art nicht mehr durch Umwelteinflüsse aussterben". Nun kann es durchaus noch passieren, dass die Menschheit entweder durch kosmische Einflüsse (Asteroid!) oder durch ihre eigene Dummheit (Klimakatastrophe...) auf der Erde umkommt. Das negiert nicht ihre Menschlichkeit in der Gegenwart. Vielleicht ist die Überlebensfähigkeit aus "kosmischer Sicht" ein Kriterium für "kosmische Zivilisationen" – was wir also noch lange nicht erreicht haben, sondern erst, wenn die Menschheit auch kosmisch gesehen nicht mehr aussterben kann.

Warum haben wir jetzt so auf der Erkenntnis herumgehackt, dass der Dominanzwandel bedeutet, dass die neue Qualität des Menschlichen nicht mehr reversibel (rückgängig zu machen) ist? Weil das einiges aussagt über das, was Mensch-Sein bedeutet. Es bedeutet vor allem, dass Menschen nur als gesellschaftliche Wesen existieren. **Es gibt keine nicht-gesellschaftlichen Menschen. "Ein Mensch ist kein Mensch". Jeder Mensch hat das Gesellschaftliche in sich. Jeder Mensch ist natürlicherweise immer gesellschaftlich.**

2. Jeder Mensch ist natürlich gesellschaftlich⁴

Jedes Neugeborene bedarf der menschlichen Fürsorge und Gemeinschaft. "Der Mensch ist durch seine Natur auf die Gemeinschaft mit anderen angelegt", schrieb Aristoteles (S.11). Diese Position wurde mit dem Aufkommen des Individualismus – parallel mit dem Aufstieg des Bürgers als individuellem neuem Träger ökonomischer Handlungsfähigkeit – abgewertet. Rousseau stellte sich die Menschen als von vornherein Vereinzelte vor, die erst durch einen Gesellschaftsvertrag eine Gesellschaft bilden können. Gegenüber der Auslöschung der Individualität im "Volk" oder auch in Parteien setzte Max Stirner seine Forderung: "Wir [...] wollen nicht bloß politische Menschen oder Politiker sein." (Stirner, S. 228).

In fast allen Debatten über "Vergesellschaftung" im Kapitalismus und bei der Suche nach neuen Vergesellschaftungsformen wird deutlich, dass auch meist wir die bürgerliche Vorstellung des isolierten Einzelnen und sich erst danach vergesellschaftenden Menschen im Kopf haben. Das steht aber im Widerspruch zu dem oben abgeleiteten Satz: "Die Menschen können gar nicht mehr ohne diese neue Qualität, die neue Funktion, das neue Verhältnis der Gesellschaftlichkeit leben und überleben." Wir brauchen also mindestens eine andere Vorstellung von Gesellschaft als jene, bei der das Individuelle verloren ginge.

Menschliche Natur ist gesellschaftlich

Eine Lesart des Satzes von der gesellschaftlichen Natur der Menschen bezieht sich auf das Verhältnis von Natur und Gesellschaft. Es gibt keinen ausschließenden Gegensatz zwischen Natur und Gesellschaft. Menschen sind ein Ergebnis der Naturgeschichte. Menschliche Handlungen können weder physikalische noch biotische Gesetze außer Kraft setzen. Bereits

⁴ <http://www.thur.de/philo/kp/naturmensch.htm>

für das Lebendige sind nicht mehr nur kausale Wechselwirkungen zwischen Stoff und Energie spezifisch, sondern funktionelle Wechselbeziehungen zwischen Organismen und ihrer Umwelt. Nach der Entstehung der individueller Lern- und Entwicklungsfähigkeit bekommt die Ebene des Sozialen bereits bei der Tierwelt eine hohe Bedeutung. Nach dem Dominanzwechsel spezifiziert sich dieses Verhältnis für die entstandenen Menschen in ihrer Gesellschaft: Aus der (spezifisch biotischen) Organismus-Umwelt-Beziehung wird die (spezifisch gesellschaftliche) Mensch-Welt-Beziehung, die die früheren Aspekte lediglich als unspezifische, nicht mehr das Wesen und die Entwicklung bestimmende, enthält.

"Der Mensch wird durch einen derartigen Kumulationsprozess genomischer Information zum einzigen Lebewesen, das aufgrund seiner >artspezifischen< biologischen Entwicklungspotenzen zur gesellschaftlichen Lebensgewinnung fähig ist." (Holzkamp 1985. 179)

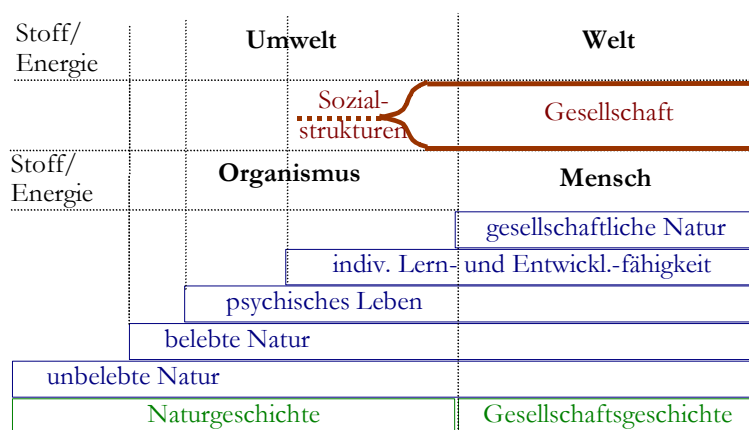


Abbildung 4: Entwicklungsniveaus und Wechselwirkungsfaktoren (nach Meretz)

Gesellschaft ist nichts "Zusätzliches", nichts, was "zur Natur noch hinzukommen" muss.

Der Hauptevolutionsfaktor ist nicht mehr biotisch bestimmt, sondern besteht in einer "aktiven Anpassung des gesellschaftlichen Lebensprozesses an die Außenweltaforderungen" (Holzkamp 1985: 180). Diese Fähigkeit ist jedoch selbst eine natürliche, sondern sie entstand "auf phylogenetischem Wege" (ebd.). Der bestimmende Prozess im gesellschaftlichen Leben ist die *Arbeit*, die "kollektive vergegenständlichende Naturveränderung und Kontrolle von Naturkräften zur vorsorgenden Verfügung über die gemeinsamen Lebensbedingungen" (Holzkamp 1985: 176f.).

Jeder Mensch ist (natürlich) gesellschaftlich

Die für uns wichtigere Lesart dieses Satzes bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Gesellschaft und dem jeweils besonderen Individuum: "Ein Mensch ist kein Mensch" – sagt ein Sprichwort richtig. Auch Individuum und Gesellschaft sind keine einander ausschließenden Entitäten. Gesellschaft ist nicht bloß die Summe der Individuen. Menschliche Individuen tragen die Gesellschaftlichkeit stets in sich (die je konkrete Gesellschaftsform ebenfalls!). Es

wird kein Bindemittel irgendeiner Art (Medium: Macht, Geld, Verantwortung...) zwischen "eigentlich isolierten" Individuen zur Vergesellschaftung benötigt.

Vieles, was meist nur in Bezug auf die Einzelnen diskutiert wird (Existenzsicherung, Bedürfnisbefriedigung...), erweist sich bei jedem einzelnen Menschen als gesellschaftlich bestimmt:

- Zur Existenzsicherung des Einzelnen gehört nicht nur die Erhaltung des eigenen Organismus und die Fortpflanzung, sondern auch die kooperative Schaffung verallgemeinerter Lebensbedingungen als Voraussetzung für eine vorsorgende Existenzerhaltung des Einzelnen. Die Bereitschaft zur Beteiligung an kooperativen Lebensgewinnungsformen ist in der "natürlich-gesellschaftlichen" Antriebs- und Bedürfnislage des Einzelnen verankert – auch ohne Zwang oder bewusste Einsicht.
- Die *Bedürfnisse* menschlicher Individuen sind nicht zu verwechseln mit dem rein individuellen Bedarf zum Ausgleich von Mangelzuständen. In menschlichen Bedürfnissen ist stets das Bedürfnis nach kooperativer Vorsorge enthalten. Menschliche Bedürfnisse sind nicht befriedigt, wenn keine aktuelle Mangel-, Not- und Bedrohungssituationen vorliegen, sondern erst "im Zustand der verallgemeinert-vorsorgenden Abgesichertheit" (Holzkamp 1985: 215).
- Die biotisch festgelegten individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes Menschen verlangen eine "Hineinentwicklung" in den gesellschaftlichen Lebensgewinnungsprozess (bei Holzkamp als Thema der Ontogenese speziell untersucht).

Trotzdem ist das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft kein "Wischi-waschi-Einheitsbrei", sondern gestattet eine Unterscheidung der beiden unterschiedlichen Pole: Gesellschaft und Individuum und eine deutlichere Sicht auf die Vermittlung zwischen beiden.

A) Gesellschaft

Die Ebene menschlicher Wechselbeziehungen wird oft sehr unterschiedlich benannt. Solche Benennungen sollten auf einer klaren Begriffsbildung beruhen. So ist es durchaus sinnvoll, das Soziale und das Gesellschaftliche zu trennen: Sozialverbände gibt es bereits im Tierreich, sie machen nicht das Wesen der menschlichen Beziehungen aus. Die Spezifik der Lebenserhaltung in der Gesellschaft besteht in der "bewusste(n), vorsorgende(n) Verfügung über gemeinsame Lebensbedingungen durch kollektive Arbeit etc.." (Holzkamp 1985: 184). **Nicht die Existenz der Gesellschaft ist (Selbst-)Zweck, sondern die Existenzerhaltung der Einzelindividuen ist hier das bewusst angestrebte Ziel.** Somit ist es auch prinzipiell unangemessen, die Individuen bloß "in ihrer Funktion für" die Gesellschaft zu betrachten.

Trotzdem gibt es verschiedene Vermittlungsebenen.

Aa) Unterschied Interaktion - Kooperation

Die *Aktivität* lebendiger Organismen stellt ja schon eine neue Qualität gegenüber dem Geschehen in der physikalisch-chemischen Welt dar. Für die Hominiden nach dem Funktionswechsel erhalten Aktivitäten eine neue Qualität, die dann zur Unterscheidung "Operationen" genannt werden. Bei *Operationen* werden die "Erfolge" der Aktivitäten bereits kontrolliert. In ständiger Wechselwirkung von "Probieren" und "Beobachten" entsteht ein kontrollierbarer Rückkopplungs- und Regulierungsprozess, der primär auf das Einzelwesen bezogen ist (Holzkamp 1985: 264). Aber auch die Sozialpartner werden in diese Regulierung einbezogen. *Interaktion* ist jede Regulierung der Aktivitäten der einzelnen (Hominiden oder) Menschen untereinander im unmittelbaren und direkten Zusammenwirken der Individuen auf operativer Ebene.

Nun kommen wir zum Übergang zur *Kooperation*: Bereits hier entsteht Fähigkeit, zukünftige gemeinsame Ergebnisse gedanklich vorwegzunehmen, zu antizipieren. Zuerst (und bei Tieren) ist diese Antizipation das Ergebnis individueller Lernprozesse. Durch die Entwicklung von Werkzeugen zu Arbeitsmitteln (nach dem Funktionswechsel), in denen ihre Brauchbarkeit und ihr Zweck "vergegenständlicht" sind (vgl. Holzkamp 1985: 211), ist auch diese Antizipation im Arbeitsmittel "vergegenständlicht" und braucht nicht jedes Mal erst individuell erlernt zu werden. Durch diese Vergegenständlichung von allgemeinen Brauchbarkeiten in den Arbeitsmittel selbst (also immer auch für später und für andere) bekommen die Operationen eine neue Qualität. Die Antizipationen beziehen sich nicht nur auf den Nutzen des hergestellten Gegenstandes "für mich und direkt", sondern auf den verallgemeinerten Nutzen, der eingebunden ist in die verallgemeinerte, d.h. gemeinschaftlich hergestellte Vorsorge für die je individuelle Existenz.

Im Unterschied zur Interaktion ist bei der *Kooperation* der überindividuelle Zusammenhang direkt auf diese verallgemeinerte Vorsorge für die je individuelle Existenz bezogen.

Dabei wird die **Unmittelbarkeit durchbrochen**: Schon beim gemeinsamen Jagen wäre es z.B. für den Treiber individuell nicht sinnvoll, das Wild von sich wegzujagen – erst mittelbar wird der gemeinsame Jagderfolg auch für ihn sinnvoll (vgl. Holzkamp 1985: 280f.).

Kooperation ist deshalb mehr als ein "unmittelbares Miteinander-Tun", wie die Operation, sondern ein darüber hinausgehender Zusammenhang. Schon dieser Zusammenhang lässt sich nicht mehr als "Summe von Interaktionen", d.h. individuellem wechselseitigen Tun, verstehen, wie es allzu oft versucht wird.

Dies waren Unterscheidungen noch "unterhalb" der Ebene des Gesellschaftlichen. Mit dem Dominanzwechsel setzte sich gegenüber der bloßen Interaktivität/Kooperativität gesellschaftliches *Handeln* als bestimmende Form menschlichen Tuns durch. Dabei ist das Tun jedes Individuums auf die Gesellschaft, nicht mehr nur den Kooperationszusammenhang -bezogen. "Handeln" ist dabei eben nicht, wie sonst oft üblich, "jedes beliebige Tun", sondern stellt in der eben diskutierten Reihenfolge immer weiter spezifizierter Aktivitäten die spezifi-

sche menschliche "Erhaltung/Entwicklung individueller Existenz unter durch >Arbeit< geschaffenen und erhaltenen gesellschaftlichen Lebensbedingungen" (Holzkamp 1985: 267) dar.

Ab) Unterschied Kooperation - Gesellschaft

Die Spezifik gesellschaftlicher Lebenserhaltung hatten wir bestimmt als "bewußte, vorsorgende Verfügung über gemeinsame Lebensbedingungen durch kollektive Arbeit etc." (Holzkamp 1985: 184). Bereits in Kooperationen ist die Vorsorge nicht nur auf Individuen bezogen, sondern die kooperierenden Gemeinschaftsmitglieder antizipieren einen gemeinsamen verallgemeinerten Nutzen, und um diesen zu realisieren, operieren sie "zielbewußt". Bei Kooperationen sind die beabsichtigten Zwecke und dazu zu realisierenden Ziele noch vorgegeben. Sie ergeben sich aus übergreifenden Zusammenhängen, der Einbindung in die Gesellschaft und werden innerhalb des Kooperativen nicht verändert. Erst durch Eingriffe auf die gesellschaftliche Ebene werden diese gesellschaftlichen Zielkonstellationen veränderbar. Kooperationen dagegen dienen nur dem Umsetzen schon vorgegebener Zielkonstellationen.

Gegenüber Interaktionen oder Kooperationen hat die gesellschaftliche Ebene – nach dem Dominanzwechsel – einen verselbständigten Systemcharakter. Menschliche Existenzerhaltung geschieht immer im Rahmen gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion. Die Beiträge der Einzelnen erzeugen dieses System, aber nicht mehr direkt in operativer oder kooperativer Weise, sondern eher indirekt und vielfach vermittelt.

Dadurch entsteht die unaufhebbare Problematik: **Menschen produzieren ihre gesellschaftlichen Lebensverhältnisse und existieren gleichzeitig unter ihnen.** Gesellschaftliche Verhältnisse sind einerseits vorgefundene Voraussetzungen der individuellen Existenzsicherung, und jeder Mensch muss durch seinen Beitrag zur gesellschaftlichen Lebensgewinnung diese Voraussetzungen seiner individuellen Existenz produzieren und reproduzieren helfen (Holzkamp 1985: 192). ABER: Diese beiden Momente treten stärker auseinander und verselbständigen sich: Die produzierten Lebensmittel/-bedingungen stehen im Prinzip allen Gesellschaftsmitgliedern zur Verfügung, "unabhängig davon, ob sie an deren Produktion beteiligt waren" (ebd.: 193).

Menschliches Handeln, wie wir es oben bestimmten, hat immer einen Bezug zum Gesellschaftlichen – auch Kooperationen und Interaktionen sind (nach dem Dominanzwechsel) jeweils Untereinheiten von Handlungen.

Auf diese Weise wird deutlich, dass menschliches Handeln auf keinen Fall auf Kooperationen, Interaktionen oder gar tierische Verhaltensaktivitäten reduzierbar ist. Und auch als Untereinheiten werden sie durch die "gesellschaftliche Natur" der Menschen überformt oder spezifiziert.

B) Individualisierung:

Schauen wir uns den anderen Pol des Individuum-Gesellschaft-Verhältnisses an. Menschliche Aktivitäten oder Operationen befinden sich immer innerhalb gesellschaftlicher Zusammenhänge. Direkt auf die Gesellschaft bezogenes, spezifisch menschliches Tun, hatten wir als Handeln spezifiziert. Inwieweit sind auch Operationen auf die Gesellschaft bezogen? Nun, sogar wenn ein Mensch z.B. einen Gegenstand "nur für sich" herstellt, macht er dabei "den kooperativ-gesellschaftlich entstandenen verallgemeinerten Gebrauchszweck für sich nutzbar" (Holzkamp 1985: 271). In Arbeitsmitteln sind verallgemeinerte Brauchbarkeiten, also Mittelbedeutungen, vergegenständlicht (ebd. S. 268) —ob sich der Mensch sich dessen gerade bewusst ist oder nicht. Auch seine individuellen Ziele bewegen sich immer innerhalb gesellschaftlicher Zielkonstellationen.

Trotzdem ist der Einzelne, wie wir oben schon erwähnten, nicht ein funktionsausübendes Element zwecks Selbsterhalt des Ganzen. Gesellschaft ist nur Gesellschaft, wenn die Individuen nicht austauschbare, miteinander identische Elemente sind, sondern ihre je eigene Besonderheit ausleben und als solche handeln. Gesellschaft ist nicht die Summe vereinzelter, "eigentlich" isolierter Individuen, sondern wird durch individuelle Subjekte handelnd konstituiert (geschaffen). *Individualisierung* bedeutet in diesem Zusammenhang nicht etwa die Abkopplung von der Gesellschaft, sondern sie bedeutet, die je eigene "besondere gesellschaftliche Vermitteltheit zu leben" (Rudolph 1998). Das heißt auch: "Wenn ich lebe, alle Ausdrucksformen meiner ganz einzigartigen Individualität sind zugleich gesellschaftlich Relevante, so halte ich der Menschheit ihre eigene Großartigkeit vor Augen, mir." (Rudolph 1998: 10).

Dies betrifft AUCH jene Menschen, die wir i.a. behindern und als "Behinderte" bezeichnen. Jedes, unter den jeweiligen auch technischen Möglichkeiten, lebensfähig geborene menschliche Wesen steht in seiner auch gehandicapten Besonderheit automatisch in menschlichen Beziehungen. Diese Beziehungen sind es, die seine Menschlichkeit ausmachen, nicht die Höhe der geistigen Leistungsfähigkeit. Sogar wenn die anderen Menschen eher abweisend reagieren, reagieren sie innerhalb ihrer gesellschaftlichen Kontexte, die ihnen nahelegen, Gesellschaftlichkeit gedanklich auf die potentiellen Beiträge des Einzelnen zum Funktionieren der Gesellschaft zu reduzieren. Auch diese negative Beziehung ist eine gesellschaftliche Beziehung, sie wird durch menschliches Handeln erzeugt und ist veränderbar (auf diese spezifische Möglichkeitsbeziehung des So- oder Anders-Handelns kommen wir im 3. Punkt ausführlich zu sprechen).

Wir hatten bereits oben verdeutlicht, dass auch Existenzsicherung und Bedürfnisbefriedigung jedes besonderen Menschen sich immer auf die Gesellschaft bezieht. Er hat nicht nur physiologische Bedarfszustände (Hunger, Durst...), sondern ihre menschliche Qualität zeigt sich in ihrer Bezogenheit auf eine verallgemeinerte Vorsorge. So entwickelt sich als zentrales Lebensbedürfnis die Beteiligung des Menschen an der Schaffung von vorsorgenden Lebensbedingungen, unter denen die abgesichert-angstfreie Primärbefriedigung gesichert ist. Und da individuelle Vorsorge notwendig ein >Fall von< gesellschaftlicher Vorsorge ist, kann die

individuelle Vorsorge nichts anderes sein als die individuelle Beteiligung an gesellschaftlicher Vorsorge. (Holzkamp 1985: 296). Dies ist auch die Grundlage dafür, dass es in jedem Menschen selbst jene Faktoren gibt, die zu seiner Vergesellschaftung beitragen. Dazu wird nicht notwendigerweise Zwang, Machtausübung, Geldmedien, Verantwortung oder ähnliches benötigt.

C) Welche Freiheit?

Wir haben bei beiden Polen gemerkt, dass sie immer nur als sich aufeinander Beziehende behandelt werden können. Wer die Dialektik kennt, wird sich darüber nicht wundern. Deshalb findet sich natürlich auch bei Hegel eine entsprechende Erkenntnis. Er kritisiert jene Freiheitsvorstellung, die in der Freiheit nur eine Befreiung von Vermittlungen und Verbindungen zu anderen Menschen oder der Gesellschaft sieht. Die wahre Freiheit wird erst in der Erweiterung der Freiheit in der Gemeinschaft mit anderen gefunden:

"Die Gemeinschaft der Person mit anderen muss daher wesentlich nicht als eine Beschränkung der wahren Freiheit des Individuums, sondern als eine Erweiterung derselben angesehen werden." (Hegel 1801: 82)

3. Die spezifische Möglichkeitsbeziehung und die Handlungsfähigkeit⁵

Die spezifische Möglichkeitsbeziehung der Menschen gegenüber der Welt

Systemcharakter der Gesellschaft

Die eben angesprochene Freiheit des Menschen kann man noch genauer begründen. Das Problem besteht ja darin, dass die Gesellschaft, im Unterschied zu Interaktionen und Kooperationen, einen eigenen Systemcharakter besitzt. Die Gesellschaft ist nicht nur die Summe der jeweiligen Interaktionen oder ein Netz von Kooperationen. Ihr Systemcharakter zeigt sich daran, dass sie eine selbständige Sphäre bildet, die sich selbst reproduziert. Diese Reproduktion beruht zwar auf den Handlungen der sie konstituierenden (bildenden/schaffenden) Menschen, entwickelt aber eigene Gesetzmäßigkeiten, die nicht mehr direkt von den einzelnen Menschen beeinflussbar sind. Im Prinzip wiederholen sich hier die Konsequenzen des Aufbaus der Welt in Strukturniveaus. Auch die Organismen müssen zwar physikalisch funktionieren, aber das spezifisch Biologische hat eigene Gesetze und Evolutionsprinzipien. Gegenüber den einzelnen Organismen haben wiederum Population, Art und Ökosystem eigene Gesetze und Evolutionsprinzipien. Das Gleiche gilt für die Ebene des Gesellschaftlichen. Die Gesellschaft bildet eigene wesentliche Zusammenhangsformen, d.h. Gesetzmäßigkeiten heraus (Eigengesetzlichkeit) und ihre Entwicklung verläuft gegenüber ihren Elementen auch eigenständig (vgl. Schlemm 2001).

⁵ <http://www.thur.de/philo/kp/freiheit.htm>

Diese Eigenständigkeit des Systems Gesellschaft ist dann ein Problem, wenn es sich gegenüber menschlichen Zwecken verselbständigt. In der bürgerlichen Gesellschaft ist der "Terror der Ökonomie" (Forrester) strukturell verankert (vgl. Schlemm 1998 und Gruppe Gegenbilder: 31ff.). Die sozialen und ökologisch katastrophalen Folgen dieser Verselbständigung sind nicht mehr übersehbar oder als akzeptable Kosten des "Fortschritts" zu bewerten. Deshalb wird häufig durch ÖkoaktivistInnen die Lösung darin gesehen, jeglichen Systemcharakter der Gesellschaft abzulehnen und zu versuchen, ihn durch die Dezentralisierung in Kommunen o.ä. zu beseitigen. Hier wird das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Erstens ist jegliches menschliche Leben mit Gesellschaftlichkeit verbunden (siehe 2.). Eine Rückkehr in vor-gesellschaftliche Zustände wäre gleichzeitig eine Rückkehr ins tierisch-soziale Leben. Dies wäre aber angesichts der auf die Gesellschaft orientierten Bedürfnisstrukturen von Menschen unmenschlich. Zweitens ginge damit die wichtigste Voraussetzung für spezifisch menschliches Leben verloren: die Freiheit im oben genannten Sinne.

Was für das Ganze notwendig ist, hat für den Einzelnen nur Möglichkeitscharakter

Im gesellschaftlichen Charakter besteht gleichzeitig auch die Lösung für die Frage, woher menschliche Freiheit, woher spezifisch menschliche Möglichkeiten kommen:

Die Spezifik der gesellschaftlich vermittelten Lebenserhaltung ist, wie schon mehrfach beschrieben, die "bewußte, vorsorgende Verfügung über gemeinsame Lebensbedingungen". Indem sich der Mensch am gesellschaftlichen Prozess beteiligt, kann er sich selbst reproduzieren. Sein Tun in diesem Prozess hatten wir "Handeln" genannt. Wenn der Mensch sich auf diese Weise selbst reproduzieren kann, ist er *handlungsfähig*. Auf den Begriff der Handlungsfähigkeit werden wir später noch zurückkommen.

Die wichtige Idee für die spezifisch menschliche Freiheit ist die folgende:

Die Reproduktion der Gesellschaft erfolgt, aufgrund ihres systemaren Charakters, als Ganzes unabhängig vom Beitrag des einzelnen Individuums. Das System, die Gesellschaft, bedarf zwar durchschnittlich in ausreichendem Maße aktiver Handlungen durch Menschen. Aber dieses durchschnittlich ausreichende Maß wird nicht direkt auf den einzelnen Menschen "heruntergerechnet". Es bleibt für den Einzelnen offen, ob, wie und in welchem Maße er sich konkret an der Reproduktion der Gesellschaft beteiligt. Das menschliche Individuum ist nicht ein "funktionierendes Element zum Selbsterhalt des Systems", sondern das System kann auch ohne seinen Beitrag funktionieren. Es kann nicht unabhängig vom Beitrag von genügend Menschen existieren, aber vom Beitrag jedes speziellen Einzelnen schon.

Wir müssen hier einfach den Blickwinkel, die Perspektive, den Standpunkt wechseln. Von der Gesellschaft her gesehen, muss der Beitrag von allen Menschen irgendwie ausreichend erbracht werden. Vom Einzelnen her gesehen, ist es durchaus nicht notwendig, jetzt und heute genau dies oder jenes zu tun. Was für das System als Ganzes *notwendig* ist, ist für den Einzelnen lediglich eine *Handlungsmöglichkeit*. Viele von uns sind bisher durch ein "verantwortungsvolles" Denken dazu erzogen worden, meist "aus der Sicht der Gesellschaft" zu denken.

Der vom Einzelnen ausgehende Standpunkt wird als "Egoismus" diffamiert. Genau hier ist der Knackpunkt des Paradigmenwechsels (Wechsels des Bezugsrahmens) der Kritischen Psychologie. Sie setzt der üblichen Sichtweise ihren anderen Standpunkt nicht nur abstrakt gegenüber, sie lehnt den anderen nicht lediglich polemisch ab, sondern sie begründet ihren Standpunkt selbst aus den realen Eigenschaften der Gesellschaft.

Subjektivität und Bewusstsein

Kritische Psychologie ist Subjektwissenschaft, d.h. sie betrachtet die Welt immer vom Standpunkt eines Subjekts aus. Letztlich entsteht durch diese Sichtweise überhaupt erst die *Subjektivität*. Der Einzelne muss nicht nur für das Ganze "funktionieren", sondern er kann sich *bewusst* gegenüber den Möglichkeiten verhalten.

Dieses *bewusste Dazu-Verhalten* bedeutet, dass er erkennen kann, dass er nicht nur ein bewusstloses Rädchen im Getriebe ist, sondern dass er sich zumindest gedanklich vom Unmittelbaren lösen kann. Er kann erkennen, dass die Gesellschaft als Ganzes sich zwar durch die Beiträge aller Menschen reproduzieren muss, dass sein eigener Beitrag jedoch in seinem eigenen Ermessen steht. Dass er das kann, heißt nicht, dass jeder Mensch das in jedem Moment immer tut oder auch nur tun sollte. Er hat die Möglichkeit dazu. Und das ist schon viel. In jeder konkreten Gesellschaft wird ihm nahegelegt, was er zu tun hat... das Nahelegen kann mit mehr oder weniger Zwang verbunden sein. Nichtsdestotrotz hat jeder Mensch die Möglichkeit, sich wenigstens gedanklich zu distanzieren.

Indem Bewusstsein mit diesem bewussten-Verhalten-zu verbunden ist, ist auch unsere Frage, ab wann Lebewesen ein Bewusstsein zukommt (in 1.), beantwortet: erst Menschen nach dem Dominanzwechsel können sich bewusst zu den Gegebenheiten verhalten, haben ein Bewusstsein. Ob Maschinen jemals ein Bewusstsein haben können, ist hiermit auch beantwortet: wenn sie eine "Gesellschaft" bilden könnten. (Natürlich kann jede/r sich andere Begriffe von "Bewusstsein" machen - aber ob sie viel Sinn machen, sei dahingestellt. Für das spezifisch Menschliche würde dann noch ein weiterer Begriff gebraucht...).

Menschliche Freiheit - spezifische Möglichkeitsbeziehung zur Welt

Bedeutungen im Tierreich vermitteln zwischen der objektiven Beschaffenheit der Umwelt und der Psyche der Tiere (Holzkamp 1985: 207). Dies geschieht in einer Weise, dass dem einzelnen Tier keine "Wahl" gegeben ist, aktiv zu werden oder nicht oder in verschiedener Weise, wenn z.B. Bedarf (psychische Konstellation) und Beute (Umweltgegebenheit) zusammenkommen. Ewas, was in der Tierwelt wie eine Unentschlossenheit oder "Wahl" erscheint, bedeutet nicht wirklich bewusstes Entscheiden, sondern folgt automatisch ablaufenden wechselhaften inneren Bewertungen dieser Bedeutungen, was bei höheren Tieren in komplexen Umwelten schon recht kompliziert sein kann.

Bei Menschen ist jedoch die Umsetzung der jeweils konkret gegebenen Bedeutung nicht mehr unmittelbar notwendig zur Existenzsicherung, da diese durch die Eingebundenheit in die gesellschaftliche Reproduktion mit Sicherheit (abzüglich dies ggf. einschränkender oder

verhindernder Machtbeziehungen) gegeben ist. Die Bedeutungsstrukturen liegen auch für Menschen jeweils objektiv vor. Ihre Handlungen sind jedoch dadurch nicht festgelegt. Das menschliche Individuum hat **"immer auch die *Alternative*", nicht oder anders zu handeln, und ist in diesem Sinne den Bedeutungen als bloßen Handlungsmöglichkeiten gegenüber "frei".**" (Holzkamp 1985: 236)

Oder noch einmal anders ausgedrückt: „Einerseits sind in den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen objektive Notwendigkeiten enthalten, andererseits hängt es von meinem subjektiven Standort, meiner Situation, meiner Befindlichkeit und meinen Intentionen ab, ob und welche Handlungsmöglichkeiten ich für mich ergreife. *Zu den Handlungsmöglichkeiten gehört damit auch, die Handlungsmöglichkeiten selbst zu ändern*“ (Lenz, Meretz 1995: 68).

Wir hatten oben nur kurz eingeflochten, dass in konkreten Gesellschaftsformen die "bewußte, vorsorgende Verfügung über gemeinsame Lebensbedingungen" für den Einzelnen beschränkt oder behindert sein kann. Prinzipiell ist sie, diese vorsorgende Verfügung, durch die Gesellschaftlichkeit aller dieser Gesellschaftsformen gegeben. Sie kann aber auch weit eingeschränkt sein. Wir bleiben beim Subjektstandpunkt: Allein dadurch, dass ich diese Beschränkung und Behinderung geistig erfassen kann, bestätige ich das Vorhandensein von etwas möglichem Anderen. Wo eine Schranke erkannt ist, ist sie wenigstens geistig schon überschritten. Erst wenn ich "das Andere" erahne, erkenne ich die Kerkermauern. Schon diese geistige Überwindung ist eine Alternative. "Auch noch so eingeschränkte Handlungsalternativen bleiben immer noch Alternativen" (Holzkamp 1985: 345). Dies sieht auch Jean-Paul Sartre so: Einem Arbeitslosen "wird es nicht gelingen, aus dem Elend herauszukommen, aber mitten in diesem Elend, an dem er klebt, kann er wählen, in seinem Namen und im Namen aller anderen gegen alle Formen des Elends zu kämpfen; er kann wählen, der Mensch zu sein, der es ablehnt, dass das Elend das Los der Menschen sei" (Sartre 1944: 60).

Spezifik des Menschlichen: Freiheit als spezifische Möglichkeitsbeziehung

Bereits in den Punkten 1 und 2 fragten wir nach der Spezifik des Menschlichen. Wir fanden sie in der „gesellschaftlichen Natur“. Was das bedeutet, haben wir jetzt weiter diskutiert. Die Spezifik der menschlichen Existenz besteht in der Möglichkeitsbeziehung, der Fähigkeit zum "bewussten-Verhalten-zur-Welt".

Jeder einzelne Mensch wird in historische Gegebenheiten und gesellschaftliche Strukturen mit Eigengesetzlichkeit hineingeboren. Seine Menschlichkeit zeigt sich darin, dass er diesen Bedingungen nicht nur "blind folgt", sondern sich zu ihnen bewußt ins Verhältnis setzt. Dadurch ist er jeder Bedingtheit immer ein Stück voraus (vgl. Holzkamp 1985: 355). Seine Freiheit ist nun nicht nur durch die Ablehnung von Bedingtheiten gekennzeichnet. Diese Bestimmung der Freiheit wäre eine rein negative. "Bewusstes-Verhalten-zur Welt" entfaltet jedoch eigene *Begründungen*, die sich nicht durch Bedingungen erklären lassen, sondern subjektiv entstehen. Freies Handeln ist nicht durch Bedingungen festgelegt, aber auch nicht unbegründet. Diese Gründe sind jedoch nur subjektiv einsichtig, niemals "von außen" beobachtbar.

Genau diese Spezifik geht in einer dogmatisch "materialistischen" Sicht verloren, wenn das "materiell Gegebene" dem ideell Vorausweisenden entgegengesetzt wird. Genau diese Spezifik war Inhalt jeglicher progressiver Philosophie, so auch typisch für die Klassische Deutsche Philosophie:

Johann Gottlieb Fichte schrieb in seiner Schrift "Die Bestimmung des Menschen":

"Für Intelligenzen gibt es "mannigfaltiger Handlungsmöglichkeiten, unter denen allen, wie es mir scheint, ich auswählen kann, welche ich will." (Fichte 1799/1800: 193)

Friedrich Wilhelm Joseph Schelling verlangte:

"Einer Philosophie nun, die als ihr erstes Prinzip die Behauptung aufstellt, dass das Wesen des Menschen nur in absoluter Freiheit bestehe, dass der Mensch kein Ding, keine Sache, und seinem eigentlichen Sein nach überhaupt kein Objekt sei...". (Schelling 1796: 9)

Auch Jean-Paul Sartres Denken hat als Grundlage:

"Wenn die Existenz dem Wesen vorausgeht, das heißt, wenn die Tatsache, dass wir existieren, uns nicht von der Notwendigkeit entlastet, uns unser Wesen erst durch unser Handeln zu schaffen, dann sind wir damit, solange wir leben, zur Freiheit verurteilt...."

Frei sind wir, weil wir in jedem Augenblick unseres Lebens über alles, was wir tun oder nicht tun, frei entscheiden. ...Selbst wenn wir uns zur Untätigkeit, zur Passivität entschließen, bleibt das unser eigener Entschluß" (nach König: 44).

Die "zweite Möglichkeit"

Schon im Wort "Möglichkeit" steckt eine Unbestimmtheit. Wenn ich eine Möglichkeit habe, heißt das, dass ich nicht nur eine Möglichkeit habe, denn das wäre eine Notwendigkeit. Aber abgesehen von dieser Wortklauberei haben wir eben begründet, wieso menschliches Handeln immer Alternativen hat. Oft wird gesagt: "Aber ich konnte/kann wirklich nichts anders tun! – Mir bleibt nur diese eine Möglichkeit!". Wenn ich ehrlich bin, habe ich dann die Wahl schon getroffen. Bestimmte Prämissen haben mich dazu geführt, denkbare andere Alternativen so sehr auszuschließen, dass ich sie vergesse oder verdränge. Es ist ja auch sinnvoll, nicht ständig nur zu überlegen, was man hätte tun können, wenn und wenn nicht und wenn anders... Aber die grundsätzliche Möglichkeit, für die jeweilige Situation die Bedingungen zu verändern und damit auch die Situation irgendwie zu verändern, "besteht wirklich immer, die besteht dann nicht mehr, wenn man mich tötet. Und fünf Minuten vorher besteht sie auch noch, da kannst du schreien, es lebe die Freiheit." Wir haben immer die Möglichkeit "entweder uns abzufinden oder einen Schritt Verfügungserweiterung zu kriegen." (Holzkamp 1983)

Wichtig ist es hierbei, den Subjektstandpunkt nicht zu verlassen. Es obliegt "je mir", diese Entscheidung für mich zu treffen. Es ist hier nicht zulässig, von außen zu sagen: "Du hast doch aber noch diese oder jene Möglichkeit!" oder jemandem gar vorzuwerfen, er hätte vielleicht nicht richtig gewählt und entschieden. Auch die im Folgenden vorgestellten beiden Formen der persönlichen Handlungsfähigkeit sind nicht danach zu unterscheiden, ob eine davon "besser" oder "schlechter" ist. Diese Unterscheidung kann nur von "je mir" genutzt werden, um meine grundsätzlichen Möglichkeiten besser einzuschätzen.

Zwei Formen der Handlungsfähigkeit

Menschen haben die Möglichkeit zu handeln, d.h. ihre eigene Existenz über die Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess zu reproduzieren. *Handlungsfähig* ist ein Mensch, indem er über seine Lebensbedingungen verfügt, indem er sich am gesellschaftlichen Prozess beteiligt (nach Holzkamp 1985: 241).

Einerseits kann diese Handlungsfähigkeit prinzipiell auf die gemeinsame Erweiterung der gesellschaftlichen Lebensmöglichkeiten überhaupt gerichtet sein (Holzkamp 1985: 2). Andererseits ist ein Mensch auch unter Negierung (Verneinung) dieser überschreitenden Möglichkeit handlungsfähig (ebd.: 385). Die erste Form der Handlungsfähigkeit wird "verallgemeinerter Handlungsfähigkeit" genannt, die zweite "restriktive Handlungsfähigkeit".

Es kommt hier auch wieder auf die Perspektive an: Es wird nicht gesagt: "Die Welt ist halt so gegeben, wie sie gegeben ist" und es müsste begründet werden, wieso sie auch veränderbar sein sollte. Sondern es wird vorausgesetzt, dass die menschliche Welt durch menschliches Handeln entsteht, also auch in ihren Bedingungen zu verändern ist. Lediglich die Beschränkung und Behinderung dieser Veränderungsfähigkeit erfordert eine Erklärung. Dies kehrt die übliche Betrachtungsweise nahezu um, ist aber eine Konsequenz aus der aus dem Systemcharakter des Gesellschaftlichen abgeleiteten spezifischen Möglichkeitsbeziehung der Menschen gegenüber der Welt.

Während ich in der die verallgemeinerten Handlungsfähigkeit auf Erweiterung der Handlungsfähigkeit und Daseinserfüllung abziele und dabei auch die "Prämissen" von Handlungen in Frage stelle und Bedingungen verändere, verzichte ich im Rahmen der restriktiven Handlungsfähigkeit auf diese Erweiterung, bleibe im Rahmen der bestehenden Handlungsmöglichkeiten. Dies ist für den konkreten Lebensvollzug durchaus sinnvoll und ist häufig subjektiv funktional (für den Einzelnen das Leben ermöglichend). Besonders in bedrohlichen Situationen liegt es nahe, den jeweils bereits gegebenen Rahmen der Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten und nicht selbst noch durch Veränderungswünsche in Frage zu stellen. Dadurch verstärke ich jedoch selbst diese Gegebenheiten, unter denen die Bedrohung erzeugt wurde (z.B. meine ich dann, eine Gesellschaftsform, die notwendig strukturelle Erwerbslosigkeit produziert, sei die "natürlichste" für den Menschen und könne nicht verändert werden). Ich mache mir dies jedoch nicht bewusst (daher rührt das "Unbewusste"!). Von außen betrachtet könnte man leicht sagen: Stelle das Gegebene in Frage, nutze die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit! Ich werde dies jedoch nur dann wählen, wenn es für mich subjektiv funktio-

nal ist, wenn ich vorhersehen kann, dass dadurch die Existenzgefährdung wirklich abgewendet wird. Solange ich dies nicht sehe, ist das Verbleiben in der restriktiven Handlungsfähigkeit subjektiv funktional und damit verständlich.

Fassen wir diese beiden Handlungsformen noch einmal zusammen (Seitenzitationen aus Holzkamp 1985):

<p>Es sind IMMER zwei Richtungen der Handlungsfähigkeit vorhanden "Jedes Individuum, solange es als Mensch am Leben ist, hat... angesichts jeder aktuellen Einschränkung/Bedrohung immer in irgendeinem Grad die Freiheit, seine Bedingungsverfügung zu erweitern oder darauf zu verzichten." (S. 370)</p>	
<p>restriktive Handlungsfähigkeit ("Fisch im Glas") (S. 413)</p>	<p>verallgemeinerte Handlungsfähigkeit: die "zweite Möglichkeit"</p>
<p>tendiert zu: Sich-Einrichten in der Abhängigkeit</p>	<p>gemeinsame Erweiterung der gesellschaftlichen Lebensmöglichkeiten</p>
<p>Verzicht auf Erweiterung der Verfügung, bleibt im Rahmen der bestehenden Handlungsmöglichkeiten und Machtverhältnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> - primäres Streben nach Bedrohungsüberwindung <p>→ führt zu Selbstfeindschaft (weil man die Gegenmächte stärkt) und Unbewusstem (Verdrängung, Verleugnung dieser Situation) (S. 376ff.)</p>	<p>Erweiterung der Handlungsfähigkeit/Daseinserfüllung , d.h. auch der Veränderung der "Prämissen"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erweiterung der gemeinsamen Macht über die Verhältnisse - Verweigerung am "Sich-Einrichten" in den Verhältnissen... (S. 398) <p>Begreifendes Denken ist notwendig (S. 398)</p>
<p>Die Erweiterbarkeit/Veränderbarkeit wird vorausgesetzt, nur eine Nicht-Nutzung ist erklärungsbedürftig!</p>	
<p>bspw. wegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - existentieller Unsicherheit, Gefahr des Aufgebens gegenwärtiger Handlungsfähigkeit (S. 371), - in alltäglichen Infrastrukturen ist diese Bedrohung enthalten (S. 372) 	<p>→ Möglichkeit der Abwendung der Existenzgefährdung gehört dazu!</p> <p>→ Zwang der Verhältnisse bewusst machen! (S. 415)</p>
<p>Die Verantwortlichkeit für die Entscheidung zwischen beiden Richtungen ist nie eliminiert.</p>	

Die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit als "zweite Möglichkeit" erfordert nicht nur "positives Denken", sondern reale Handlungen zur Erweiterung der gemeinsamen Macht über die Verhältnisse. Das schließt ein "Sich-Einrichten" in den Verhältnissen weitestgehend aus. Es erfordert auch, dass ich die gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit meines Lebens erkenne, ihr "Gegebenes" als Veränderbares *begreife*.

Denkformen: Begreifen und Deuten

Dieses begreifende Denken unterscheidet sich vom bloß deutenden Denken, das die typische Denkform der restriktiven Handlungsfähigkeit ist. Im deutenden Denken wird die "doppelte Möglichkeit" negiert. Das "faktisch Gegebene" wird dominant (vorherrschend) wahrgenommen gegenüber den Veränderungsmöglichkeiten, der Potentialität. Ohne gnostische (erkennende) Distanz wird das unmittelbare Gegebene als das "Wirkliche" genommen. So werden die Lebensbedingungen in der bürgerlichen Gesellschaft als die "natürlichen" akzeptiert und nicht in Frage gestellt. Alles Denken bezieht sich aufs "Deuten innerhalb dieses gegebenen Rahmens". Das begreifende Denken dagegen begreift den Rahmen als bedingt und Bedingungen als veränderbar.

Fassen wir zusammen:

Denkform der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit: Begreifen	Denkform der restriktiven Handlungsfähigkeit: Deuten
<ul style="list-style-type: none"> - schließt deutendes Denken mit ein, dieses kann aber als scheinhaftig nachgewiesen werden - überschreitet es durch Verweisungen auf gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit (S. 395) - erfasst die Alltagsrealität in ihrer Bestimmtheit durch die antagonistische, bürgerliche Klassenverhältnisse ("Bewusstheit der Entfremdung"), - Entnaturalisierung bgl. Herrschaftsverhältnisse und Erkenntnis als veränderbar - vom >Standpunkt innerhalb< des historischen Prozesses (S. 399) 	<ul style="list-style-type: none"> - negiert "doppelte Möglichkeit" - dominante kognitive Erfassung von >Faktizität< gegenüber >Potentialität< - >formale< Charakteristika als allgemeine kognitive Struktur (S. 386) - Naturalisierung und Mystifizierung der Lebensbedingungen der bürgerliche Gesellschaft - Problemlösung nur person- und interaktionsreduziert denkbar (S. 388) - gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit ist eliminiert und negiert - Reduktion des Handelns aufs >Operative<

<ul style="list-style-type: none"> - nicht mehr Frage, OB Verfügungserweiterung möglich ist, sondern WIE die <i>immer</i> bestehenden Möglichkeiten realisiert werden können. (S. 400f) - kann objektive Widersprüche im Denken widerspruchsfrei abbilden und Praxis zur Überwindung anleiten (S. 401) 	<ul style="list-style-type: none"> - gnostische Distanz geht durch Konzentration aufs unmittelbar Gegebene verloren - = anschauliches Denken (S. 389) - Erscheinung und Wesen identifiziert - Denken vom Standort "außerhalb" (nicht: mein Denken nur eine personale Realisierungsweise ges. Denkformen) (S. 389) - >personalisierendes< Denken - interpersonale Beziehungen nur instrumentell (390) - >normen<-geregeltes Beziehungen - >Psychisierung< gesellschaftlicher Widersprüche (S. 401)
--	---

Natürlich deutet jeder Mensch im alltäglichen Lebensvollzug ständig. Besonders im Rahmen der restriktiven Handlungsfähigkeit ist dieses deutende Denken (auch oft "Alltagsbewusstsein" genannt) naheliegend und vor allem recht risikolos durchzuhalten (vgl. Holzkamp 1985: 397). Wie komme ich nun aber zum Begreifen? Durch wissenschaftliche Schulung? Auch dazu muss erst einmal ein subjektiver Grund vorhanden sein, es muss für mich subjektiv sinnvoll sein (wir befinden uns nach wie vor auf dem Subjektstandpunkt, nicht in der Perspektive: "Was müssten die Menschen denn eigentlich tun?"). Begreifendes Denken kann wenigstens ansatzweise dort entstehen, wo die restriktive Handlungsfähigkeit selbst brüchig wird. Ich muss ja im Rahmen der restriktiven Handlungsfähigkeit verdrängen, dass die Ursachen dafür, dass es mir oft schlecht geht, in den Bedingungen der Gesellschaft liegen. Ich schreibe sie mir eher selber zu (typisch verstärkt beispielsweise durch Vorwürfe an Erwerbslose, sie hätten sich nur nicht genügend bemüht). Ganz tief im Innern steckt, noch unbewusst, gibt es oft durchaus die Ahnung, dass ich da nicht selber dran schuld sein kann. Hier stecken Ansatzpunkte für den Übergang zum begreifenden Denken. Diese Übergänge sind nie rein logisch herstellbar. Die logische Ableitung erfolgt erst, wenn die Entscheidung für diese Denkweise für "je mich" subjektiv funktional geworden ist, bzw. funktionaler als das Verbleiben im deutenden Denkmodus.

Insofern arbeitet die wachsende Kontraproduktivität (das Tun führt, sogar für die Mächtigen, immer öfter zum Gegenteil des angestrebten Ziels) im Kapitalismus dazu, dass diese Brüchigkeit immer häufiger auftritt. Sogar ein braves "Mitmachen" ist für viele Menschen nicht mehr sinnvoll. Lange kann das emotionale Unwohlsein verdrängt werden. Oder die Ursachen werden woanders gesucht, z.B. in den konkret herrschenden Personen, in der "Faulheit" der

Schwächeren ("Sozialrassismus") oder gar anderen Menschengruppen. Auch hier kann es schließlich zu qualitativen Umbrüchen kommen: Ich erkenne, dass nicht ich, sondern "das System" mein Unwohlsein verursacht. In der DDR erlebten wir, wie diese Erkenntnis auch das Gesamtsystem in Frage stellte und schließlich durch eine andere Gesellschaftsform ersetzt wurde, die neue Restriktionen in sich trägt...

4. Was tun?⁶

Subjektstandpunkt und objektive Bedingtheit

Ich schreibe diesen Text nicht, um mich selbst über meine individuelle Psyche aufzuklären, sondern ich verfolge durchaus politische Absichten damit: Selbstaufklärung über das, was Menschen tun können, um ihr gesellschaftliches Leben zu verbessern. Wir waren vom Subjektstandpunkt ausgegangen. Insofern ist das "wir" hier schon unangemessen, denn ich als (Erst-)Autorin dieses Textes bin davon ausgegangen. Ist es vom Subjektstandpunkt her überhaupt angemessen "über andere Leute" zu reden und zu schreiben, was ja politisches Denken in gewissem Sinne erfordert? Die Antwort heißt "Nein". Ich kann über andere höchstens als "solche, wie ich" reden. Auch sie sind Subjekte. Und die Subjektivität zeigt sich darin, dass jedes Individuum etwas Besonderes ist. Die Subjekthaftigkeit ist uns gemeinsam. Das heißt, wenn ich "über die anderen" spreche, kann ich nur über "solche wie mich" sprechen. Allgemeine Aussagen, die über mein Individuelles hinausgehen, betreffen nicht mich allein, sondern "je mich".

Der Subjektstandpunkt erfordert die Anerkennung, dass "jeder der Beteiligten (hat) von seinem Standort aus eine eigene Perspektive auf die Gesamtszene, die mit der meinen absolut gleichwertig ist, und der gegenüber meine eigene Sichtweise keinerlei Privileg oder Vorteil hat" (Holzkamp 1996: 94). Diese "dezentrierte Sicht" bedeutet nicht, dass es völlig beliebig wäre, wie jedes einzelne Individuum die Welt sieht. Anfällig für solche Beliebigkeit ist das deutende Denken. Mal wird so und mal wird anders gedeutet. Den Personen werden Eigenschaften angedichtet, die sich beliebig verändern können. Situationen werden verschieden gedeutet...

Durch begreifendes Denkens kann ich jedoch auch erkennen, dass ich als Subjekt "objektiven gesellschaftlichen Lebensbedingungen unterworfen bin" (Holzkamp 1985: 539). Diese teile ich mit anderen. "Der >Standpunkt des Subjekts< schließt also die Berücksichtigung objektiver Bedingungen keinesfalls aus." (ebd.) Durch den Subjektstandpunkt sind also Theorien, die andere Standpunkte einnehmen, wie Gesellschaftstheorien, nicht außer Kraft gesetzt. Wir brauchen sie zum Erkennen der Bedingungen, die wir ja dann u.U. auch in Frage stellen wollen. Dazu müssen wir sie kennen und dazu brauchen wir auch andere Denkweisen als jene vom Subjektstandpunkt.

⁶ <http://www.thur.de/philo/kp/wastun.htm>

Aber auch vom Subjektstandpunkt aus ist eine Verallgemeinerung möglich. Ich hatte bereits betont, dass es nicht nur um "mich allein" geht, sondern um "je mich". Verschiedene Subjekte können sich über ihre je individuellen Befindlichkeiten verständigen. (siehe den Text: „Die Soziale Selbstverständigung als eine Praxisform der Kritischen Psychologie“) Dazu brauchen sie geeignete subjektwissenschaftliche Kategorien, die vor allem die Kritische Psychologie zur Verfügung stellt und weiterentwickelt. Jede/r Einzelne kann mit Hilfe dieser Kategorien seine eigene subjektive Befindlichkeit durchdringen. Er kann sich mit ihrer Hilfe anderen verständlich machen (vgl. dazu auch Holzkamp 1985: 542f.). Das erfordert, dass es keine abgehobenen Positionen eines "Wissenden" gegenüber "Beforschten" geben darf.

Der Zweck der Ableitung dieses recht komplizierten Kategoriensystems ist nicht die Erstellung einer "perfekten psychologischen Theorie über Menschen", sondern mit ihrer Hilfe sollen sich verschiedene Menschen gleichberechtigt (intersubjektiv) über ihre jeweils spezifischen Befindlichkeiten, die ja auch immer mit der gemeinsamen Welt zu tun haben, verständigen können. Zuerst liegen uns nur subjektive Befindlichkeiten vor. Unwohlsein, Ängste, mitunter die Lebensmöglichkeiten stark einschränkende psychische Befindlichkeiten. Diese psychischen Befindlichkeiten sind niemals etwas nur-Innerliches, nur-Persönliches der oder des Betroffenen. Die Kritische Psychologie arbeitet der Personalisierung grundsätzlich entgegen, indem sie *alle psychischen Faktoren als Verhältnisse zwischen Individuum und Umwelt/Welt* auffasst. Die Untersuchung solcher Befindlichkeiten wird also gerade bei dieser Subjektwissenschaft immer auch im begreifenden Sinne auf die gesellschaftlichen Verhältnisse gerichtet sein. In der Kritischen Psychologie geht es "nicht um die Erfassung der Individuen, ihrer Denk- und Handlungsweisen, sondern Gegenstand der Untersuchung sind die konkreten Lebensbedingungen in ihrer subjektiven Bedeutung." (Osterkamp 2001: 8), bzw. "die "Welt", wie sie dem Subjekt gegeben ist" (Holzkamp 1986: 30). Anders herum interpretiert betrachtet die Kritische Psychologie das Subjektive auch innerhalb dieser Welt, speziell der gesellschaftlichen. Es geht für das Subjekt darum, "... die jeweils eigenen Probleme in ihrem gesellschaftlichen Kontext zu begreifen" (Osterkamp 2001: 26). Denn das Eigene ist niemals nur etwas Innerliches oder Persönliches, sondern ist vielfältig vermittelt mit der Welt.

Vorausgesetzt wird, dass kein Mensch bewusst gegen seine eigenen Interessen handelt. Wenn er etwas tut, was von außen so aussieht, dann ist dieses Tun aus seiner Sicht (Subjektstandpunkt!) in irgendeinem Sinne subjektiv funktional: Es hilft ihm, zu leben – unter den jeweils gegebenen Bedingungen. Wir können dann gemeinsam herausbekommen, wie diese Bedingungen verändert werden sollten und vielleicht auch können. In dieser intersubjektiven Verständigung erfahren wir, dass von bestimmten Standorten aus bestimmte Handlungsmöglichkeiten verallgemeinerbar sind (vgl. Schumak, Schultz 2001: 67). Das Objektivier- und Verallgemeinerbare der Subjektwissenschaft besteht in der Verständigung über Verfügungsmöglichkeiten und deren jeweils konkret gegebene Behinderung (Holzkamp 1985: 548, vgl. 579).

Intersubjektivität

Der Subjektstandpunkt darf auch nicht prinzipiell aufgegeben werden, wenn wir uns überlegen, wie wir politisch handeln können. Auch wenn ich meine, in der Erkenntnis von Verfügungsmöglichkeiten und Behinderungen weit gekommen zu sein – ich kann dies nie stellvertretend "für andere" tun und ihnen dann quasi "von außen her" aufdrängen. Auch wenn ich stellvertretend für sie handle, missachte ich ihre Subjektivität, mache sie zu Objekten meines Tuns. Dieser Subjektstandpunkt ist noch konsequenter als beispielsweise ein allgemeiner Verweis auf Selbst-Organisation. Bei dem Konzept der Selbst-Organisation denke ich oft folgendes: "Die Menschen wollen/sollen sich selbst organisieren – wir können dafür vielleicht die Bedingungen verbessern." Ich fange dann an zu überlegen, unter welchen Bedingungen sie sich vielleicht am besten selbst organisieren könnten. Unter der Hand, ungewollt, entziehe ich ihnen damit die Selbstbestimmung über diese Bedingungen. Ich will sie "für sie" erkennen und festlegen und vielleicht sogar schaffen. Vom Subjektstandpunkt aus gesehen, läuft da etwas schief:

Sobald gefragt wird: "Unter welchen Bedingungen tun Menschen dies oder das?" (auch gut gemeint: sich gewerkschaftlich organisieren etc.), "wird mithin der fortschrittlich gemeinte Inhalt der Förderung der kollektiven Selbstbestimmung der Individuen notwendig dadurch zurückgenommen, dass man nach den fremdgesetzten Bedingungen für diese Selbstbestimmung fragt." (Holzkamp 1985: 530)

Politisch zu wirken, heißt nicht, sich für abstrakte Ziele oder "für andere" einzusetzen, sondern zuallererst, mich für die Überwindungen der je eigenen Entwicklungs- und Handlungsbeschränkungen einzusetzen (vgl. Osterkamp 2001: 29). Dass ich dies nicht alleine kann, ist selbstverständlich. Wenn ich mit anderen zusammenwirke, kann ich die Gemeinsamkeit aber nicht "von außen" her erzeugen. Nur in der intersubjektiven Verständigung kann uns dies gelingen.

Machen wir uns diese Mühe nicht, beginne ich die jeweils Anderen für meine Zwecke zu *instrumentalisieren* und werde selbst auch instrumentalisiert. Menschen sind einander nicht nur Instrumente zur gegenseitigen Benutzung. Jeder Mensch kann in jedem anderen ein Wesen "wie es selbst", mit Bewusstsein, Absichten, Bedürfnissen usw. erkennen. Diese Reflexivität ist ein Spezifikum der menschlichen Sozialbeziehung (Holzkamp 1985: 238). In der kapitalistischen Realität wirkt jedoch eine Entfremdung schon auf jedes Kind ein, bei der subjektive Beziehungen tendenziell auf instrumentelle reduziert werden. Es gäbe kaum Hoffnung, wenn diese Deformierung tatsächlich dem "natürlichen menschlichen Wesen" entspräche. Zur radikalen Veränderung der Gesellschaft, wie wir sie anstreben, gehört unbedingt eine Rückgewinnung des Subjektiven gegenüber der Instrumentalisierung.

"*Subjektbeziehungen* sind Beziehungen zwischen Menschen, in denen das gemeinsame Ziel der Beteiligten prinzipiell mit allgemeinen gesellschaftlichen Zielen zusammenfällt" (Rudolph 1996: 45). Dabei muss sich der Einzelne keinem Ganzen unterordnen, sondern sein ganz individuelles Sein, wie das der anderen, *schafft* die Gesellschaft. Wenn er sich, was ansonsten

"egoistisch" genannt wird, ganz für sich und seine Interessen einsetzt, setzt er genau damit das Stückchen Gesellschaftlichkeit in die Welt, das seiner Individualität entspricht. Die *individuelle Subjektivität* ist die "Gewinnung der bewussten Bestimmung der eigenen Lebensumstände in gleichzeitiger Überschreitung der Individualität, da durch Zusammenschluss mit anderen unter den gleichen Zielen die Möglichkeiten der Einflussnahme auf die eigenen Lebensbedingungen sich potenzieren" (Rudolph 1996: 45).

Auf dieser Grundlage lassen sich zwei typischen Formen von Verhältnissen zwischen Menschen unterscheiden (Rudolph 1996: 46, vgl. auch Holzkamp 1985: 370ff.):

Subjektbeziehungen	Instrumentalverhältnisse
<ul style="list-style-type: none"> • Die gemeinsamen Ziele der Einzelnen fallen prinzipiell mit allgemein gesellschaftlichen Zielen zusammen. • Es handelt sich um Beziehungen ohne Unterdrückung... • Das Interesse an der Subjektentwicklung des anderen Beteiligten ist das Interesse eines jeden. • Daraus entsteht ein begründbares, wechselseitiges Vertrauen... • Angstlosigkeit, Freiheit, Offenheit und Eindeutigkeit in der gegenseitigen Zuwendung. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Zusammenschluss von Gleichgesinnten findet statt unter dem Gesichtspunkt der Durchsetzbarkeit zufällig gleicher individueller Ziele gegenüber nicht Gleichgesinnten (oder gesellschaftlicher Partialinteressen gegeneinander) • Sie werden hergestellt und zusammengehalten über die Vorteile, die die Beziehung dem Einzelnen oder allen Beteiligten gegenüber anderen bringt • Sie werden reguliert durch Zwang, Abhängigkeit, Druck, Unterdrückung.

Subjektbeziehungen statt instrumenteller Beziehungen anzustreben, ist notwendig innerhalb einer herrschaftsfreien Gesellschaft ebenso wie für die Beziehungen unter den Akteuren auf dem Weg dahin.

Selbstbestimmung/-entfaltung und die Anderen

Die Bevorzugung des Subjektstandpunkts ist eine grundlegende Entscheidung. In der gegenwärtigen Situation wird sie jedoch notwendig, um überhaupt weiter zu kommen in der gesellschaftlichen Entwicklung. Die bürgerliche Revolution konnten noch "die einen" für "die anderen" machen. Was diese Fremdbestimmung überwinden will, wie alle Bestrebungen, den Kapitalismus zu überwinden, braucht notwendigerweise einen Subjektstandpunkt. Vom Subjekt muss der Widerstand und das Neue ausgehen. Nicht von einer abstrakten "Notwendigkeit des Fortschritts" oder ähnlichem. Die Individuen sind nicht Mittel zum Zweck der Gesellschaftsveränderung – sie selbst sind Zweck des gesellschaftlichen Lebens. Ihre Selbster-

haltung und -entfaltung. Das klingt wiederum sehr egoistisch, meint aber immer ein Subjekt, wie wir es in 2. ausführlich als immer bereits gesellschaftlich vermittelt nachgewiesen haben.

Selbstentfaltung und Subjektivität im kritisch-psychologischen Sinne besitzt von vornherein eine überindividuelle Qualität (Osterkamp 2001: 11). Subjektivität und Selbstbestimmung sind wie alle psychischen Kategorien der Kritischen Psychologie nicht lediglich aufs Innere und Persönliche bezogen, sondern erfassen Verhältnisse zwischen Individuen und Welt. Selbstbestimmung stellt ganz ausdrücklich die Frage nach der Handlungsfähigkeit des Individuums in seiner Welt.

Bei einem Treffen verschiedener Bewegungen und Netzwerke, die sich gegen Herrschaft in Form des globalen Neoliberalismus einsetzen, wurde aus dem Kampf der Schwarzen Gemeinden in Kolumbien gegen ihre Vertreibung berichtet, dass sich immer wieder auf eine alte Erfahrung aus der Sklavenzeit berufen: "Wir können als Gruppe nur frei sein, wenn alle anderen auch frei sind". Dies ist genauso erweiterbar auf das Individuum: *Ich kann nur frei sein und mich weiter entfalten, wenn auch andere frei sind!* Wenn ich auf das Bedürfnis nach einer solchen Selbstentfaltung bei allen Menschen setze, brauche ich in diesem Zusammenhang keine Angst vor Egoismus haben. Wer sich selbst entfaltet, entfaltet seine besondere Gesellschaftlichkeit. Die braucht nicht "zusätzlich" in Form von "Verantwortung" oder ähnlichem hinzugefügt werden, als stünde Verantwortung im Gegensatz zur Selbstentfaltung. Iris Rudolph kennzeichnet die Parallelität von Selbst- und gesellschaftlicher Entwicklung: "Ich möchte eine Welt, in der die Menschen sich nicht gegenseitig benötigen, in der sie einfach durch das, was sie tun und alles lassen, für sich tun und lassen, gleichzeitig auch das Beste für alle anderen tun" (Rudolph 1998: 78).

Die Aufhebungsperspektive

Die derzeitigen Bedingungen entsprechen diesem Wunsch und den Möglichkeiten menschlicher Gesellschaftlichkeit noch nicht. Der Kapitalismus ist davon gekennzeichnet, dass die Menschen strukturell gezwungen sind, gegeneinander zu handeln. Um mich individuell reproduzieren zu können, muss ich mich in Verhältnisse begeben, in denen ich prinzipiell immer gegen andere arbeite. Ich werde nur so lange bezahlt, wie ich dem Kapitalgeber Profite erwirtschaftete und dies kann er nur, wenn er gegen andere konkurriert. Dadurch stärke ich durch meine unausweichliche Beteiligung diese Verhältnisse, die intersubjektive Beziehungen zumindest stark behindern. Solange ich mich selbst in diesen Verhältnissen einigermaßen erhalten kann, ist es für mich und alle anderen schon sinnvoll, innerhalb der restriktiven Handlungsfähigkeit zu verbleiben. Diese Bedingungen entwickeln sich aber historisch immer mehr zuungunsten der Menschen (und der Natur). Für immer wenige Menschen ist es wirklich sinnvoll, d.h. ist es subjektiv funktional, diese Gegebenheiten als Unveränderliche zu akzeptieren. Auch im Arbeitsprozess soll ich mich mittlerweile in produktiver Teamarbeit maximal selbst entfalten — aber nur insoweit damit Profit erwirtschaftet wird. Diese Beschränkung verweist von selbst darauf, dass es außerhalb dieser Schranken etwas anderes geben könnte: Eine allgemeine Selbstentfaltung in die Gesellschaft hinein, bei der unsere

Beiträge nicht mehr gegeneinander gerichtet sind, sondern sich optimal ergänzen. Der in der Lebenslage gegebene Widerspruch zwischen Selbstentfaltung und profitabler Vermarktungsfähigkeit wird immer deutlicher für viele Menschen. Als Einzelne/r kann ich dann wenig erreichen, außer eventuell wieder gegen Andere mein eigenes Aktivitätsfeld erweitern. Solange ich das nur auf Kosten anderer tue, ist es aber keine wirkliche Selbstentfaltung. Ich habe aber die Möglichkeit, mein individuelles Ausgeliefertsein zu reduzieren, indem ich kollektive, intersubjektive Beziehungen aufbaue, in der wir uns gemeinsam für die Erweiterung der Verfügung über die Lebensbedingungen einsetzen können.

Niemand kann vorschreiben, wie das am besten zu tun sei. Trotzdem agieren wir nicht gleichgültig nebeneinander. Wir können uns gegenseitig helfen, unsere eigenen Interessen immer besser zu erkennen und die je eigene Situation zu durchschauen und konkrete "zweite Möglichkeiten" zu sehen und umzusetzen.

Mit Hilfe des Kategoriensystems der Kritischen Psychologie habe ich bisher Orientierungen in Richtung auf Intersubjektivität und der jeweiligen "Zweiten Möglichkeiten" erarbeitet. Sie wurden begründet durch die gesellschaftliche Natur der Menschen und die Tatsache, dass gesellschaftliche Handlungsnotwendigkeiten für den Einzelnen nur Handlungsmöglichkeiten sind. Die so begründeten Orientierungen "passen" erstaunlich gut auf jene Prinzipien, die Christoph Spehr in seinem Konzept für "Freie Kooperationen" formuliert hat.

Freie Kooperation hat drei Bestimmungen:

- Freie Kooperation beruht darauf, **dass die vorgefundenen Regeln und die vorgefundene Verteilung von Verfügung und Besitz ein veränderbarer Fakt sind** und ihnen keinerlei höheres, objektivierbares Recht zukommt.
- Freie Kooperation besteht darin, **dass alle Beteiligten dieser Kooperation sie aufgeben, ihre Kooperationsleistung einschränken oder unter Bedingungen stellen können**, um auf die Regeln der Kooperation in ihrem Sinne einzuwirken, und zwar zu einem vergleichbaren und vertretbaren Preis, und dass sie dies individuell und kollektiv auch wirklich tun.
- Freie Kooperation bedarf einer **Politik, die sie immer wieder aufs Neue realisiert, indem sie die Grenzen der Freiheit und die Realität der Gleichheit praktisch erprobt** und indem sie die äußeren und inneren Voraussetzungen des "vergleichbaren und vertretbaren Preises" durchsetzt. (Spehr 2000: 11)

Wichtig ist hier, dass es für Freie Kooperationen keine "besten Regeln" zu finden gilt, sondern dies den Menschen immer selbst überlassen bleiben muss. Es geht nicht um eine optimale Regulation zwischen "eigentlich isolierten" Menschen, die lediglich die machtförmige Regulation in herrschaftsförmigen Gesellschaftsordnungen ersetzt. Die Subjekte stehen nicht mehr nur im Mittelpunkt einer Betrachtung "von außen", sondern die Betrachtung muss selbst vom Subjektstandpunkt ausgehen.



Abbildung 5: Beziehungen des Konzepts der Freien Kooperation zu Kategorien der Kritischen Psychologie

Spehrs Begriff von Kooperation bezieht sich auch auf interaktive oder gesamtgesellschaftliche Beziehungen. Wir sollten die oben getroffenen Unterscheidungen zwischen Interaktion, Kooperation und Gesellschaft jedoch beibehalten. Z.B. ist es nicht möglich, die Einbindung in die Gesellschaft als Ganzes zu verlassen, wie es Spehr für alle Kooperationen fordert. Trotzdem geben uns die ausführlich diskutierten Prinzipien Hinweise, worauf zu achten ist. Die Prinzipien selbst können mit Hilfe der kritisch-psychologisch begründeten Kategorien besser aufgeschlüsselt werden.

Literatur

Aristoteles (1909): *Nikomachische Ethik*. Jena 1909

Eberl, Ulrich (1998): *Provokation aus dem Labor*. In: bild der wissenschaft 3/1998, S. 53-55

Fichte, Johann Gottlieb (1799/1801): *Die Bestimmung des Menschen*, In: Fichte-W Bd. 2

Forrester, Vivian (1998): *Der Terror der Ökonomie*, München

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1981): *Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie*. In Hegel-W Bd. 2

Forrester, Vivian (1998): *Der Terror der Ökonomie*, München

Gruppe Gegenbilder (2000): *Freie Menschen in Freien Vereinbarungen*, Saasen

Holzcamp, Klaus (1983): *Der Mensch als Subjekt wissenschaftlicher Methodik*. Vortrag, gehalten auf der 1. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie vom 7.-12. März 1983 in Graz. Veröffentlicht in: Braun, K.-H., Hollitscher, W., Holzcamp, K. & Wetzels, K. (Hrsg., 1983): Karl Marx und die Wissenschaft vom Individuum. Bericht von der 1 internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie vom 7.-12. März in Graz. Marburg: Verlag Arbeiterbewegung und

- Gesellschaftswissenschaften. S. 120-166. In Internet: <http://www.kritische-psychologie.de/kh1983a.htm>
- Holzkamp, Klaus (1983/1985): *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt/New York 1985
- Holzkamp, Klaus (1986): "Wirkung" oder Erfahrung von Arbeitslosigkeit - Widersprüche und Perspektiven psychologischer Arbeitslosenforschung. Forum Kritische Psychologie 18, S. 9-38
- Holzkamp, Klaus (1996): *Manuskripte zum Arbeitsprojekt "Lebensführung"*. Forum Kritische Psychologie 36, S. 7-112
- König, Traugott, (Hrsg.,1986), *Sartre, J.,P., Lesebuch: den Menschen erfinden*, Reinbek
- Lenz, Anita, Meretz, Stefan (1995): *Neuronale Netze und Subjektivität*, Braunschweig/Wiesbaden
- McDowell, John (2001): *Geist und Welt. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft*
- Osterkamp, Ute (2001): *Lebensführung als Problematik der Subjektwissenschaft*. In: Forum Kritische Psychologie 43, S. 4-35
- Rousseau Jean-Jacques (o.J.) *Der Gesellschaftsvertrag oder Die Grundsätze des Staatsrechtes*. dt. von Hermann Denhardt, Leipzig
- Rudolph, Iris (1996): *Die Sex-Arbeit. Hetero macht auch nicht froh*, Hannover
- Rudolph, Iris (1998): *Umbrüche und ein drittes Kind*, Frankfurt
- Sartre, Jean-Paul (1944): "Klarstellung oder Der Existentialismus ist ein Humanismus", Lesebuch Den Menschen erfinden, Hrsg. T. König, Reinbek 1996
- Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph (1796): *Vom Ich als Prinzip der Philosophie*. In: Schelling-W Bd. 1
- Schlemm, Annette (1998): *Das Wesen des Kapitalismus*. In Internet: <http://www.thur.de/philo/akkumulation2.htm>
- Schlemm, Annette (2001): *Was ist ein System?* In: Internet <http://www.thur.de/philo/system.htm>
- Spehr, Christoph (2000): *Gleicher als Andere. Eine Grundlegung der Freien Kooperation, zugleich Beantwortung der von der Bundesstiftung Rosa Luxemburg gestellten Frage: "Unter welchen Bedingungen sind soziale Gleichheit und politische Freiheit vereinbar?"*, Bremen.
- Stirner, Max (1924): *Der Einzige und sein Eigentum*. Berlin

Das empfindende, denkende und handelnde Individuum

- Einführung in die Kritische Psychologie -



Die Kritische Psychologie entstand in der 68er Bewegung aus der aufhebenden Kritik an der bürgerlichen Psychologie. Der prominenteste Vertreter *Klaus Holzkamp* hinterließ mit dem Werk "Grundlegung der Psychologie" ein historisches Vermächtnis, das es (wieder) anzueignen gilt. Es geht nicht um eine weitere "Schule" oder "Einzelwissenschaft", sondern um eine kategoriale Grundlegung der Psychologie als Wissenschaft. Damit sollen Willkür, Beliebigkeit, Trivialität und Widersprüchlichkeit des psychologischen Mainstreams überwunden werden. Als Wissenschaft von der Welt, wie sie empfindend, denkend und handelnd vom Individuum erfahren wird, bietet die Kritische Psychologie Erkenntnismöglichkeiten, die eigene Lebenssituation kritisch zu reflektieren und zu verändern. Sie ist parteiisch im Sinne einer radikalen Befreiungsperspektive für die unbeschränkte Entfaltung der individuellen Möglichkeiten eines jeden Menschen.

Klaus Holzkamp: Grundkonzepte der Kritischen Psychologie

Veröffentlicht in: Diesterweg-Hochschule (Hrsg. 1985), Gestaltpädagogik - Fortschritt oder Sackgasse, Berlin: GEW Berlin, S. 31-38. Reprint in: AG Gewerkschaftliche Schulung und Lehrerfortbildung (Hrsg., 1987), Wi(e)der die Anpassung. Texte der Kritischen Psychologie zu Schule und Erziehung, Verlag-Schulze-Soltau, S. 13-19.



[Editorischer Hinweis: Die Angabe ||14| etc. verweist auf die Seitenumbrüche und -zahlen in der Reprintausgabe (nicht der Originalquelle). Es wird die jeweils ab der Markierung neue Seite angezeigt]

Wenn es um Individualität oder Psyche geht, muß man die Gesellschaft berücksichtigen: Da gibt es wohl keinen, der das bezweifelt. Die Frage ist nur: Wie tut man das? Auf welche Weise berücksichtigt man die Gesellschaft? Dabei gibt es eine sehr verbreitete und gängige Auffassung, in welcher die Gesellschaft lediglich als Umwelt angesehen wird, die auf die Menschen einwirkt. Das fängt an mit dem Bedingtheitsmodell der traditionellen Psychologie, die ja - die das studieren, die kennen das - mit »unabhängigen« und »abhängigen Variablen« operiert, Experimente macht, in welchen Bedingungen hergestellt werden, unter denen das Verhalten von Individuen untersucht werden soll: Wenn hier die Gesellschaft vorkommt, dann als eine »unabhängige Variable«, z.B. als sozioökonomischer Status, der in seiner Wirkung auf das individuelle Verhalten untersucht wird. Ähnliche Vorstellungen von Gesellschaft bestehen aber z.B. auch in der soziologischen Rollentheorie: Hier erscheint die Gesellschaft als ein Geflecht von Erwartungen, dem das Individuum ausgesetzt ist, in das es sich hineinentwickeln muß. Und da gibt es sogar Marxisten, die die Gesellschaft in einer ähnlichen Form fassen, indem sie die 6. Feuerbach-These falsch zitieren und behaupten, der Marxismus sieht das Individuum als Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse an. Sie gehen also auch davon aus, daß die gesellschaftlichen Bedingungen den einzelnen Menschen determinieren. Nun, was aber im Widerspruch steht, zum Grundansatz der Marx'schen Theorie, daß nämlich die Spezifik des Menschen darin besteht, daß er seine Lebensbedingungen und Lebensmittel selbst produziert - daß er also nicht nur unter Bedingungen steht, sondern die Bedingungen, unter denen er lebt, selbst produziert: Der Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Produktion und menschlichen Lebensbedingungen auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene ist der Hauptgegenstand der Marx'schen Theorie.

Was nun die Kritische Psychologie versucht, ist, diesen Zusammenhang auch auf der individuellen Ebene zu realisieren - also sich gegen die gängige Sichtweise des Individuums als lediglich bedingt durch die gesellschaftlichen Verhältnisse zu wenden - und das Psychische oder die Subjektivität zu entwickeln aus dieser Doppelbeziehung - daß der Mensch also sowohl unter gesellschaftlichen Bedingungen steht wie auch selbst diese Bedingungen schafft. Wobei von vornherein schon klar ist, daß das ein kompliziertes Verhältnis ist. Daß also die

Art und Weise, in der wir hier unter diesen Bedingungen stehen, in dem Hörsaal, in Berlin oder in der Bundesrepublik oder sonstwo, und die Art und Weise, in der wir darauf Einfluß nehmen können, daß diese Bedingungen nicht einfach platt symmetrisch sind, sondern auf sehr komplexe Weise vermittelt. Aber die Grundauffassung der Kritischen Psychologie ist, daß man nicht von der Annahme ausgehen kann, daß auf gesamtgesellschaftlicher Ebene der Mensch seine Lebensbedingungen produziert, aber in dem Moment, wo man anfängt, Psychologie zu machen, Auffassungen vertreten werden, von denen uns eigentlich völlig unverständlich wird, wie man je in der Lage ist, sich daran zu beteiligen. Wir nennen diese Konzeption der traditionellen Psychologie eine »Humunculus-Theorie«, die eine Art von Menschenbild entwirft, aus dem nie verständlich wird, daß die Menschheit auch nur ||14| drei Minuten überleben könnte: Wenn der Mensch so wäre, wie die bürgerliche Psychologie ihn darstellt, dann wäre er schon ausgestorben, bevor er je in die Naturgeschichte eingetreten wäre. Unser Versuch ist also, um das noch einmal zu sagen, die Herausarbeitung dieser Doppelbeziehung als Wechselprozeß: Der Mensch als Produzent von Lebensbedingungen, denen er gleichzeitig untersteht, zu analysieren und die Vermittlungen zwischen den Lebensnotwendigkeiten der Erhaltung des gesellschaftlichen Gesamtsystems und den subjektiven Lebensnotwendigkeiten des einzelnen Individuums zu erfassen. Und dahinter steht also das Konzept, daß der Mensch sowohl unter Bedingungen steht, wie über diese Lebensbedingungen verfügen muß, um sein eigenes Leben zu bewältigen: Wir produzieren die Bedingungen unter denen wir leben, d.h. der einzelne ist in irgendeiner Form beteiligt an der Schaffung, Veränderung, Bestätigung, Reproduktion der Bedingungen, unter denen er dann wieder lebt. Und diesen Zusammenhang psychologisch zu konkretisieren, ist unsere Hauptaufgabe. Das wäre also auch der erste Punkt auf dem Zettel, wenn jemand den Zettel überhaupt gekriegt haben sollte.

Jetzt komme ich zu dem zweiten Punkt, erläutere das, was dort steht, damit es auch verständlich wird, da es wohl ziemlich kompakt und hermetisch ist, was auf dem Zettel steht. Die Grundkategorie, von der aus die Kritische Psychologie diesen Zusammenhang zu entwickeln versucht, ist die Kategorie der Handlungsfähigkeit, wobei Handlungsfähigkeit keine nur individuelle Möglichkeit ist, sondern eigentlich die Vermittlung zwischen individueller und gesellschaftlicher Lebenstätigkeit. Unter Handlungsfähigkeit wird verstanden die Fähigkeit, im Zusammenschluss mit anderen Verfügung über meine jeweiligen individuell relevanten Lebensbedingungen zu erlangen. Die zentrale psychologische Grundkonzeption, die wir entwickelt haben und auch versucht haben zu begründen in unserer Arbeit, ist der Zusammenhang zwischen Art und Grad der Handlungsfähigkeit und der Qualität der subjektiven Befindlichkeit. Jeweils meine Befindlichkeit ist ein subjektiver Aspekt des Grades und der Art meiner Handlungsfähigkeit, sowohl meiner Handlungsmöglichkeiten wie der Beschränkung meiner Handlungsmöglichkeiten. D.h., daß menschliches Leiden, überhaupt jede Art von Beeinträchtigung usw., auch etwa Angst, die Qualität hat der Ausgeliefertheit und Abhängigkeit von aktuellen Bedingungen, Isolation von den Verfügungsmöglichkeiten über die wesentlichen, langfristigen Lebensbedingungen, also Einschränkung der Handlungsfähigkeit. Überwindung des Leidens, Überwindung von Angst, Befriedigung in menschlicher Lebensqualität ist dementsprechend nicht allein durch die aktuelle Befriedigung und Absicherung zu errei-

chen, sondern nur durch Verfügung über die Befriedigungsquellen, d.h. Verfügung über die Bedingungen, von denen meine Lebens- und Entwicklungsmöglichkeit abhängt. Ein ganz zentraler Punkt: z.B. Hunger. Hunger ist auf der einen Seite eine schmerzliche, aktuelle Erfahrung, aber nicht nur Leiden an dieser unmittelbaren Beeinträchtigung, sondern auch das Leiden daran, daß ich in einer Situation bin, in der ich Hunger leiden muß: in der ich so ausgeliefert bin, daß ich Hunger leiden muß. Diese beiden Momente, die Ausgeliefertheit an die Situation und das unmittelbare Mangelerlebnis, sind auf menschlichem Niveau zwei Seiten derselben Situation. Ebenso ist auch die Überwindung von solchen unmittelbaren Mangelsituationen nicht einfach nur dadurch zu leisten, daß einem gegeben wird, daß man befriedigt wird und satt geworden ist, sondern durch die Überwindung dieser Ausgeliefertheit und Angst, indem man gleichzeitig mit der Überwindung dieses Mangels Verfügung gewinnt über die Quellen der Befriedigung selber, also über die Bedingungen, von denen ||15| es abhängt, ob ich zukünftig meinen Hunger werde stillen können... Da ist z.B. die Situation des Arbeitslosen, dem in seiner sozusagen menschenunwürdigen Grundsituation noch nicht dadurch wirklich geholfen ist, wenn man ihm genug zu essen gibt. Denn der entscheidende Punkt ist, daß er selbst ausgeliefert ist an Kräfte, auf die er keinen Einfluß hat, und angewiesen ist auf Vergünstigungen, die ihm jederzeit wieder entzogen werden können. Und diese Ausgeliefertheit an aktuelle Situationen, die Unmöglichkeit, Einfluß auf meine eigene Lebensperspektive zu gewinnen, das ist das zentrale Moment der Beeinträchtigung meiner Subjektivität, und die Überwindung dieser Ausgeliefertheit ist sozusagen die zentrale perspektivische Entwicklung meiner individuellen Lebensqualität. Das erst einmal als zentraler Aspekt, d.h. also, daß unserer Grundkonzeption nach das Psychische nicht nur eine individuelle oder innere Angelegenheit ist, sondern die subjektive Seite der Art und des Grades meiner Verfügung über die objektiven Lebensbedingungen. Meine Befindlichkeit ist die subjektive Erfahrungsqualität meiner Handlungsfähigkeit bzw. deren Einschränkung. Dies heißt auch, daß psychische Befindlichkeit nicht wiederum nur durch Psychisches veränderbar ist, sondern eine wirkliche Verbesserung meiner subjektiven Lebensqualität identisch ist mit der Erweiterung meiner Verfügung über die objektiven Lebensbedingungen, damit auch identisch mit meiner Bündnisbreite, mit der Möglichkeit meines Zusammenschlusses mit anderen. Von da aus haben wir eine sehr differenzierte Kritik an verschiedenen Konzepten der traditionellen Psychologie entwickelt, mit der Neufassung verschiedener psychischer Funktionsaspekte, wie etwa Denken, Motivation, Emotionalität usw. Ich will das nur kurz hier andeuten.

Die traditionelle Psychologie reduziert das *Denken* im wesentlichen auf Problemlösen in einer naturhaften Umwelt, in der die Individuen zurechtkommen müssen. Wir versuchen, das Denken als »Entwicklungsdenken« zu fassen, in welchem die realen Widersprüche selber erfaßt werden können. Während also in der traditionellen Psychologie Widersprüche nur im Denken vorkommen und man so tut, als wenn man sie im Denken, also durch rein psychische Prozesse, auch nur lösen könnte, versuchen wir aufzuweisen, daß Denken eigentlich die Möglichkeit ist, reale Widersprüche im Denken widerspruchsfrei abzubilden, womit sie als Aspekte der Realität selbst erkannt und praktisch überwunden werden können. Das bedeutet auch: Denken ist innerhalb der traditionellen Psychologie ein Prozeß vom Standort au-

ßerhalb. Der Denkende steht außerhalb des Prozesses, den er denkt, ist sozusagen eine neutrale Instanz jenseits der Geschichte, die irgendwie versucht, die Realität zu erfassen, während wir den Subjektstandpunkt des Denkens hervorheben, also das Denken als Denken des Subjekts, das selber im Prozeß drinsteckt, den es erfassen muß, zu begreifen. Das Problem ist ja, daß wir selber Teil der Gesellschaft sind, die wir im Denken reproduzieren müssen. Da steckt zunächst eine Art von Zirkel darin, der aber durch eine bestimmte Erkenntnisdistanz des Subjektes wieder aufgehoben werden kann. In der Ausführung solcher Ansätze versuchen wir, über die individualistische Verkürzung des Denkens in der traditionellen Psychologie hinauszukommen.

Ebenso haben wir versucht zu zeigen, daß *Emotionalität* in ihrer entwickelten Form, also als Moment der Handlungsfähigkeit, eine Wertung der Lebens- und Handlungsmöglichkeiten der Umwelt am Maßstab meiner subjektiven Notwendigkeiten ist, und von da aus kritisieren wir dann die Auffassung der Emotionen als bloße Innerlichkeit, abgekoppelt von Erkenntnissen und Handlungen. Wir wenden uns gegen die bürgerlichen Emotionstheorien, in denen Emotionalität im wesentlichen als Störfaktor der rationalen Durchdringung der Realität gefaßt wird. Wir versuchen zu zeigen, daß die Emotionalität eine zentrale erkenntnis- und handlungsleitende ||16| Funktion hat, daß die Emotionalität also eigentlich die Voraussetzung ist für eine adäquate kognitive Abbildung der Welt. Von da aus wird dann die bloße »Verinnerlichung« der Emotionalität in ihrer Entgegensetzung zur Rationalität als Aspekt der bürgerlichen Privatexistenz, in welcher die emotionale Engagiertheit gegen unmenschliche Lebensverhältnisse ausgeklammert ist, zu begreifen versucht.

Als drittes Moment noch *Motivation*. Wir haben versucht zu zeigen, daß man die Motivierte, also die Möglichkeit, ein Ziel motiviert zu verfolgen, nicht trennen kann von dem Inhalt des Ziels; daß ich nämlich nur dann ein Ziel motiviert verfolgen kann, wenn ich vorwegnehmen kann, daß in der Realisierung des Ziels ich selber ein Stück Erweiterung meiner Lebensmöglichkeiten, also Verbesserung meiner Lebensqualität erreiche. Es hängt also von der objektiven Beschaffenheit der Ziele ab, ob ich sie motiviert verfolgen kann oder nicht. D.h., daß es keine bloß psychische Angelegenheit ist, ob jemand zu irgendetwas motiviert ist oder nicht. (Das werde ich nachher noch in einem anderen Zusammenhang genauer ausführen.)

Punkt drei auf dem Exposé: Ich habe bisher die Kritik an der traditionellen Psychologie von dem unserer Meinung nach entwickelteren Konzept der Handlungsfähigkeit aus dargestellt. Die Frage ist nun, warum die bürgerliche Psychologie das Psychische in dieser verkürzten Form faßt und mehr noch, warum wir auch in unserer eigenen Alltagserfahrung diese Art von Verkürzungen in irgendeiner Form wiederfinden, so daß man nicht sagen kann, die bürgerliche Psychologie ist einfach falsch: irgendetwas von unserer Realität bildet sie offensichtlich ab. Wie ist dieser Widerspruch zu erklären, daß hier eine Theorie, die auf der einen Seite kritisiert wird, auf der anderen Seite doch Aspekte unserer subjektiven Realität offenbar adäquat abbildet? Um diese Frage zu beantworten, muß man sich vergegenwärtigen, daß wir ja nicht in einer allgemeiner Gesellschaft leben, sondern unter ganz bestimmten historischen Bedingungen, nämlich unter den antagonistischen Klassenverhältnissen der bürgerli-

chen Gesellschaft. Dies bedeutet, daß der Versuch der Erweiterung der Handlungsfähigkeit, also der Erweiterung der Bedingungsverfügung, auf allen Ebenen mit dem Risiko verbunden ist, mit den Herrschaftsinstanzen, die ja selber für sich die Verfügung über den gesellschaftlichen Prozeß beanspruchen, in Konflikt zu geraten. Der Versuch der Verfügungserweiterung oder der Erweiterung meiner eigenen Lebensmöglichkeiten in der bürgerlichen Gesellschaft ist kein widerspruchsfreier Prozeß, er läßt sich nicht glatt und einfach realisieren, sondern enthält immer eine Konfliktkonstellation, indem auf der einen Seite die subjektive Notwendigkeit der Erweiterung meiner Lebensqualität steht durch Erweiterung der Verfügung über die Lebensbedingungen, ich auf der anderen Seite aber damit gleichzeitig das Risiko eingehe, in Konflikt mit den herrschenden Instanzen auf allen Ebenen zu geraten, weil sie die Verfügung über den gesamtgesellschaftlichen Prozeß für sich beanspruchen. Das liegt zunächst auf der allgemeinen politischen Ebene, läßt sich aber weiter verfolgen bis hin in die konkreten Situationen meines eigenen Lebens. Diese bürgerlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen sind ja nicht etwas, das nur in einem von mir getrennten politischen Bereich stattfindet, sondern hineinwirkt bis in unsere intimsten Bereiche und selbst da, wo wir glauben, allein zu sein, sind wir immer noch unterworfen den Beeinträchtigungen, Widersprüchen, Konkurrenzerlebnissen, Privatisierungstendenzen usw., die in den allgemeinen Verhältnissen der bürgerlichen Gesellschaft enthalten sind.

Wenn dies aber so ist, dann heißt das, daß man Handlungsfähigkeit innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft auf zweierlei Weise anstreben kann, je nach der Art und Weise, wie man diesen Widerspruch auflöst: Den Widerspruch nämlich zwischen der subjektiven Notwendigkeit der Erweiterung der Lebensmöglichkeiten und der Vorwegnahme ||17| des Risikos des Verlustes der Handlungsfähigkeit durch die Herrschenden. Je nachdem, nach welcher Seite ich einen solchen Widerspruch auflöse, besteht offensichtlich nicht nur die Möglichkeit, meine Handlungsfähigkeit durch die Erweiterung meiner Bedingungsverfügung zu erweitern, sondern liegt in vielen Situationen für jeden von uns der Versuch nahe, Handlungsfähigkeit im Rahmen der bestehenden Verhältnisse zu erlangen, also quasi eine Art von Arrangement mit den jeweils Herrschenden in der Weise zu treffen, daß man an deren Macht so weit teilhat, oder zumindest deren Bedrohung so weit neutralisiert, daß man in diesem Rahmen noch einen bestimmten Bereich an freiem Raum oder Handlungsmöglichkeit hat. Diese zweite Alternative, unter Anerkennung bestehender Grenzen und unter der Komplizenschaft, dem Arrangement - wie man es auch immer ausdrücken wird - mit den herrschenden Verhältnissen eine bestimmte Handlungsfähigkeit zu erlangen - die nennen wir die *restriktive* Alternative der Handlungsfähigkeit. Wir haben sehr viel Mühe darauf verwandt, die spezifische Erfahrungsqualität und Widersprüchlichkeit dieser restriktiven Handlungsfähigkeit im einzelnen darzustellen. Dabei mußte der zentrale Widerspruch dieser Art von Versuch, durch Teilhabe an der Macht der Herrschenden in Ausnutzung der gewährten Spielräume Handlungsmöglichkeiten zu erlangen, berücksichtigt werden, daß man damit gleichzeitig seine eigene Abhängigkeit bestätigt und befestigt: Soweit ich im Rahmen der bestehenden Herrschaftsverhältnisse Freiraum zu erlangen versuche, negiere ich in gewisser Weise den Freiraum selber, weil der Freiraum ja von den Herrschenden gewährt ist und jeder Zeit entzogen werden kann. Ich bin also in der Situation, daß ich eigentlich um kurzfristiger Sicherheit,

kurzfristiger Befriedigung willen längerfristig meine eigenen allgemeinen Lebensinteressen verletze. Das ist der Widerspruch, den wir »Selbstfeindschaft« nennen. Wir haben dann versucht zu zeigen, daß diese Art von Selbstschädigung durch Arrangement mit den jeweilig bestehenden Verhältnissen nicht bewußt sein kann, sondern unbewußt sein muß. Von da aus haben wir unser Konzept des »Unbewussten« entwickelt, unser Konzept von »Abwehrmechanismen«, von »Verdrängung« usw.

Dieses für die konkrete psychologische Analyse ganz zentrale Konzept: diese restriktive Alternative der Handlungsfähigkeit ist faßbar zu machen mit ihrer Widersprüchlichkeit zur Durchdringung der »Oberfläche« der eigenen Befindlichkeit im Hinblick auf solche Momente, wo man mit sich selbst in Widerspruch gerät, indem man sich kurzfristig nützen will, aber langfristig eigentlich schadet. Oder, indem man sich unmittelbar helfen will, die eigene Basis für die Erweiterung seiner Lebensmöglichkeiten einschränkt. Wobei ein Aspekt dabei noch besonders wesentlich ist: Daß bei dieser restriktiven Handlungsfähigkeit an die Stelle der Verfügung, der gemeinsamen Verfügung über unsere gesellschaftlichen Lebensbedingungen die Kontrolle und die Herrschaft über andere Menschen tritt. Und zwar deswegen, weil man die Unterdrückung durch die jeweiligen Herrschaftsinstanzen, indem man sie akzeptiert und daran teilhaben will, zur Absicherung der eigenen Lebensmöglichkeiten automatisch aktiv weitergibt an noch abhängigere Menschen, also dieses Moment der Kontrolle über Menschen - ich selber sichere mich ab, indem ich andere zu kontrollieren versuche -, eine Grundeigenart dieser restriktiven Handlungsfähigkeit ist. Und gerade darin wird noch einmal diese Widersprüchlichkeit deutlich: In dem Moment, wo ich auf Kosten anderer lebe, beschränke ich ja meine eigene Lebensmöglichkeit. Ich reduziere meine Bündnisbasis, reduziere meine Zusammenschlußmöglichkeiten, isoliere mich, indem ich auf Kosten anderer lebe. Indem ich versuche, mich selber durchzusetzen gegen die anderen, wird meine eigene Lebensbasis, meine eigene Lebensgrundlage gleichzeitig schmaler. Das ist also auf der sozialen Ebene diese Art von »Selbstfeindschaft«, die sich ||18| darin ausdrückt, daß man in dem Versuch, auf Kosten anderer zu leben, sich auch selber die eigenen Lebensmöglichkeiten beschneiden muß.

Punkt vier: Unsere These, die wir versuchen näher zu belegen, ist, daß die traditionelle Psychologie genau genommen eine Art von wissenschaftlicher Stilisierung dieser restriktiven Alternative der Handlungsfähigkeit ist, daß in der Art und Weise, in der die bürgerliche Psychologie Denken, Emotionalität, Motivation usw. faßt, sie eigentlich so tut, als ob diese Situation des Sich-Abfindens mit den jeweiligen bestehenden Verhältnissen und der Versuch des Zurechtkommens unter diesen Verhältnissen die allgemein menschliche Art und Weise, sein Leben zu bewältigen, ist. D.h. also, zu dem, was ich vorhin sagte: Die traditionelle Psychologie bildet zwar realitätsadäquat ab, aber sie bildet unsere Lebensverhältnisse so ab, als wenn nur diese Möglichkeit des Sich-Abfindens mit den bestehenden Verhältnissen und des Arrangements besteht und faßt das Psychische genau so, daß es auf diese Alternative paßt. Und die andere Möglichkeit, nämlich die Erweiterung der Handlungsfähigkeit und die damit verbundenen Bestimmungen etwa von Emotionalität, Motivation usw., die werden wegge-

lassen. Damit wird gleichzeitig implizit für die herrschenden Verhältnisse Partei genommen, weil die ja so beschrieben werden, als wenn sie unveränderbare Naturverhältnisse sind.

Um jetzt hier die Zeit nicht zu sehr zu strapazieren, will ich das nicht mehr am Beispiel des Denkens und der Emotionalität verdeutlichen (darauf werden wir vielleicht sowieso später kommen), sondern nur am Beispiel der *Motivation*. Ich habe vorhin dargestellt: Wir versuchen zu zeigen, daß motiviertes Handeln nur zu verstehen ist durch den Inhalt der jeweiligen Ziele. Ich kann nur Ziele motiviert verfolgen, die inhaltlich in ihrer Realisierung mir die Möglichkeit der Erweiterung meiner Lebensmöglichkeiten geben. Motiviertheit hängt also von den Zielen ab und ist nicht nur eine rein psychische Angelegenheit. Ich kann nicht Ziele motiviert verfolgen, mit denen ich mir bewußt selber schade, mit denen ich mich einschränke oder bei denen mir auch nur unklar ist, was sie für mich bedeuten. In der bürgerlichen Psychologie versucht man nun, die Motivation zu fassen, obwohl diese Inhalte ausgeklammert werden, der inhaltliche Bezug, auf die Interessen, die jeweils in den Zielen stecken, und die Frage, wieweit diese Interessen meine Interessen sind, wessen Interesse ich eigentlich diene, wenn ich bestimmte Ziele verfolge, weggelassen werden. Indem sie das aber weglassen, bleibt eigentlich nur noch übrig als Motivationsgrundproblem: Wie kann man Menschen dazu bringen, freiwillig zu tun, was sie tun sollen? Der Motivationsprozeß der traditionellen Psychologie ist also eigentlich ein Konzept des »inneren Zwanges«, einer motivationsförmigen Verinnerlichung von äußeren Zwängen, so daß ich selbst mir vormachen kann, daß ich bestimmte Ziele motiviert verfolge, wobei ich die Frage, in wessen Interesse sie sind, von vornherein aus meinem Bewußtsein ausklammere. D.h. also, daß hier in dieser Art von »Motivation« als innerer Zwang, motivationsförmiger innerer Zwang, so eine Art von Handlungsspielraum für mich dadurch fingiert wird, daß ich die Grenzen meines Handlungsspielraums selber aus meinem Bewußtsein verdränge. Es läßt sich nun zeigen - das haben wir in verschiedenen Zusammenhängen versucht -, daß das eine Art von subjektiver Fassung dessen ist, was man den bürgerlichen Freiheitsbegriff nennen kann. Freiheit ist so lange gegeben, wie ich die Spielräume, die meine Freiheit begrenzen, nicht kenne, und in dem Moment, wo ich anfangs, an diese Grenze zu stoßen, wird sofort klar, daß es mit der Freiheit nicht so weit her ist. Hans Apel hätte also nicht auf dem SEW-Parteitag den Vortrag halten dürfen. Er hat ihn gehalten und hat deswegen - obgleich Euer Kollege und Beamter auf Lebenszeit - seinen Job verloren. Er hat also von unserer Freiheit falschen Gebrauch gemacht. D.h. also, wenn ich mich frei fühlen will, muß ich gleichzeitig mich selber daran hindern, solche Grenzen ||19| zu berühren. Eigentlich kann ich mich aber nur dann frei fühlen, wenn ich die Grenzen noch nicht einmal kenne, d.h. sie verdränge. Denn sonst weiß ich ja, daß ich nicht frei bin. Wir haben für diese Situation ein schönes Bild, nämlich das eines Goldfisches in so einem kleinen Glas. Wenn in dem Goldfisch ein Mechanismus drin sitzt, durch den er immer so schwimmt, daß er niemals die Wände des Glases berührt, dann kann er sich einbilden, daß er im Atlantischen Ozean schwimmt. Das ist sozusagen die Freiheit der »freien Welt«.

Jetzt kommt Punkt fünf: Von da aus wird unsere Art der Kritik an der traditionellen Psychologie klar, indem gezeigt wird, daß sie einen bestimmten Aspekt unserer Realität, nämlich den des sich Abfindens mit den jeweiligen Herrschaftsverhältnissen, zur allgemein-

menschlichen Lebensform stilisiert und es auf dieser Ebene durchaus adäquate Spiegelungen gibt; aber gleichzeitig den Menschen festnagelt auf dieses Ausgeliefertsein an die jeweilig bestehenden Verhältnisse. Von da aus ist auch klar, daß in dieser positiven Wendung der Entwicklung des Konzeptes der Handlungsfähigkeit eigentlich unsere Hauptkritik sich richtet gegen jede Art von Psychologisierung und Personalisierung unserer Behinderungen und Konflikte. D.h. wir kämpfen dagegen, die realen objektiven Behinderungen unserer Lebensmöglichkeiten als lediglich psychisch, lediglich sozial usw. zu fassen, indem wir von unserer entwickelteren Position versuchen, die Beschränktheit dieser Konzeption aufzuweisen. Dabei ist wichtig, daß unserer Meinung nach die Zurückverweisung der Individuen auf die unmittelbare Subjektivität und unmittelbaren sozialen Beziehungen nur scheinbar an dessen subjektiven Lebensnotwendigkeiten orientiert ist. Und zwar deswegen, weil diese Behinderungen und Widersprüche zwar in meiner unmittelbaren Befindlichkeit in Erscheinung treten, aber weder dort entstanden noch allein auf dieser Ebene veränderbar sind. Es ist demnach eine Illusion, wenn die Psychologen oder Therapeuten den Eindruck vermitteln: es ist doch so einfach; ich bin doch nur ich und da ist der Partner, und wir brauchen nichts weiter unsere unmittelbaren Verhältnisse in Ordnung zu bringen; ich muß meinen Umgang mit mir selber verbessern; ich muß meine Emotionen umbauen; ich muß irgendwo mich entspannen lernen; ich muß mit meinem Partner usw., usw. Es sollte nach dem Gesagten klar sein, daß damit im Grunde eine Zentrierung auf die Erscheinungsebene, in der diese Probleme prinzipiell nicht lösbar sind, erfolgt. Und wenn die Betroffenen den Zusammenhang nicht durchschauen, dann werden sie ihr Leben lang vergeblich damit beschäftigt sein, zu versuchen, auf diese Art und Weise ihre Probleme zu lösen. Wenn man dann im therapeutischen Kontext steht, heißt das, man wechselt dauernd die Therapie, weil die vorhergehende nicht die richtige war. Oder man kann es noch nicht richtig. Man kann sich noch nicht richtig entspannen. Man muß mehr üben, meinerwegen die Beziehung zum Partner, man muß eben noch toleranter werden. Dabei gibt es doch objektive Gründe für unsere Probleme, da wir in Verhältnissen stehen, unter denen man nur auf Kosten des anderen leben kann, weil die Verhältnisse eine andere Art von Lebensführung nicht zulassen. Wenn man diesen Aspekt nicht einsieht und wegläßt, ist man in einer Art von echter Beziehungsfalle oder Sackgasse drin, in der man immer nur die Methoden zu ändern sucht, mit denen man jetzt unmittelbar seine Probleme bewältigen möchte und gar nicht kapiert, daß es nicht an den Methoden liegt, sondern an der Vorstellung, man könne seine subjektive Befindlichkeit und Lebensqualität wirklich und nachhaltig verbessern, ohne seine Lebensbedingungen zu verbessern, d.h. seine Handlungsfähigkeit als Verfügung über die allgemeinen / individuellen Daseinsverhältnisse zu entwickeln.

Klaus Holzkamp: Der Mensch als Subjekt wissenschaftlicher Methodik

Vortrag, gehalten auf der 1. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie vom 7.-12. März 1983 in Graz.

Veröffentlicht in: Braun, K.-H., Hollitscher, W., Holzkamp, K. & Wetzel, K. (Hrsg., 1983): Karl Marx und die Wissenschaft vom Individuum. Bericht von der 1 internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie vom 7.-12. März in Graz. Marburg: Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaften. S. 120-166.



Vorbemerkung im Originaltext von 1983:

- * Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um eine Tonbandabschrift des Beitrages von Holzkamp auf der Ferienuniversität, der von der Redaktion geringfügig gekürzt, etwa stilistisch überarbeitet und mit Zwischentiteln versehen wurde; es sei an dieser Stelle der Arbeitsgruppe Kritische Psychologie aus Innsbruck für die Erstellung der Tonbandabschrift herzlich gedankt. K.W.

Vorbemerkung zur digitalisierten Version:

- ** Die Absatzgestaltung und Auszeichnungen wurden so weit wie möglich der Transkription des Vortrages im o.g. Buch angepasst.

In diesem Thema selber steckt natürlich eine Art Kritik an der traditionellen Psychologie ... wenn es da heißt, der Mensch als Subjekt der wissenschaftlichen Methodik, dann steckt da irgendwo drin die Annahme, daß in der traditionellen Psychologie der Mensch halt nicht Subjekt der wissenschaftlichen Methodik ist, und im Laufe der Zeit werde ich klar machen, was das heißt.

Der ganze Aufbau des Vortrages zielt darauf ab, in gewisser Weise die **Vorgehensweise** der Kritischen Psychologie von der der traditionellen Psychologie abzuheben, also die Unterschiede mal herauszuheben, worin eigentlich der wesentliche Unterschied liegt. Und insofern gehe ich anders vor, als der Karl-Heinz und die Konstanze, die ja mehr gegenstandshistorisch die verschiedenen Begriffe der Kritischen Psychologie entwickelt haben. Ich will also mehr die wissenschaftlichen Bezüge, zumindestens das Verhältnis zwischen Kritischer Psychologie und traditioneller Psychologie oder traditioneller Sozialwissenschaft berücksichtigen.

1. Allgemeine Vorklärungen

1.1. Kritische Psychologie als Kategorialanalyse

Nun, wenn man also jetzt danach fragt, worin bestehen denn die **methodischen Unterschiede** und **Gemeinsamkeiten** zwischen **Kritischer Psychologie** und **traditioneller Psychologie**, dann ist ja zunächst mal die Frage offen, nach welchen Dimensionen oder Merkmalen man diese Bereiche vergleicht. Da haben wir ziemlich lange gebraucht, bis wir dahinter gekommen sind, worin eigentlich unsere Vorgehensweise besteht. Über lange Zeit hin hatten wir so die Vorstellung eben einer anderen psychologischen Theorie oder Schule oder Arbeitsrichtung usw. und haben dann erst in der letzten Zeit herausgekriegt, daß unsere Kritik sich eigentlich auf was ganz anderes bezieht; da ist uns folgender Unterschied klargeworden: Wenn man sich so die psychologischen Theorien ansieht, die sind ja zunächst mal so was wie **Behauptungen** oder **Zusammenhänge**, da werden Aussagen gemacht, Wenn-Dann-Aussagen, wenn die und die Bedingungen eingeführt werden, dann passiert das und das. Meinetwegen so'n typisches Beispiel: Es besteht In Zusammenhang zwischen der Verstärkungsrate und dem Lernerfolg. Verstärkung wird Euch irgendwie bekannt vorkommen aus dem Behaviorismus. Einfach ausgedrückt hat das mit Belohnung was zu tun, wird dann teilweise theoretisch anders gefaßt. Ist klar, ist In trivialer Satz, je mehr eine bestimmte Reaktion belohnt wird, desto häufiger tritt sie nachher auf. Das ist eine quantitative **Zusammenhangsannahme**, und das ist der theoretische Aspekt. Außerdem kommen aber in solchen Aussagen auch noch bestimmte **Begriffe** vor. Also etwa hier der Begriff "Reinforcement" oder der Begriff "Lernen". Und was uns immer deutlicher wurde, ist, daß mit dieser üblichen empirischen Prüfung der Theorien diese Begriffe eigentlich gar nicht mitgeprüft werden. Sondern diese Grundbegriffe sich eigentlich vorausgesetzt und kommen irgendwo anders her. Meinetwegen, wenn ich jetzt also irgendein Experiment mache, meinetwegen mit Ratten oder sonst irgendwas, um festzustellen, Belohnungsrate und Lernerfolg, da soll ein Zusammenhang bestehen, dann kann sich diese Hypothese bestätigen, kann aber auch sich nicht bestätigen, wenn der Zusammenhang nämlich nicht herauskommt. Aber die Begriffe selber, die stehen damit gar nicht mit zur Diskussion, sondern die sind vorausgesetzt. Was man unter Lernen versteht, ob man Lernen richtig versteht, ob man Lernen so versteht, daß man damit menschliches Lernen richtig fassen kann, ob der Begriff Reinforcement der geeignete Begriff ist, um menschliches Lernen zu erfassen, alle diese Fragen sind dabei nicht mit geklärt.

Und dabei wurde für uns auch deutlich, daß das, was in Experimenten passiert, weitgehend abhängig_ist von diesen Begriffen. Wenn ich meinetwegen so einen Begriff wie Reinforcement habe, ist klar, daß ich da isolierte Einheiten, wie Belohnung, in dem Versuch realisiere. Das steckt in diesem Begriff drin. Den messe ich mit irgendwas, meinetwegen Anzahl von den gelösten Aufgaben oder sonst irgendwas. Das heißt also, was überhaupt im Experiment untersuchbar ist, das hängt ab von den Grundbegriffen; aber die Experimente selber können diese Grundbegriffe gar nicht überprüfen. Das ist also eine ganz wichtige Sache, es ist völlig

unmöglich, den **Begriff** wie Reinforcement **experimentell zu widerlegen**. Und dann ist die nächste Frage, wo kommen diese Grundbegriffe eigentlich her, und woher kriegen die ihre Wissenschaftlichkeit.

Da hat unsere eigene Vorgehensweise für uns verdeutlicht, daß wir nämlich versuchen, diese **wissenschaftliche Tragfähigkeit logischer Grundbegriffe**, die wir Kategorien nennen, zu untersuchen; d.h. 'ne Methode zu entwickeln, mit der man diese Grundbegriffe wissenschaftlich begründen kann. Und das ist ein Verfahren, das in der traditionellen Psychologie überhaupt kein Pendant hat. In der traditionellen Psychologie gehört eigentlich die Entstehung der Grundbegriffe nicht zur Wissenschaft.

Diese werden tradiert, es gibt da sowas, man spricht also von Phänomenanalysen, Beschreibungen usw. Auf dieser Ebene spielt sich das ab, und die Wissenschaft fängt eigentlich erst an bei der Überprüfung der mit den Begriffen gebildeten Zusammenhangsannahmen. D.h. die Begriffe selbst sind außerhalb des wissenschaftlichen Programms, die kommen irgendwo her, die hat man übernommen, sich selber ausgedacht oder so. Die Wissenschaft fängt erst an mit den Zusammenhangsannahmen.

Unserer Annahme nach ist das ein ungeheurer Mangel und zwar deswegen, weil das, was in den Untersuchungen überhaupt passieren würde, von den Grundbegriffen abhängt, und wenn die also beliebig sind, dann ist im Grund das, was da experimentell untersucht wird, auch beliebig. Nicht die Ergebnisse, die sind nicht beliebig, aber in dem, was man untersucht. Was bedeutet das, welche Relevanz hat das, in welchem Zusammenhang ist das zu sehen, was da untersucht wird? Die Frage ist eigentlich nicht behandelbar, wenn man diese Frage nach der Entstehung und der Berechtigung der Grundbegriffe nicht auch dazustellen.

So, und damit sind wir also bei unserer Fragestellung innerhalb unserer Entwicklung, daß wir nämlich eigentlich sowas machen wie **Kategorialanalysen**. Und das heißt, die Kritische Psychologie beschäftigt sich primär mit der Frage der Ableitung der Grundbegriffe, wobei viele dieser Grundbegriffe viel allgemeiner sind als die Theorien. Meinetwegen so ein Begriff wie "Reiz". Reiz-Reaktion, das kommt in einer Unmenge verschiedener Theorien vor, auch der Begriff Verstärkung kommt in verschiedenen Theorien vor; andere, die sind etwas spezieller, meinetwegen Gestalt, etwa bei Piaget so etwas wie Gleichgewicht. Also da gibts allgemeine, die das ganze Fach in gewisser Weise charakterisieren und welche, die irgendwo spezieller sind. Und jetzt also die Frage, die ich ja am Anfang stellte, **worauf bezieht sich eigentlich die Kritik der Kritischen Psychologie an d e r traditionellen Psychologie?**

Vorausgesetzt, daß es bestimmte Gemeinsamkeiten dieser Grundbegriffe gibt, die allen zukommen, unabhängig davon, welche konkrete Theorie das ist. Ob es Piaget ist, oder 'ne Lerntheorie, was ich versuche zu zeigen, ist, daß es bestimmte Grundeigentümlichkeiten gibt, die also die kategoriale Struktur sozusagen in der Psychologie ausmacht und an diesen allgemeinsten Kriterien setzt dann auch unsere Kritik an.

Also nochmal: Kritische Psychologie ist keine Theorie, auch keine Schule, sondern eigentlich ein Versuch auf einer paradigmatischen Ebene eine neue Sorte von psychologischen Grundbegriffen wissenschaftlich abzuleiten. Und dabei ist unser Anspruch überhaupt, **erstmal wissenschaftliche Methoden in diesem Bereich zu entwickeln**, die es bisher in der Psychologie nicht gab und damit gleichzeitig inhaltlich zu neuen Bestimmungen für die psychologische Forschung zu kommen.

Diese **Kategorien** haben Konsequenzen für die **Theorienbildung**, haben auch Konsequenzen für die **Methodik**, sind aber nicht damit identisch. D.h. man kann aus diesem kategorialen System auch verschiedene Theorien ableiten, die in Konkurrenz stehen können. Es kann also innerhalb der Kritischen Psychologie einen **Theorienstreit** geben auf der Basis der gleichen Kategorien. Genauso wie es in der traditionellen Psychologie einen Theorienstreit gibt, ebenfalls auf der Basis der unserer Auffassung nach unzulänglichen gemeinsamen Kategorien der traditionellen Psychologie. D.h. also von der Kritischen Psychologie, z.B. des Tests, zu reden, ist eigentlich nicht ganz richtig. Und es gibt eigentlich auch keine kritisch-psychologische Theorie der Therapie. Es gibt bestimmte Voraussetzungen kategorial-methodologischer Art, unter denen man das Problem der Therapie behandeln muß, sofern man sich diesem Paradigma verpflichtet, aber innerhalb dieses Rahmens kann man durchaus zu unterschiedlichen Auffassungen über Therapie kommen, auch Kontroversen austragen, auf diese Weise per Widerspruch sich fortbewegen. Es ist also nicht so, daß die Kritische Psychologie ein in sich geschlossenes System ist, von der aufgrund von allerallgemeinsten Grundbegriffen jetzt alles ableitbar ist, sondern sie stellt die Grundlage für eine gewisse empirische Forschung dar, die in sich unabgeschlossen ist und wo Kontroversen unterschiedlicher Auffassungen möglich sind. Allerdings steht natürlich immer die Frage: Sind diese kontroversen Auffassungen noch rückbeziehbar auf diese allgemeine kategoriale Struktur? Gehören sie nicht mehr dazu, sondern zur bürgerlichen Psychologie? Diese Frage muß man sich immer stellen, und darum gehen natürlich viele Diskussionen.

1.2. Das Postulat der unmittelbaren Umweltbeziehungen vs. Schaffung und Veränderung gesellschaftlicher Lebensbedingungen

Also, das war die erste Ebene. Die zweite Frage wäre dann, was sind denn nun die Gemeinsamkeiten der Kategorien der traditionellen Psychologie, gegen die sich die Kritische Psychologie wendet und versuchen will, systematisch eine andere Art von Grundbegrifflichkeiten zu schaffen. Diese Gemeinsamkeit, wenn man sie auf einen einfachen Nenner bringen will, ist die Annahme der **unmittelbaren Abhängigkeit des Verhaltens der Individuen von ihren Umwelt-Bedingungen**. Leontjew hat das mal **Unmittelbarkeitspostulat** genannt. Und zwar können diese Umweltgegebenheiten dingliche Sachen sein wie auch andere Menschen. Diese Unmittelbarkeitsannahme ist unserer Auffassung nach das Gemeinsame der gesamten bürgerlichen Psychologie. Man kann Menschen danach hinreichend untersuchen, in ihrem Verhalten, in ihrem Erleben, wenn man sozusagen ihre unmittelbare Umgebung und Beziehung zu anderen Menschen miteinbezieht. Was damit gemeint ist, wird klar, wenn man die alternativen Konzeptionen auf marxistischer Grundlage ansieht, die euch ja schon dargestellt

worden sind, daß nämlich die Menschen sich nicht individuell in einer natürlichen Umwelt am Leben erhalten, sondern **deren individuelle Lebenserhaltung** vermittelt ist (das ist mal so'n schöner Begriff, der da immer kommt), über die **gesellschaftliche Reproduktion**. D.h. also, zunächst über die gegenständliche Tätigkeit, einmal auf dem gesamtgesellschaftlichen Niveau der Arbeit - es müssen, zunächst Systembedingungen auf gesellschaftlicher Ebene geschaffen werden, dann kann man dafür sorgen, daß das Individuum sich am Leben erhalten kann. Diese Vermittlungsebene, daß die Menschen ihre Lebensbedingungen produzieren, unter denen sich der einzelne erst erhalten kann, ist der zentrale Unterschied gegenüber den tierischen Lebensbedingungen, wo die Tiere sich in ihrer natürlichen Umwelt, die sie nicht selber produziert haben, erhalten können.

So, und dabei ist also ein Aspekt wichtig, daß das eine **Doppelbeziehung** ist: die Menschen **schaffen** einmal Lebensverhältnisse und gleichzeitig **existieren** sie unter diesen Lebensverhältnissen. Der Mensch ist sowohl **Produzent** seiner Lebensbedingungen, er ist diesen aber auch **unterworfen**. Wie man dieses Verhältnis dann genauer bestimmen muß, das ist 'ne andere Frage, darüber sag ich dann später noch was.

Entscheidend ist bis jetzt, daß in der traditionellen Psychologie diese erste Seite, nämlich die Produktion und Reproduktion von Lebensbedingungen, weggelassen ist. Es bleiben nur die Bedingungen, unter denen die Individuen stehen. Der Mensch wird also aufgefaßt als Individuum unter Bedingungen, und seine Abhängigkeit von diesen Bedingungen wird untersucht, aber die andere Seite, nämlich der Mensch als Produzent seiner Lebensbedingungen, diese Seite fällt weg. Und zwar fällt die einmal schon auf gesamtgesellschaftlicher Ebene weg, fällt dann aber auch auf individueller Ebene weg, da man ja, wenn sozusagen die gesamtgesellschaftliche Reproduktion durch die Schaffung von Lebensbedingungen durch die Menschen geschieht, jeder Einzelne in irgendeiner Form an diesem Prozeß beteiligt sein muß. Das heißt, man kann nicht die Gesellschaft so definieren und das Individuum irgendwie anders, sondern wenn, dann muß der Zusammenhang auch irgendwo herauskommen. Also das ist sozusagen unsere zentrale Kritik an diesem **Unmittelbarkeitspostulat**, daß hier der **Mensch** nur **als unter Bedingungen stehend aufgefaßt** wird, aber die Wechselbeziehung zwischen dem Menschen als Produzent der Lebensbedingungen und einem Individuum, das auch wieder unter von Menschen produzierten Bedingungen steht.

Folgendes ist ganz wesentlich: Daß der Vorwurf nicht heißt, daß die Gesellschaft nicht berücksichtigt wird, denn man kann die Gesellschaft auch so berücksichtigen, daß man die Gesellschaft nur als Bedingung für das Verhaften, nicht aber als produziert auffaßt. Also, das ist zu flach, wenn man den Vorwurf macht, die Kritische oder Marxistische Psychologie berücksichtigt die Gesellschaft, die bürgerliche Psychologie tut das nicht. Sie tut das teilweise schon. Und außerdem gilt diese Kritik auch sogar für die Soziologie, die ja sozusagen per definitionem die Gesellschaft berücksichtigt. Wenn sie das tut, meinetwegen Rollentheorie, Strukturfunktionalismus, dann immer nur so, daß die Gesellschaft vorgegeben ist, Struktur von Bedingungen, Normen usw., und das Individuum ist diesen Verhältnissen unterworfen. Und jetzt ist die Frage, wie findet sich das Individuum. da zurecht, wie entwickelt es sich da

'rein; und die andere Frage, wie der einzelne eigentlich fähig und motiviert sein kann, am Prozeß der Schaffung der Lebensbedingungen teilzunehmen - diese ganze Seite fällt raus. Das ist der zentrale Punkt. Es ist besonders wichtig, daß man das nicht so irgendwie im Kopf behält, reicht schon, wenn ,man sagt, berücksichtigt die Gesellschaft nicht. Das ist eine relativ billige Sache. Das kann auch die bürgerliche Psychologie, hat z.B. Reinforcementbedingungen als gesellschaftliche Bedingungen definiert. Das neueste Buch von dem Skinner "Jenseits von Freiheit und Würde" ist so eine Art von Gesellschaftsutopie auf behavioristischer Grundlage, wo er sich sozusagen eine Verstärkungsgesellschaft entwirft, wo die Psychologen die gesellschaftlichen Verstärkungsbedingungen bestimmen, und danach alles wunderbar harmonisch und herrlich funktioniert.

So, nun also ist klar, daß unsere Grundkategorien nun so beschaffen sein müssen, daß sie nicht diesem Unmittelbarkeitspostulat verfallen, sondern diesen Zusammenhang zwischen Existieren unter Bedingungen und Produzieren derselben herstellen.

1.3. Allgemeine und historisch bestimmte Charakteristika des Verhältnisses von gesellschaftlicher und individueller Reproduktion

Nun brauch' ich wohl jetzt hier nicht die Marxsche Theorie groß darzustellen, ich möchte nur die Frage kurz darstellen, vor der wir jetzt stehen. Man kann die Marxsche Theorie immer unter verschiedenen Aspekten auffassen, in gewisser Weise ist sie eine sehr allgemeine Theorie des Zusammenhangs von **gesellschaftlicher** und **individueller Reproduktion** der **Lebensbedingungen**. Und war, wenn man sich das "Kapital" anguckt, also das Buch von Marx jetzt, gibt es zwei Aspekte: auf der einen Seite ist es die berühmte "**Anatomie der bürgerlichen Gesellschaft**"; da wird also quasi der Reproduktionsprozeß dargestellt, in dem die bürgerliche Gesellschaft sich immer wieder als System erhält. In ihren verschiedenen Formen bleibt sie eigentlich immer das, was sie ist, nämlich bürgerliche Gesellschaft nach bestimmten Strukturen der Klassenspaltung usw. Gleichzeitig stecken da aber auch drin **allgemeine Bestimmungen** über die **gesellschaftliche Reproduktion** überhaupt. Und zwar, weit der Marx ja allgemeine Bestimmungen braucht, worin die historische Bestimmtheit dieser Bestimmungen in der bürgerlichen Gesellschaft besteht. **Arbeit** als vergegenständlichte, verallgemeinernde Tätigkeit, Schaffung von Lebensbedingungen und auf diesem Hintergrund des Allgemeinbegriffs von Arbeit, da kann er jetzt die historische Form der Arbeit oder z.B. diesen gesellschaftlichen Doppelcharakter der Arbeit (gebrauchswertschaffende und wertproduzierende Arbeit) herausarbeiten. Das kann man bei allen Sachen zeigen; **Kooperation** z.B., einmal den allgemeinen Aspekt der Vergesellschaftung und gleichzeitig dann die Zerrissenheit der Kooperation in der bürgerlichen Gesellschaft durch die Klassenspaltung. Allgemeine Bestimmungen, meinerwegen Reproduktion, Produktionsbereich, Zirkulation, ein Zusammenhang, der allgemeine Bestimmungen enthält; dann aber die Spezifik in der bürgerlichen Gesellschaft, also dieser zentrale Widerspruch in der Zirkulationssphäre, dieses Verhältnis von Freiheit und Gleichheit, der Arbeiter als Besitzer der Ware Arbeitskraft geht ein Vertragsverhältnis mit dem Kapitalisten ein, ein scheinbares oder reales Rechtsverhältnis in der Zirkulationssphäre und in der Produktionssphäre das Ausbeutungsverhältnis. In dem Mo-

ment, wo der Arbeiter sich in die Produktion begibt, steht er unter dem Kommando des Kapitals, muß er produzieren, für den Kapitalisten, nur unter der Bedingung kann er sich selber erhalten.

Jedenfalls muß man immer beachten, dieses Ineinander von Allgemeinbestimmungen unter historisch bestimmter Form, wie sie sich in der bürgerlichen Gesellschaft durchsetzt. D. h. sozusagen unser aller Leben reproduziert sich ja im Kapitalismus, also immer in einer Form, was gleichzeitig die kapitalistische Produktionsform immer wieder mitproduziert. Diesen Zusammenhang hat der Marx ;ja dargelegt, da will ich jetzt nicht so viel drüber sagen.

Entscheidend ist nun folgendes: Wenn man sich diesen Zusammenhang vorstellt, **wo ist das Individuum** und **wo ist da die Psychologie**? Also zunächst wird man sagen müssen, das Individuum ist da irgendwie drin, aber es wird nur selten davon explizit geredet. Marx redet ja vom Gesamtphänomen, von der **Gesamtreproduktion** usw. Wir als einzelne Individuen kommen da drin nicht vor, obgleich das alles uns betrifft, aber wir als Fleisch und Blut, wie wir hier sitzen, kommen da drin systematisch nicht vor. Man könnte also sagen (Marx hat selber ein schönes Wort dafür geprägt), daß das **Individuum** zwar vorkommt in der Marxschen Theorie, aber als "**verschwindendes Moment**". Diesen Begriff "verschwindendes Moment" hat er selber mal in einem anderen Zusammenhang gebraucht. Wenn wir uns jetzt als **Psychologen** oder **Individualwissenschaftler** darauf beziehen, dann heißt das, **daß wir dieses Individuum**, was da implizit drin steckt, **herausholen** und **zum Gegenstand machen müssen**. Also es ist im Prinzip drin, aber nicht zum Thema gemacht, wir machen es jetzt besonders zum Thema. Das heißt, was da verschwindendes Moment ist, wird von uns herausgehoben und gesondert untersucht in diesem Zusammenhang, das ist entscheidend. Also zunächst mal ist notwendig die Analyse des Gesamtzusammenhangs der Gesetze der Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens; dieses Ineinander von Allgemeinbestimmungen und historisch bestimmten Formen, in denen das passiert, das wird von uns nicht problematisiert, sondern das ist der Hintergrund für unsere Arbeit. Und da drin steckt nun das Individuum, das also notwendigerweise, weil es ja ein Teil dieser Prozesse ist. Wir können den gesellschaftlichen Prozeß ja nicht fassen ohne die Individuen, denn die machen ihn ja. Der hängt ja nicht irgend wo in der Luft, sondern das sind ja konkrete Individuen, die den tragen; aber offenbar muß noch mehr über Individuen aussagbar sein, als das, was da gesagt wird.

So, das ist also die Ausgangslage, um zu unseren Kategorien, zu unserer Brechung dieses Unmittelbarkeitspostulats zu kommen.

Da gibt es nun zunächst mal in der Diskussion mehrere Möglichkeiten, an das Problem heranzugehen. Innerhalb des Marxismus wird die Frage des Individuums natürlich schon lange diskutiert. Und eine bestimmte Version geht davon aus, daß eigentlich eine besondere wissenschaftliche Fragestellung hier gar nicht vorliegt, sondern daß eigentlich alles, was über Individuum gesagt werden kann, im Prinzip schon gesagt worden ist in den Marxschen Kategorien, so wie sie sind. Und man hat dann die Vorstellung, daß dann, wenn man etwa die gesellschaftlichen Lebensbedingungen, Klassenverhältnisse, immer genauer spezifiziert, also

meinetwegen über Klassenbedingtheit, die arbeitsteilige Struktur usw., irgendwann zum Individuum kommt. Es käme also nach dieser Theorie nur darauf an, jetzt die allgemeiner, Aussagen über Klassenverhältnisse, über Arbeitsteilung usw. immer soweit zu spezifizieren, daß sozusagen der einzelne, oder jedenfalls ganz wenige einzelne damit beschrieben sind. Damit hätte man sozusagen schon das Individuum erfaßt, **man braucht nicht eine extra Individualwissenschaft**. Diese Auffassung wurde bei uns etwa vertreten von kapitallogischen Konzeptionen wie früher das "Projekt Klassenanalyse", die dann von ihren Kritikern als "**Ökonomisten**" bezeichnet werden (eine bestimmte Fraktion innerhalb der Marxisten, die diese Theorie früher sehr intensiv vertreten haben, jetzt etwas aufgeweicht, aber es gibt die Position jedenfalls immer noch). Und wenn man sich die jetzt anguckt, darin wird man merken, daß die eigentlich den Fehler, oder den Vorwurf, den wir den Bürgern machen, selber machen. Und zwar deswegen, weil sie das Individuum als unter Bedingungen stehend auffassen. Und der Zusammenhang, daß das Individuum selber seine Lebensbedingungen produziert, fällt wieder heraus. Es wird sozusagen auf der Objektseite immer genauer spezifiziert (Klassengegensätze usw.) bis hin zu den konkreten Bedingungen, unter denen ich und du leben, aber eben nur die Bedingungen. Und wie wir eigentlich beteiligt sein können, diese Bedingungen zu schaffen, das fällt weg. Und das ist im Grunde der Hauptgehalt dieses Ökonomismusvorwurfes, daß hier der Mensch nur als Objekt unter Bedingungen gefaßt wird, aber dieses Moment der Subjektivität, der Beteiligung an der Produktion von Lebensbedingungen wieder herausfällt.

So, dann gibts eine andere zweite Möglichkeit, und das ist also die Vorstellung: an dieser Stelle muß der **Marxismus** passen, das kann er nicht, da muß er **ergänzt** werden.. Und zwar muß er ergänzt werden durch eine schon **vorentwickelte Subjektwissenschaft**, z.B. die Psychoanalyse. Das ist die Stelle, wo die **freudo-marxistische** Konzeption anzusiedeln ist. Eben, man könnte wieder sagen, Du hast ja selber gesagt, das wird objektivistisch-ökonomistisch, das Subjekt fällt raus, also muß das wissenschaftliche Subjekt in den Mittelpunkt gestellt, thematisiert werden, die Psychoanalyse, die muß man jetzt ergänzend heranziehen zum Marxismus, damit das Subjekt zu seinem Recht kommt und nicht in diesen bloß ökonomischen Bestimmungen des Marxismus da irgendwie untergeht. - Nun, diese Auffassung ist von uns sehr intensiv kritisiert worden, K.-H.Braun hat ja ein schönes Buch geschrieben, "Kritik des Freudo-Marxismus". Und die Ute hat in ihrem Band "Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung" (Bd.2, Kap.5) sehr ausführlich darüber geschrieben, ich will es jetzt nicht wiederholen. Diese Position ist für uns deswegen nicht tragbar, weil, wie man zeigen kann die **Psychoanalyse** und die **Marx'sche Theorie auf absolut unvereinbaren gesellschaftstheoretischen Prämissen** beruhen. Wenn die beiden zusammengefügt werden, dann fügt man eklektizistische Positionen zusammen, die eigentlich gar nicht zusammenpassen. Man kann auch zeigen warum: Die ganze Vorstellung von Gesellschaft, die in der Psychoanalyse steht und die Gesellschaft, die Marx versteht, die sind nicht unter einen Hut zu kriegen. Ebenso die Vorstellung über menschliche Lebenstätigkeit, und das ganze Moment der Tätigkeit, der Vergegenständlichung, all das gibt es ja in der Psychoanalyse nicht. Man kann zeigen, daß, wenn man diese Dinge zusammenfügt, es dabei eine eklektizistische Position gäbe,

man kleistert oberflächlich Widersprüche zwischen eigentlich unvereinbaren Konzeptionen zu. Das ist nicht mein Thema, können wir ja noch darüber diskutieren, wem sein muß, aber jedenfalls ist das unsere Position. Weder der Ökonomismus noch die Ergänzung des Marxismus mit einer ihm fremden Subjektwissenschaft kann hier weiterführen. D.h. also die dritte Position, die wir vertreten, ist die, daß die **Marx'sche Theorie** . so wie sie sich gegenwärtig entwickelt, dieses Moment der Subjektivität der individuellen Subjektivität, nicht expliziert hat, daß aber diese Theorie mit **ihren eigenen Mitteln** und **in ihrem eigenen kategorialen Rahmen** entwickelbar ist in Richtung auf eine solche Konzeption. D.h., also, es gibt keine prinzipielle Unmöglichkeit hierzu, wie das von den Freudo-Marxisten behauptet wird. ("Der Marxismus kann das nicht, weil er nur eine ökonomische Theorie ist.") Das ist eine falsche Auffassung. Der Marxismus ist keine nur ökonomische Theorie, der ist eine umfassende Gesellschaftstheorie und man kann ihn nicht sozusagen auf die bürgerliche ökonomische Seite abschieben, von da aus dann sozusagen den Platz dafür frei machen, ihn wissenschaftlich ergänzen zu müssen. Es geht bei ihm um die Allgemeingesetze der Reproduktion des gesellschaftlichen und individuellen Lebens, da gehört überhaupt nicht nur Ökonomie im bürgerlichen Sinne dazu.

Unsere Vorstellung ist also die, daß der **Marxismus selber die Möglichkeit in sich hat, mit den eigenen Mitteln sich in Richtung auf die Ausformung einer Subjektwissenschaft zu entwickeln.**

2. Historisch-empirische Verfahren (Kategorialanalyse)

So, und das ist nun die Frage, wie? Wie geht das? Und da bin ich also jetzt bei dem Problem der **Ableitung der Kategorien**, und das kann man sich einfach mal so vorstellen, daß die Marx'sche Theorie ja in gewisser Weise eine **historische Theorie** ist und ein bestimmtes **Verfahren der historischen Analyse** hat. Es ist sehr schwer, das jetzt hier im einzelnen darzustellen, das ist nicht einfach eine realhistorische Geschichtenerzählung, wie alles so geworden ist, daraus folgt ja für die Gegenwart überhaupt nichts, sondern eine bestimmte Art von **historisch-logischer Reproduktion** der **gegenwärtigen Form der bürgerlichen Gesellschaft** aus bestimmten historischen Komponenten, qualitativen Sprüngen usw., Vorentwicklung in früheren Gesellschaftsformationen, die da eine neue Qualität kriegen in einer anderen Reproduktion (meinetwegen die Frage der ursprünglichen Akkumulation, und wie damals dann die Form der bürgerlichen Gesellschaft entstanden ist). Also eine bestimmte Art von historisch-logischer Analyse auf der Ebene der gesellschaftlichen Prozesse. Und das kann man also so machen, sofern man also das Individuum als verschwindendes Moment dabei betrachtet.

Wenn man jetzt das Individuum Miteinbeziehen, dann muß einem eigentlich sofort klar werden, daß diese historische Dimension der **Gesellschaftsentwicklung** zu kurz greift. Und zwar deswegen, weil, wenn man uns ansieht, wir ja nicht nur älter sind als der ganze Kapitalismus, sondern älter als die gesellschaftliche Entwicklung überhaupt sind. Unsere Genese reicht zurück bis sonstwohin - und, trotzdem sind wir das. Das ist eine Sache, die in diesen

üblichen Theorien; ungeheuer leicht wegfällt; meinetwegen hier meine Hand, wenn ich da drauf haue, tut das weh, zentrales Nervensystem, nicht wahr; aber ich hab' Augen, hab' eine physikalische Möglichkeit, Luft in Schwingungen zu versetzen und ihr hört das dann, habt die Organe, um das aufzunehmen. Diese sozusagen unmittelbar sinnlich-praktische Existenz von uns, die ist ja irgendwo da, ein **Naturphänomen** und trotzdem sind wir **gesellschaftliche Wesen**, Und das muß ja was miteinander zu tun haben.. Die Tatsache, daß wir daran beteiligt sind, unser Leben gesellschaftlich zu reproduzieren und unsere Beschaffenheit als sinnlich-stoffliche Wesen, das muß ja was miteinander zu tun haben (jedenfalls nach der Marx'schen Konzeption). In der Psychoanalyse gerade nicht, sondern da wird angenommen, das kommt ganz woanders her, die Triebnatur des Menschen usw.; die Gesellschaft ist die Bedingung, in die der Mensch hineingestellt ist und sozusagen mit seiner gesellschaftsfremden Triebnatur zurechtkommen muß. Da wird dieser Zusammenhang hergestellt quasi durch ein Hineinversetzen des Menschen mit seinen natürlichen Beschaffenheiten in eine gesellschaftliche Umwelt, die mit ihm als Individuum zunächst nichts zu tun hat, sondern mit der er sich nur sekundär abfinden muß und mit seiner Entwicklung da zurecht kommen muß.

Wenn es also um die **historische Rekonstruktion** der **gesellschaftlichen Entwicklung** in ihrer gegenwärtigen Form geht, und sich dabei aufs Individuum konzentriert, dann heißt das, daß man offensichtlich die gesellschaftliche Dimension verlängern muß. Man muß jetzt zurück in die **naturgeschichtliche** Ebene , weil wir offensichtlich, so wie wir hier sind, dies als Naturwesen geworden sind und uns irgendwann mal dann vergesellschaftet haben. Die Gründe, aus denen wir das getan haben, warum wir sozusagen irgendwann mal zu gesellschaftlichen Naturwesen geworden sind, das muß ja unmittelbar was zu tun haben mit der Entstehung der gesellschaftlichen Reproduktion. Sind ja zwei Seiten derselben Sache. Eine neue Form der Lebensgewinnung über die gesellschaftliche Reproduktion und die Fähigkeit der Individuen, daran teilzunehmen als Naturwesen, sind zwei Seiten derselben Sache: das eine blickt auf die Gesamtheit, das andere blickt auf die Individuen. Das ist also der zentrale Ansatz dabei: die historische Analyse sozusagen zurückzuverlegen, aber im Prinzip beides auf die selbe Art und Weise zu analysieren.

2.1. Genetische und begriffliche Isomorphie: die Stufen der Analyse

Man findet ja ganz bestimmte Begriffe vor in der Psychologie, Motivation, Emotion, Psychisches, Denken, Wahrnehmung usw., alles in relativ ungeordneter Form, und da setzt man ja erst mal an, kann man gar nicht anders. Wenn wir uns mit Psychologie beschäftigen wollen, dann finden wir immer schon eine Art von Begrifflichkeit vor. Entweder ist es die der traditionellen Psychologie oder die Alltagsbegrifflichkeit. Ich kann nicht sozusagen neu anfangen über Emotionen zu reden, man weiß schon immer was darüber, man hat schon eine Theorie. Und diese **Vorbegrifflichkeiten**, wie wir sie nennen, sind unser **Ausgangsmaterial**. Und jetzt ist die Frage, wie gehen wir mit dieser Vorbegrifflichkeit um , um zu den von uns gesuchten Kategorien zu kommen. Es ist also wichtig, daß man sich klar macht, daß es da keine Voraussetzungslosigkeit gibt, jeder weiß eigentlich schon immer irgendwas, nicht wahr, und jetzt die Frage, wie kommt man von diesem Vorwissen zu einer **wissenschaftlichen** Analyse. Und

dabei kann man das, was wir versucht haben, vereinfacht so sagen, daß wir versucht haben, eine Art von **Isomorphie** zwischen den **begrifflichen Verhältnissen**, also den Verhältnissen zwischen all diesen Begriffen (Wahrnehmung, Motivation, Psychisches, Denken, Persönlichkeit, und weiß der Geier, was da alles an verschiedenen Fassungen, Versionen unter diesen Theorien existiert), daß wir also versuchen wollen. Diese begrifflichen Verhältnisse so neu durchzuarbeiten, daß sie, den **genetischen Verhältnissen**, das heißt also dem Entstehungsprozeß, dem historischen Entstehungsprozeß entsprechen. Isomorphie heißt Strukturgleichheit, also Strukturgleichheit zwischen begrifflichen Verhältnissen und genetischen Verhältnissen.

Was heißt das? Dazu muß man sich ein bißchen genauer ansehen, wie eigentlich der phylogenetische oder anthropogenetische Prozeß endet, wo wir nachher als Menschen standen und wie dieser Umschlag zur gesellschaftlichen Produktion erfolgte, nach welchen Aspekten man den eigentlich betrachten muß. Das ist eine sehr allgemeine Gesetzlichkeit, kann man sagen, daß dieser Prozeß vom **Undifferenzierten** zu immer **Differenzierterem** geht. Das kann man auch zeigen, warum das so sein muß. Ich müßte also jetzt über Evolutionstheorie und -gesetze und so reden, was ich aber jetzt hier nicht tun will. Es läßt sich zeigen, daß in dem Prozeß der phylogenetischen Anpassung der Organismen an die Umwelt aus einfachen **elementaren Grundformen** sich **immer differenziertere Formen** herausbilden, in Anpassung nämlich an immer differenziertere Umweltbedingungen. Und das heißt also, wenn man jetzt hier sagt, das ist ein Differenzierungsprozeß, dann müßte dieser Differenzierungsprozeß jetzt sich in den Begriffen wiederfinden, wenn wir von der Isomorphie zwischen genetischen und begrifflichen Verhältnissen reden. D. h. die **genetisch früheste** Form wäre auch die **allgemeinste Kategorie**. Wenn wir jetzt gleich den Begriff des **Psychischen** einführen, den wir ja auch in einer bestimmten Weise von Leontjew übernommen haben als objektive Kategorie, als Signalvermitteltheit der Lebenstätigkeit, dann kann man sagen, das ist eine bestimmte, früheste Form, wo sich aus den allgemeinen Lebensprozessen eine neue Stufe, die des Psychischen nämlich, die psychische Form der Lebensgewinnung, herausgebildet hat. Die Merkmale, die diese früheste Form des Psychischen hatte, ist die der Elementar- oder Grundform. Ja, das sind gleichzeitig die allgemeinsten begrifflichen Merkmale, mit denen wir das Psychische in unserem Kategoriensystem bestimmen müssen.

Das ist nicht etwa eine Naturgegebenheit, daß die Begriffe der Genese entsprechen, das tun sie nämlich normalerweise nicht, nur im Zusammenhang mit der Marx'schen historischen Methode versuchen wir ein Begriffssystem zu entwickeln, in dem sich diese genetischen Verhältnisse auf adäquate Weise abbilden. Und darum sind wir also dann dazu gekommen, eine Grundform des Psychischen herauszuarbeiten, und dann bestimmte Differenzierungsformen, Charly hat das ja auch dargestellt. Und das ist also sozusagen eine Ebene, die könnte man nennen eine vertikale Gliederung, daß wir jetzt den Prozeß verfolgen dieser Differenzierung über mehrere Stufen, letzten Endes bis hin zu uns und was eigentlich daraus geworden ist bei uns. Und dabei immer beachten: Die allgemeineren Bestimmungen, die gelten immer auch für die speziellen, bloß die speziellen haben wir heute als Bestimmungen dazu, das ist

das Entscheidende dabei. Man kommt also sozusagen zu einer allgemeinen Bestimmung des Psychischen, indem man herausarbeitet: was ist das Besondere der psychischen Entwicklung gegenüber dem vorpsychischen Leben. Und die gilt für sämtliche späteren Formen als ungeheuer abstrakte allgemeine Bestimmung. Und jetzt kommt man zu Differenzierungen (Emotionalität usw.), und die haben jeweils immer diese allgemeinen Bestimmungen und neue dazu, aber die alten gelten auch. Und so kumuliert sich das bis zum Menschen, wo diese allgemeinen Bestimmungen auch gelten, aber jetzt eben die bestimmte Differenzierung dazu kommt, die eben dann das Psychische beim Menschen ausmacht.

Und dann kommt jetzt die zweite Ebene dazu, die absolut zentral ist neben **dieser vertikalen Entsprechung** zwischen genetischen Verhältnissen und begrifflichen Verhältnissen, eine **horizontale Entsprechung**. Es läßt sich nämlich zeigen, zumindest kommt das raus, wenn man mit den marxistischen Mitteln der materialistischen Dialektik da 'rangeht, daß also innerhalb der phylogenetischen Entwicklung es verschiedene **qualitative Sprünge** gibt, Also mit diesem Problem der neuen Qualität habe ich mich ungeheuer intensiv beschäftigt, wie man das eigentlich fassen kann, vielleicht können wir es später noch diskutieren, jetzt will ich es nicht bringen, weils dann zu lang wird. Und dabei ist natürlich die zentrale Frage die, worin besteht denn die Spezifik dieser Entwicklung auf der menschlichen Stufe. Und dabei kommen wir zu eigentlich vier Ebenen. Und zwar die erste wäre die Grundform des Psychischen, mit dieser Ausdifferenzierung noch im Rahmen der **Festgelegtheit**. Dann kommt die zweite Stufe, die wir herausgearbeitet haben, nämlich die Entstehung der **individuellen Lern- und Entwicklungsfähigkeit**. In dieser ersten Stufe hat sich schon herausgebildet etwa Emotionalität, auf eine bestimmte Weise unterscheidbar von kognitiven Prozessen usw.; **Orientierungsleistungen, Sozialverhältnisse** werden auf dieser ersten Ebene herausgebildet, das haben wir empirisch versucht zu rekonstruieren. Die zweite Ebene dann, die individuelle Lern- und Entwicklungsfähigkeit: Das, was sich vorher herausgebildet hat, bleibt bestehen, findet aber einen neuen qualitativen Zusammenhang) auf dieser Stufe. D.h. Emotionalität bei Organismen, die individuell lernen können, das heißt das. Und der Begriff der Motivation ist z.B. an der Stelle erst von uns eingeführt worden, auf dieser Ebene der individuellen Lern- und Entwicklungsfähigkeit, das wäre also die zweite Stufe. Die dritte Stufe wäre dann die neue Qualität der Lern- und Entwicklungsfähigkeit bei der Herausbildung der **gesellschaftlichen Natur des Menschen**. Und das ist also ein ungeheuer zentraler Punkt, wo wir ungeheuer lange gebraucht haben um dahinterzukommen, wie man das fassen muß. Und zwar ist da immer das Problem: hier ist der Mensch und da ist die Gesellschaft. Und jetzt haben wir bestimmte Qualifikationen als Naturwesen, die uns offensichtlich dazu befähigen (und zwar als einzige Lebewesen), uns am gesellschaftlichen Prozeß zu beteiligen, was eine merkwürdige Sache ist und sie hat der Wissenschaft eigentlich ziemlich unlustige Probleme gestellt, meinetwegen gibt's ja die schönen Untersuchungen von diesem Ehepaar Kellog, die haben ein, Baby und ein Schimpansenbaby zusammen aufgezogen. Das war in dieser behavioristisch-optimistischen Frühphase, wo die jetzt meinten, wenn man die beiden wirklich unter den gleichen Bedingungen erzieht, dann müßten sie sich eigentlich auch gleich entwickeln. Und wie das dann aussieht, das könnt ihr euch wahrscheinlich vorstellen. Also zunächst ein-

mal hatte der Schimpanse sogar einige Vorteile, er konnte schon klettern, als das Baby nur da unten stand ... Und dann fing das Baby aber plötzlich an, sich natürlich sozusagen in die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe und Kommunikation 'reinzuentwickeln, über Sprache, auch schon über die Tätigkeit, und der arme Schimpanse blieb dann also sozusagen in seiner dumpfen Naturwelt zurück, und das war also dann das, was man ja vorher erwarten konnte, was Wichtiges eben und an sich ein platter Tatbestand, der aber ungeheuer schwer zu begreifen ist: wie kommt das denn, daß aus **natürlichen Gründen der Mensch zur Teilhabe an der gesellschaftlichen Reproduktion fähig ist**, Unser Zentralnervensystem ist. das einzige Zentralnervensystem, über das Vergegenständlichungen und Symbolisierungen laufen können, wie sie gesellschaftlich produziert sind. Z.B. ist das eine Sache, die manchen marxistischen Kollegen ungeheure Schwierigkeiten macht, weil die, wenn sie von Biologie hören, bloß immer Biologismus denken können oder am liebsten das Ganze sowieso weglassen würden; und sie möchten sich auch nicht damit beschäftigen müssen, etwa wie der Sève, der da immer so redet von dem biologischen Träger, der Mensch als biologischer Träger, und da drauf kommt denn sozusagen die Gesellschaft, und den Träger lassen wir dann weg. Und zwar im wesentlichen auch deswegen, weil er selber eben sagte, daß er natürlich von Biologie nichts versteht. Die Ute z.B. mit ihren Motivationsbüchern, die hat die umgekehrte Konsequenz gezogen, die hat sich nämlich zwei Jahre eingebuddelt und nur Biologie gelernt, weil wir merkten, wir brauchen das und wir können uns einfach nicht, mehr damit abfinden, das den Biologen zu überlassen, denn die lösen unsere Probleme nie, in dem Zusammenhang, in dem sie Biologie betreiben. Um da nicht zu weit abzuschweifen, die Frage bestand schon bei Leontjew: Wie kann das denn sein, wie kann in der Phylogenese irgendetwas entstehen, das den Menschen als Naturwesen dazu fähig macht, sich gesellschaftlich zu reproduzieren. Und die Sache genau zu fassen ist eigentlich das erste Mal dem Volker Schurig gelungen in diesem Buch "Die Entstehung des Bewußtseins" (Frankfurt/M.1976), und jetzt haben wir es, glaube ich, noch ein bißchen schärfer. Und zwar muß man sich das so vorstellen, daß es also in der **Anthropogenese** eine bestimmte Phase gab, wo Frühformen der gesellschaftlichen Produktion noch rückwirkten auf die genomische Information, weil sie nämlich einen Selektionsvorteil darstellten. Wenn man sich also das vorstellt, in der Anthropogenese kam eine bestimmte Phase, wo die Hominiden anfangen, mit Werkzeugen zu arbeiten, das ist ungeheuer früh schon gewesen, also vor zwei Millionen Jahren oder so, zuerst unmerklich und dann immer deutlicher. Während dieser Phase, wo die anfangen, **mit Werkzeugen zu operieren**, waren die **Evolutionsgesetze**, nämlich Mutation und Selektion, **noch voll in Kraft**. D.h. also, es gibt bestimmte Frühformen oder Ansätze zur gesellschaftlichen Reproduktion über Vergegenständlichung; die fingen schon ungeheuer früh an, diese Werkzeuge auf Serie zu legen, man glaubt das nicht, bestimmte Faustkeilformen wurden in ungeheuer früher Zeit schon zentral produziert und verteilt und so, da gab es direkt schon eine Art von Industrie, die diese Dinger da hergestellt hat. Und das alles zu einer Zeit, in der die Evolutionsgesetze noch voll in Kraft waren, das heißt, die Vorteile, die aus dem Verfügen über diese Mittel herührten, noch einen Selektionsvorteil darstellten. Ist euch das klar, also der Punkt ist der, daß nachher in der gesellschaftlichen Entwicklung ja die Selektion außer Kraft gesetzt ist durch, die die gesellschaftliche Reproduktion. Das ist also sozusagen der Grundfehler des Sozial-

Darwinismus, daß die meinen, daß also Mutation und Selektion auch noch in der historischen Entwicklung eine Rolle spielen, das läßt sich zeigen, das hat also Leontjew in seinem Buch schon sehr früh formuliert, indem da steht, daß also die gesellschaftliche Entwicklung eigentlich ein einziger Kampf gegen den Kampf ums Dasein ist. Speziell also die Bedingungen, unter denen sozusagen die natürliche Auslese stattfindet, werden gerade durch die gesellschaftliche Produktion aufgehoben. Aber vor diesem Umschlag in diese neue Lebensweise der gesellschaftlichen Entwicklung gab es eine Phase, in der auf der einen Seite schon Vorformen der gesellschaftlichen Produktion da waren, auf der anderen Seite aber diese Evolutionsgesetze noch wirkten. Und damit wird jetzt sozusagen **die Natur des Menschen vergesellschaftet**. D.h. also die genomische Information wird noch verändert über Selektion, Mutation aufgrund der Selektionsvorteile durch diese Frühformen der gesellschaftlichen Arbeit. Und das ist sozusagen der Springpunkt, in dem sich also diese natürliche Spezifik des Menschen als eines Wesens, das sich alleine unter allen Lebewesen an der gesellschaftlichen Reproduktion beteiligen kann, und wo das sich rausbildet. Man kann ja z.B. zeigen, daß die Werkzeugbenutzung alleine überhaupt noch keine Garantie dafür war, daß diese jeweiligen Menschenformen nicht ausstarben, nicht einmal der berühmte Neandertaler, der war ja relativ hoch entwickelt und hatte schon wunderschöne Werkzeuge und auch schon diese Gesellschaftsformen von Häuslichkeit und so, und trotzdem ist er ausgestorben. Und es gibt eine Unmenge anderer Frühformen von Menschen, die schon Werkzeuge hatten und ausgestorben waren, d.h. es wirkte noch die Selektion. Und in diesem Prozeß hat sich im ganzen nachher der Prozeß durchgesetzt, wo diese genomische Information sich so kumulierte, im Wechselwirken mit den Veränderungen der wirklichen Lebensbedingungen, daß das dann umkippte in die gesellschaftliche Entwicklung. Wir sprechen da von einem **Dominanzumschlag**, also was bisher untergeordnet war und noch die genomische Information beeinflussen konnte, schlägt jetzt um, wird ein bestimmendes Moment der Entwicklung, und damit ist gleichzeitig sozusagen die Evolutionsgesetzlichkeit praktisch außer Kraft gesetzt. Es ist also im Grunde so, daß sich die **Phylogenese durch die Kumulation genomischer Information auf einer bestimmten Stelle selber aufhebt**. Und das ist also diese dritte Stufe, die ungeheuer wichtig ist, die nennen wir die Herausbildung der gesellschaftlichen Natur des Menschen, wo wir also dieses Moment Gesellschaftlichkeit und Natur in einen unmittelbaren Zusammenhang bringen, was aber bei uns eben nicht nur ein Gleichnis oder irgendwie so ein dialektischer Taschenspielertrick auf verbaler Ebene ist, sondern wir können auch genau zeigen, wie diese Vermittlung aufgrund der Evolutionsgesetze möglich war. D.h. also die Gefahr, daß, wenn man Dialektik sagt, man immer irgendeinen blinden Fleck ein bißchen übertönen will mit schönen Worten, das ist bei uns nicht mehr die Gefahr, an dieser Stelle jedenfalls nicht mehr.

Und die vierte Stufe ist dann die **neue Qualität der psychischen Momente der gesellschaftlichen Natur des Menschen**, bei **gesamtgesellschaftlicher Vermitteltheit individueller Existenz**. D.h., daß nachdem dieser Dominanzumschlag erfolgt ist, sich jetzt eine verselbständigte gesellschaftliche Struktur herausgebildet hat, die in sich jetzt dieses System darstellt, das ich euch dargestellt habe, das Marx analysiert hat. Da kriegen also diese bis dahin ent-

wickelten psychischen Momente noch einmal eine neue Qualität, indem der Mensch sich nämlich jetzt unter diesen Bedingungen individuell reproduzieren muß. Ihr seht also, die ganze Sache läuft so, daß das so eine Art von Kumulation ist, die früheren Dinge bleiben bestehen, kriegen eine neue Qualität, stehen in einem neuen Zusammenhang, und beim Endzustand, nämlich jetzt der gesamtgesellschaftlichen Reproduktion, da ist also all das, was sich da entwickelt hat, hier zu analysieren auf das neue Gesamtverhältnis, in dem das steht, unter den Bedingungen, daß der Mensch sich jetzt unter diesen gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen reproduzieren muß. Wobei jetzt auf der Ebene natürlich das zweite Moment dazukommt: unter historisch konkreten Bedingungen. In dem Moment, wo wir jetzt also bei der gesamtgesellschaftlichen Vermittlung sind, sind wir also sozusagen voll bei der Marx'schen Theorie angekommen, müssen also jetzt diese allgemeinen Bestimmungen immer sehen als Abstraktionen, die sich jeweils konkretisiert haben unter historisch bestimmten Bedingungen, im Zweifelsfall der bürgerlichen Gesellschaft.

So, das ist also dieser Versuch der Bildung Isomorphien, Strukturähnlichkeiten, also dieses allgemeine Programm, aus der Vorbegrifflichkeit eine Begrifflichkeit zu entwickeln, die so strukturiert ist, daß diese verschiedenen Dinge alle berücksichtigt sind: Grundform, Differenzierung, neue Qualität bei individueller Lern- und Entwicklungsfähigkeit, wieder neue Qualität bei Herausbildung der gesellschaftlichen Natur und nochmal neue Qualität beim Umschlag zur gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit. D.h. also, wir haben jetzt ein "gestapeltes System", wo es also bestimmte Dinge gibt, die dem Menschen zukommen, und die auch für ihn spezifisch sind. Und das sind die Stufen drei und vier, quasi, wo aber auch beim Menschen Dinge feststellbar sind, die er zwar hat, die aber nicht für ihn spezifisch sind. Bis herunter zu den ganz elementaren Stoffwechselprozessen oder so, die allerdings dann vorpsychisch sind, oder besser gesagt, angefangen bei den elementaren Steuerungsprozessen, meinetwegen vegetativer Art, das haben wir alles drin, bis hinzu den höchsten Formen. Wir versuchen jetzt also diese **genetische Rekonstruktion** dazu zu benutzen, um ein **Kategorien-system** zu entwickeln, bei dem sowohl die Spezifik der menschlichen Lebenstätigkeit drinsteckt, wie das Verhältnis dieser **spezifischen** zu den verschiedenen **unspezifischen** Momenten, wie sie sich ausdifferenziert haben in dieser Entwicklung des Psychischen.

Übrigens, dieses Programm, das ich jetzt darstelle, hatten wir nicht schon am Anfang, sondern wir haben jetzt allmählich rausgekriegt, daß wir so vorgegangen sind. So läuft das meiner Ansicht nach fast immer, man hat nicht vorher ein Programm und realisiert das dann, sondern man fängt an zu strudeln und während man arbeitet, merkt man plötzlich, was man eigentlich gemacht hat, und das ist also das, was man da zusammenfassend als Kennzeichen unserer Vorgehensweise einmal darstellen kann.

Jetzt war das zunächst nur einmal so eine formale Darstellung der methodischen Schritte, ein Versuch sozusagen, die historische Rekonstruktion auszuweiten, indem jetzt das, was vorher ein verschwindendes Moment war, nämlich das Individuum, jetzt phylogenetisch, anthropogenetisch rekonstruiert wird, d.h. also wir kommen wieder an bei dem Gesamtsystem, haben aber jetzt das Individuum ausdifferenziert aus seinen psychischen Bestimmun-

gen. Das ist nicht mehr verschwindendes Moment, sondern steht zwar in diesem gesamtgesellschaftlichen System, aber unter Ausdifferenzierung der psychischen Bestimmungen. Es ist also sozusagen die Idee dabei, daß man im Grunde die **Marx'sche Theorie nach innen ausbaut**, indem man da die **neue Ebene der empirischen Forschung**, nämlich diese **Herausarbeitung dieses Begriffssystems aufgrund der genetischen Verhältnisse**, da einschleibt.

2.2. Die Spezifika der individuellen Handlungsfähigkeit

So, und jetzt will ich versuchen, das an ein paar Beispielen noch zu verdeutlichen. Und zwar ist also die zentrale Idee ja dabei die, daß man jetzt eine Psychologie macht, die man so machen muß, daß verständlich wird, daß Menschen, die man da psychologisch erfassen will, auch in der Lage sind, sich an der gesellschaftlichen Reproduktion zu beteiligen. Und unsere Kritik an der traditionellen Psychologie war immer die, daß die Menschen, die die beschreiben, keine fünf Minuten in der Lage wären, sich gesellschaftlich zu reproduzieren. Wir nannten die immer Homunculi der traditionellen Psychologie. Wenn man sich vorstellt, wie etwa die psychologische Lerntheorie den Menschen beschreibt, die Figur, die dabei herauskommt, also die Menschheit wäre ausgestorben, bevor sie angefangen hätte zu existieren. Die haben also da den schönen Begriff der Letalfaktoren, der kommt aus der Biologie wenn eine Maus also eine bestimmte Art von Fehlmutation hat, die so schlimm ist, daß die Maus dabei stirbt, ist das ein Letalfaktor; und wir haben dann versucht zu zeigen, daß eigentlich all das, was die traditionelle Psychologie über den Menschen sagt, durch die Bank Letalfaktoren sind. Keine von diesen Bestimmungen ist in der Lage zu erklären, daß man in diesem Zusammenhang, nämlich als Beteiligung an der gesellschaftlichen Reproduktion, sich individuell am Leben erhalten kann.

Die Frage ist jetzt die, wie man das konkret erfassen kann, und da haben wir einen zentralen Begriff, und das ist der Begriff der **Handlungsfähigkeit**. Dieser versucht also das **Verhältnis der individuellen Reproduktion** über die **Beteiligung an der Verfügung über die gesellschaftliche Reproduktion** erst einmal auf den Begriff zu bringen. D.h. also, das **Psychische** ist unter dieser Bestimmung nicht etwas Isoliertes beim Individuum, sondern immer die **psychische Seite der Möglichkeit des Menschen, über die Teilhabe am gesellschaftlichen Prozeß seine eigene Existenz zu reproduzieren**, diese Vermittlung, das ist immer der zentrale Punkt dabei. Und dabei hat sich also etwa im Hinblick auf die Herausbildung der Handlungsfähigkeit in der dritten und vierten Stufe folgendes herausarbeiten lassen: daß also diese dritte Stufe die Herausbildung der gesellschaftlichen Natur noch in gewisser Weise eine **unmittelbar** kooperative Beziehung ist, wo die Individuen also noch gerade im anschaulichen, unmittelbaren Zusammenhang ihr Leben reproduzieren, auch noch ihren eigenen Anteil an der gesellschaftlichen Reproduktion unmittelbar fassen können; während in dem Moment, wo sich das gesellschaftliche System verselbständigt, sich ja die Situation ganz radikal verändert, und zwar deswegen - und das ist ein zentraler Gedanke - ich weiß nicht, ob ich den jetzt richtig rüberkriege: Das gesellschaftliche System wird zwar im ganzen gesehen, natürlich getragen von Individuen. Aber es hat in sich eine bestimmte Charakteristik der Systemreproduktion, die unabhängig ist von dem Beitrag des einzelnen Individuums. D.h. **mein Leben**

wird im Prinzip auch miterhalten, wenn ich in dem Moment **nicht unmittelbar an dieser Systemreproduktion beteiligt** bin. Auf dieser neuen Stufe geht es also gesamtgesellschaftlich um Handlungsnotwendigkeit zur Erhaltung des Systems. Individuell sind die **gesellschaftlichen Handlungsnotwendigkeiten** für mich nur **Handlungsmöglichkeiten**. Also dieser Begriff der Möglichkeit ist bei uns ganz zentral, d.h. ich kann mich an der gesellschaftlichen Reproduktion beteiligen, ich muß aber nicht. D. h. also. es kommt hier eine bestimmte Art **Entlastung des Psychischen von der unmittelbaren Reproduktion**; eine Art von Distanz, Erkenntnishaltung, gnostischer Haltung gegenüber der Realität ist möglich. und das ist sozusagen die höchste, entwickeltste Form des menschlichen Bewußtseins, daß man also diese Distanz hat, eine **Alternative** zu haben, ich kann so handeln, ich muß aber nicht so handeln, und ob ich das eine oder andere tue, das ist dann sozusagen die Frage der Psychologie, diese Frage jeweils für mich zu klären. D. h. also, dieses Moment der **Möglichkeitsbeziehung zur gesellschaftlichen Realität** enthält auch **eine neue Form von Subjektivität**, indem ich mich nämlich **selber als Ursprung meiner Handlungen** abgehoben von gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang erleben kann. Ich kann mich also erst in dem Moment, wo ich nicht mehr voll drinstecke in der Reproduktion meiner eigenen Existenz, erst in dem Moment habe ich sozusagen den Abstand, um mich selber als Subjekt, als Ursprung von Aktivität zu erleben, auch in Abhebung von anderen Menschen. Darin liegt die Spezifik der Subjektivität-Intersubjektivität: ich erlebe auch den anderen als Zentrum seiner eigenen Absichten und seiner eigenen Pläne, auch unabhängig von dem, was konkret in jedem einzelnen Fall passiert, d.h. also eine Art von Abhebung der Subjektivität und Intersubjektivität vom unmittelbaren Lebenszusammenhang, allerdings jetzt als ein Teilmoment der materiellen gesellschaftlichen Reproduktion auf dieser Stufe. Wir sprechen auch vom **bewußten sich verhalten können zur gesellschaftlichen Realität**. Handlungsalternativen zu haben, Handlungsmöglichkeiten auswählen zu können ist also selber ein Charakteristikum der gesellschaftlichen Reproduktion auf dieser Stufe. D.h., somit, wenn man die Sache so reproduziert, ist hier **kein Gegensatz zwischen Subjektivität und Gesellschaftlichkeit**, sondern diese Art von Subjektivität und Bewußtsein ist die Art und Weise, in der die Individuen sich beteiligen an der gesellschaftlichen Reproduktion auf dieser Stufe der selbständigen Systemerhaltung der Gesellschaft. Das ist sicher schwierig, weil man da in gewisser Weise diesen Gegensatz zu denken gewohnt ist in Gesellschaftlichkeit und Subjektivität, und immer der Verdacht besteht, wenn man jetzt von dieser Subjektivität redet, dann wird damit das Individuum abgekoppelt vom gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang, was ja eine übliche Form in der bürgerlichen Soziologie ist. Entscheidend ist, daß bei uns gezeigt wird, daß diese Art **von bewußtem sich verhalten können** zur gesellschaftlichen Realität eine **Voraussetzung** dafür ist, daß die **Individuen sich überhaupt beteiligen können an der gesellschaftlichen Reproduktion**, weil die nämlich diese Art von Verarbeitung von Alternativen, von Widersprüchen usw. selber einschließt. Das ist eine gesellschaftliche Notwendigkeit. Man muß eine Übersicht haben~ man muß entscheiden können, welche Art von Aktivitäten im bestimmten Fall funktional, welche unfunktional ist, man muß seinen eigenen Stellenwert kennen in diesem Zusammenhang, muß dabei seine Beziehungen zu anderen auch bewußt fassen können, wenn dieser Gesamtprozeß auf dieser Ebene überhaupt funktionieren soll. Es sagt einem

keiner mehr unmittelbar, was man zu tun oder zu lassen hat. Das ist der Punkt. In einer kooperativen, wenn man sich da so eine naturwüchsige Gesellungsseinheit vorstellt, da ergibt sich aus dem, was da jeweils passiert - es regnet, es muß geerntet werden, es läuft das und das - **unmittelbar** das, was ich tun muß, da gibt es keinen Zweifel, es ergibt sich für mich **anschaulich** aus dem Zusammenhang, in dem ich stehe; während bei uns sagt uns kein Mensch, was wir tun müssen. Wir wissen zwar, daß wir alle in irgendeiner Form uns so betätigen, daß dabei dieses Gesamtsystem erhalten bleibt, sonst würden wir nicht hier sitzen können. Aber wie das im einzelnen läuft, das ist nicht unmittelbar anschaulich gegeben, sondern das ist ein Problem. Das ist also das wissenschaftliche Problem der Individualwissenschaft jetzt vom einzelnen: Begriffe zu finden, mit denen man diesen Zusammenhang, diese Möglichkeitsbeziehung jetzt adäquat fassen kann. Wie ist trotzdem die Gesetzmäßigkeit zu fassen des Zusammenhangs zwischen meiner eigenen Lebenstätigkeit und diesem großen Erhaltungssystem, an dem ich ja irgendwo beteiligt bin, was rückwirkend wieder meine Existenz ermöglicht. Das ist ja eine schwierige Situation, die Sache kann ja soweit problematisiert werden, daß man sogar leugnen kann, daß dieser Zusammenhang besteht. Es kann ja sogar soweit gehen, daß ganze Theorien diesen Zusammenhang leugnen, die ja überhaupt nicht sehen, daß da die individuelle Lebenserhaltung, Lebenstätigkeit ein Teilaspekt der Erhaltung des Gesamtprozesses ist, der wieder mich erhält. Der Zusammenhang ist so locker, daß er also wissenschaftlich nicht einmal vorkommen muß, In der bürgerlichen Psychologie kommt er nicht vor, obgleich er natürlich real besteht. Denn wenn man die Sache einmal soweit rekonstruiert hat, ist klar, daß, wenn wir nicht alle hier, nun nicht wir im Hörsaal, sondern sämtliche Leute im Gesamt, sich nicht so verhalten würden, daß dieses System im ganzen funktioniert, dann würde auch kein einziger von uns als Individuum überleben. Nur, **wie** wir das eigentlich tun und **warum** wir das tun, das ist ein ungeheuer schwieriges Problem, und natürlich noch ein besonders schwieriges in der bürgerlichen Gesellschaft, wo dann die Abkopplung der Individuen von der bewußten Verfügung über die gesellschaftlichen Prozesse ein Systemmerkmal ist, und diese Zurückgeworfenheit auf die Privatexistenz, Privatform des Denkens ja praktisch eine Art von objektiver Bewußtseinsform ist, mit der man sich ja immer erst einmal auseinandersetzen muß. D.h. also, unser Problem der Handlungsfähigkeit besteht darin, diese Möglichkeitsbeziehung, dieses bewußte Verhalten jetzt so zu konkretisieren., daß daraus für mich jeweils selber verständlich wird, wie ich eigentlich diesen zunächst problematischen und für mich nicht faßbaren Zusammenhang, wie ich den eigentlich selber fassen muß für mich; und zwar jeweils **ich**, denn unsere Begriffe sind ja nicht für andere Leute, sondern jeweils für einen selbst zur Klärung der eigenen Situation da. Und das ist also der zentrale Rahmen mit seinen beiden Momenten, daß auf der einen Seite in dieser Handlungsfähigkeit jetzt eine Verfügung über die Lebensbedingungen drin muß, jedenfalls soweit, daß der Gesamtprozeß funktioniert, und der funktioniert ja auch im Kapitalismus recht und schlecht, so daß wir da leben können. D.h. also die bewußte Verfügung über diesen Prozeß, die muß sich zumindest soweit durchsetzen in all diesen Widersprüchlichkeiten und Naturwüchsigkeiten der Bewegung, daß das System dabei erhalten wird. Und die andere Seite ist die, daß gleichzeitig diese Möglichkeit der Verfügung über die Lebensbedingungen eingeschränkt, mystifiziert ist durch die spezifischen Behinderungen in der bürgerlichen Gesell-

schaft. Das ist immer ein Verhältnis, ein Verhältnis zwischen **Möglichkeiten** und **Behinderungen**. Das ist der allgemeine Rahmen, mit dem die Handlungsfähigkeit zu fassen ist, wir haben dies Verhältnis **verallgemeinerte-restriktive Handlungsfähigkeit** genannt. Die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit ist jeweils die Realisierung der Möglichkeiten zur Verfügung über die gesellschaftlichen Lebensbedingungen; und der restriktive Aspekt, der ist also stets dieses Moment des Sich-Einrichtens in der Abhängigkeit, des Versuchs also, in den bestehenden Verhältnissen unter Arrangement mit den Herrschenden jeweils seine Existenz zu reproduzieren. Und dieses zweite Moment stellt immer die historisch bestimmten Bedingungen von Behinderungen und Mystifikationen dar, die dieses zweite Moment reinbringen in dieses Konzept der Handlungsfähigkeit. Und das kann man jetzt natürlich nun konkretisieren, das haben wir ja auch getan, an einzelnen Begriffen, Grundkategorien, die jetzt auch ausdifferenziert worden sind in diesem Prozeß, den ich vorher dargestellt habe; ich nehme an, daß das auch weitgehend schon von Konstanz gemacht worden ist, ich will das nicht so ausführlich machen, z. B. Emotionalität mit ihren verschiedenen Stufen. Nehmen wir erstmal: **Emotionalität** ist **Bewertung von Umweitgegebenheiten** am Maßstab der eigenen Befindlichkeit, der eigenen subjektiven Notwendigkeit, das ist sozusagen die allgemeinste Bestimmung, eine Art von Widerspiegelungsfunktion am Maßstab der eigenen individuellen Notwendigkeiten. Dann die Herausbildung der **erkenntnisleitenden** Funktionen der Emotionalität in dieser Stufe der individuellen Lernfähigkeit, daß nämlich im Zusammenhang mit dem Neugier- und Explorationsverhalten Emotionalität eine Voraussetzung überhaupt zur Orientierung in der Realität wird. Dann - ich werde das jetzt nicht in den einzelnen - Stufen weiter verfolgen- also die neuen emotionalen Qualitäten auf dieser Ebene der gesellschaftlichen Natur des Menschen, nämlich jetzt **erkenntnisleitende** Funktionen im Zusammenhang mit diesem **kooperativen Lebensprozeß** und dann schließlich bei gesamtgesellschaftlicher Vermitteltheit jetzt diese Alternative, dieser Widerspruch, auf der einen Seite **erkenntnisleitende Funktionen** als **verallgemeinerte Betroffenheit von der Ausgeschlossenheit** von der Verfügung über die gesellschaftlichen Lebensbedingungen, und gleichzeitig das positive Moment, also die **emotionale Qualität der Erweiterung dieser Lebensbedingungen**. Und dazu im Widerspruch dann dieses Moment der Verinnerlichung, jetzt in den Formen der bürgerlichen Gesellschaft, also Verinnerlichung der Emotionalität als nur meine, nur in mich eingeschlossen, abgekoppelt von Handlungen. Da jetzt der typische Gegensatz von Gefühl und Verstand, wie er in der bürgerlichen Gesellschaft reproduziert wird, Gefühl und Verstand schließen. sich aus, das ist eine typische Form dieser verkürzten, verkümmerten Form von Emotionalität. Ich habe diese Sache gerade erst auf einem Vortrag auf unserem Friedenskongreß versucht auszuführen, mit der Emotionalität, wo ja der Friedensbewegung auf der einen Seite der Vorwurf gemacht wird, sie sei also emotionalisiert, ein Haufen von Angsthasen, die die Übersicht und die Rationalität an den Nagel gehängt hätten, um sich jetzt kollektiv der Stilisierung ihrer Angst hinzugeben. Das ist also die Version unserer offiziellen Stellen, der Schmidt hat mal gesagt, naja die Friedensbewegung. sind ja alles nette Leute, ehrenwerte Leute, wenn die bloß mal erst diese Emotionalisierung loswerden würden, dann würden die auch merken, daß die Nato die beste Friedensbewegung ist, die wir uns vorstellen können. Und dann die Alternative dazu, innerhalb der Friedensbewegung bestimmte

Momente, daß jetzt die Emotionalität als alleinige Richtschnur unabhängig von der kognitiven Verarbeitung der Realität angesehen wird, sozusagen meine Angst, meine Emotionalität als letzte Instanz. Z.B. auf dieser Berliner Begegnung der Schriftsteller gab es auch einige Dichter, die so Theorien vertreten haben, sie brauchen kein Wissen über die Abrüstungsverhandlungen und über die Waffensysteme, sondern ihnen reicht ihre emotionale Betroffenheit. Und da habe ich versucht zu zeigen, daß beides verschiedene Seiten der Verkürzung der Emotionalität auf bloße Innerlichkeit sind. Die einen kritisieren diese Innerlichkeit, die anderen nehmen sie zum Ausgangspunkt, aber der Zusammenhang zwischen **Lebensbewältigung** und **Emotionalität** ist in beiden Fällen zerrissen. Ich habe versucht, dem entgegenzustellen, was eigentlich emotionsgeleitete Erkenntnis ist, nämlich eine Erkenntnisform, in der in verallgemeinerter Art und Weise unsere Betroffenheit von unseren Lebensbedingungen erfassbar wird. Und unter diesem Aspekt habe ich dann versucht zu zeigen, daß diese Logik der Abschreckung usw., daß die nicht etwa rational und emotional ist, sondern daß die eigentlich schlicht dumm ist, weil dieses Moment in der kognitiven Verarbeitung, die Beziehung zu den jeweilig Betroffenen verallgemeinert herzustellen, dieses wegläßt. Man kann da zeigen, daß bestimmte Formen der Friedensbewegung intellektuell ein höheres Niveau haben, weil hier der Gesamtzusammenhang rekonstruiert ist, nämlich die Beurteilung der Realität, der Information, die Erkenntnis der Welt unter dem Aspekt unserer verallgemeinerten Betroffenheit davon. Das nur einmal als kleiner Hinweis darauf, wie man versuchen kann, diese Art von Herleitung des Emotionalitätskonzepts auch in politisch, aktuellen Auseinandersetzungen zu konkretisieren.

Zweites Moment wäre etwa **Motivation**, auch das will ich nicht im einzelnen ausführen. Da haben wir versucht zu zeigen, daß das eine bestimmte Art von **Zuspitzung der Emotionalität** in diesem Zusammenhang der Herausbildung der **individuellen Lern- und Entwicklungsfähigkeit** ist. Zunächst nämlich individuelle Antizipation von zukünftigen Befriedigungsmöglichkeiten, dann in dieser Herausbildung der gesellschaftlichen Natur eine überindividuelle Antizipation. Also das berühmte Leontjew'sche Jäger-Treiber-Beispiel, daß also nicht jeweils der einzelne eine Handlung abschließt, sondern diese Handlung kollektiv abgeschlossen wird, und man selber also das Gesamtergebnis antizipieren kann in seiner Motivation; d.h. der Treiber, der jetzt das Wild verscheucht, antizipiert damit die Aktivität des Jägers, der das Wild dann erlegt, und daß nachher die allgemeine Umverteilung der Beute folgt. Und dann die wieder neue Qualität auf der Ebene der gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit, wo dann Motivation abhängt von der Möglichkeit, in den **individuellen Zielen** gleichzeitig die **eigene Verfügung über die Lebensbedingungen** und **eigene Lebensqualität** zu **verbessern**. Und als Gegensatz dann wieder diesen Verhältnisbegriff **Motivation-innerer Zwang**. Innerer Zwang wäre dann die motivationsförmige Verinnerlichung von Fremdbestimmtheit, und da läßt sich dann wieder zeigen, daß die traditionelle Psychologie ebenso, wie sie nur diese verinnerlichte Emotionalität kennt, auch nur diesen inneren Zwang kennt und den als Motivation ausgibt. Die Zentralfrage der bürgerlichen Psychologie ist nämlich, wie kriegt man Leute dazu, freiwillig das zu tun, was sie sowieso tun sollen. Das läßt sich auch in der ganzen Geschichte der Emotionsforschung beschreiben, wie motiviere ich jemanden, in der Frage

steckt ja schon drin, daß ich ihn motiviere, nicht er analysiert seine Situation, und ist dann, wenn sie seine Lebensmöglichkeiten erweitert, motiviert oder nicht motiviert, je nachdem, sondern ich motiviere ihn, d.h. ich bringe ihn dazu, das zu tun, was er tun soll, Und das ist genau das, was wir als inneren Zwang bezeichnen. Ein äußerer Zwang wird handlungsbestimmend in der Form, daß er einem selber als Motivation erscheint, man kriegt den Zusammenhang nicht mehr mit, wo was hergekommen ist. Das haben wir auch versucht im Zusammenhang mit dem Begriff des Überich, der in der Psychoanalyse universell angewandt wird, den zu reinterpretieren in diesem Zusammenhang, daß also **Überichbildung** bei Freud genau das beschreibt, nämlich eine Verinnerlichung von äußeren Zwängen, sodaß sie dann als eigene Ziel, eigene Motivation erscheinen, ohne daß der Zusammenhang, daß es nämlich äußere Zwänge sind, aber überhaupt noch sichtbar wird. Und entscheidend ist eben halt nur, daß die Psychoanalyse nur diese Form kennt, und wir versuchen, zu zeigen, daß das eine bestimmte, verkürzte Form der Motivation unter den spezifischen hindernden und mystifizierenden Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft ist, und die "eigentliche" menschliche Motivation immer im Widerspruch dazu steht, nämlich man ist dann motiviert, wenn mit der Verfolgung des Ziels man selber die Möglichkeit hat, seine eigene Realitätsverfügung und damit seine Lebensqualität zu verbessern. Und Fremdbestimmtheit kommt dann in dem Moment rein, wo diese Form instrumentalisiert wird für fremde Zwecke.

Jetzt könnte ich also auch noch was erzählen zum Verhältnis von Begreifen und Deuten, aber das wird mir jetzt zuviel, ich habe also jetzt versucht, dieses Konzept der Handlungsfähigkeit noch etwas auszuschnüßeln, indem ich auf die einzelnen Funktionen einging, was man natürlich viel genauer machen müßte, aber das haben ja Charly und Konstanze schon getan.

Wesentlich ist also, daß auf dieser Stufe der gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit alle diese Dinge Möglichkeitscharakter haben. Wir selber haben eigentlich in jedem einzelnen Moment immer die Alternative Motivation/innerer Zwang, die Alternative verallgemeinerte Emotionalität/Verinnerlichung, die Alternative Begreifen/Deuten usw. D.h. also diese Möglichkeitsbeziehung, daß man sich also in bestimmten Konfliktsituationen immer so und so verhalten kann, die wird jetzt aufgliedert in die verschiedenen Aspekte.

Im Grunde ist dieses Moment **Begreifen-Deuten** eigentlich so ein Oberkonzept dieses Begriffs der Handlungsfähigkeit. Und zwar muß man ja davon ausgehen, daß zunächst einmal jedes Individuum in einer Art von **unmittelbarer Realität** steht, in der dieser **gesamtgesellschaftliche Zusammenhang** zunächst einmal nicht sichtbar wird, d.h. wir alle stehen zunächst einmal in einer Art von unmittelbar personalisierender Umwelt, unsere Alltagspraxis, in der wir uns irgendwo bewegen müssen, und die Denkweise, die dazu paßt, nämlich die Denkweise der Alltagspraxis, und die nennen wir Deuten. D.h. Zusammenhänge stiften zwischen jeweils oberflächlichen Bedingungen, so daß sie unseren praktischen Erfordernissen genügen. Vereinfachung, Personalisierung, die erste Ursache ist immer eine Person. Ein typisch deutender Umgang mit dem Kapitalismus ist z.B. die Rede von den Bossen, das machen ja auch manche Leute in kommunistischen Jugendverbänden, daß sie da mit den Kindern dauernd die Bosse nachzeichnen mit ihrem schwarzen Hut und so. Dieses ist eine vielleicht

nicht umgehbare Zwischenform, daß man sich gesellschaftliche Zwänge zunächst einmal als Menschen vorstellt, zu denen man sich nur persönliche Beziehungen vorstellen kann, aber diese Ebene ist eine deutende Ebene. Und jetzt ist die Frage, ob diese Ebene das einzige Bestimmungsmoment des Handelns bleibt. Wenn sie das bleibt, dann heißt das, daß man im Grunde in seiner Unmittelbarkeit so befangen ist, daß man eine Verfügung über die Bedingungen, von denen diese Unmittelbarkeit wieder abhängt, nicht kriegen kann. Der Punkt ist ja der, daß wir einmal unsere unmittelbare Lebenswelt haben, daß diese Lebenswelt aber ein Teil des gesamtgesellschaftlichen Prozesses ist. Und was mit dieser Lebenswelt passiert, hängt nicht nur von den Bestimmungen in dieser Lebenswelt ab, wenss auch manchmal so aussieht, so kann man sich im Alltag einbilden, man hat alles im Griff, man kennt alles, die beknackten Dinger und so; und wenn dann ein Eingriff von außen kommt, Arbeitslosigkeit oder irgendwas, dann bumst es plötzlich, dann zeigt sich, daß diese Struktur in sich brüchig ist, daß also diese abgesonderte, selbstgenügsame Außenwelt, also die unmittelbare Lebenswelt abhängt von umfassenderen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen. Und jetzt gibts zwei Möglichkeiten, jetzt kommt die berühmte Alternative Begreifen/Deuten. Entweder es wird versucht, jetzt diese Einbrüche aus dem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang wieder einzugemeinden in dieses Deutungssystem, also deutende Verarbeitung von gesellschaftlichen Widersprüchen, d .h. Personalisierung, Individualisierung, Arbeitslosigkeit als individuelles Problem, ich selber habe schuld, ich selber muß versuchen, mich durchzubeißen, eine Unmenge anderer Dinge; meinetwegen Schwierigkeiten sexueller Art in der Familie, zwischen Kindern und Eltern usw. wird aufgefaßt als ein bloßes aus sich selbst heraus, aus der unmittelbaren Beziehung zwischen den Beteiligten voll verständliche Konfliktsituation und man kapiert nicht, daß diese Familie selber ein Teilaspekt eines gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs ist, in dem durch diesen Zusammenhang selber eine befriedigende Form des Miteinanderlebens schon ausgeschlossen ist. Und wenn man den Gesamtzusammenhang nicht ändert, dann wird man auch diese scheinbar individuellen Konflikte in der Familie nicht lösen können. Und wenn man das kapiert, dann hat man sozusagen die begreifende Alternative. Wenn man meinetwegen merkt, wir haben diesen Fall einmal gehabt in diesem Buch vom Manfred Kappeler und der Ute und mir .("Psychologische. Therapie und politisches Handeln", Frankfurt/M. 1977), wo also ein 16-17 jähriger Junge ungeheure Probleme mit seinem Vater hatte und den zunächst für alles verantwortlich machte. Die schlugen sich bald tot, weil der Junge dachte, der steht mir im Weg, der hält mich von meinen Lebensmöglichkeiten ab; bis die dann irgendwo mit der Zeit in ungeheuren Konflikten dahinterkamen, daß die Tatsache, daß die da aufeinandergehetzt werden, selber eigentlich eine Ablenkung von den Gründen für diese ganze Konfliktsituation ist, daß also ihre eigene Situation aus ihrer Klassenlage resultiert. Und man konnte sehr schön zeigen, daß die Aussichtslosigkeit darin bestand, und sie von den wirklichen Ursachen ihrer Misere noch abgelenkt werden dadurch, daß sie sich selber gegenseitig dafür verantwortlich machen. Und dann die nächste Stufe, in der sie dann allmählich kapierten, daß sie versuchen müssen, da was zu ändern, und dann diese für uns jedenfalls oft sehr anrührenden Sachen, wo das erste Mal der Junge und der Vater auf ein Amt gehen und versuchen, für den Jungen wieder ein neue Schule zu finden, nachdem er das vierte Mal von der Schule geflogen ist und vorher

der Vater also nur auf ihn drauf, und plötzlich gehen die dahin und können diese Angst vor der Institution dann verarbeiten und so kapieren, daß das nicht das letzte ist, daß der eigentliche Feind nicht der Vater ist, daß der Sohn nicht der eigentliche Feind ist, sondern daß diese Feindschaftsbeziehungen selber aus dem Zusammenhang bestehen, in dem sie aufeinander fixiert sind, wobei man den Gesamtzusammenhang erstmal begreifen muß, damit man diese Unmittelbarkeit dann überwinden kann. Das ist so eine Entwicklung von einer nur deutenden, personalisierenden Sichtweise zu einem Stück von begreifender Wirklichkeitsverarbeitung.

Publikumsfrage (Albrecht Feuerstein): 'Was nützt das, wenn man den Sprung geschafft hat, und wenn die realen Zustände einfach nicht veränderbar sind?'

Holzcamp: Du, ich würde sagen, daß die realen Zustände nicht veränderbar sind, diese Aussage stimmt nie. Was nicht veränderbar ist, sind die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse, jedenfalls nicht auf einen Schlag. Wir können nicht morgen den Kapitalismus abschaffen, ja, aber das heißt nicht, daß unsere Lebensbedingungen nicht veränderbar sind. Die sind im Prinzip immer veränderbar. Solange der Mensch überhaupt am Leben ist, hat er die Möglichkeit, ein Stück Verfügung mehr über seine Bedingungen zu erhalten, Und wenn du noch so behindert bist, wenn du keine Beine mehr hast und auf deiner "Krappe" rumruderst, hast du noch Alternativen dich abzufinden oder ein Stück weiterer Verfügung über deine Lebensbedingungen zu kriegen.

A.F.: Das habe ich nämlich auf der Deutungsebene auch ...

H.: Du hast dann zwar die Möglichkeit, du benutzt sie aber nicht, natürlich hast du sie, wenn du sie nicht hättest, könntest du sie auf der Begreifensebene auch, nicht nützen. Aber du nützt sie nicht, du findest dich ab, auf der Deutungsebene findest du dich mit den Konflikten, so wie sie auf den ersten Blick erscheinen, ab, du benützt nicht die Möglichkeit, ein Stück Verfügungserweiterung für dich zu kriegen. Du hast sie, aber du benützt sie nicht. Und zwar ist das eine Sache, jeweils für mich selber, eine Klärung meiner eigenen Situation, eine Begrifflichkeit, bei der ich selber in höherem Maße in die Lage versetzt werde, Verbesserungen meiner Lebensmöglichkeiten, da wo sie sind, auch zu realisieren. Nämlich sich nicht abzufinden, nicht klein beizugeben, nicht Personen oder mich selber verantwortlich zu machen, sondern ein Stück zu kapieren, wo ich jetzt Bedingungen verändern kann, damit dabei über die veränderten Bedingungen auch meine eigene Situation sich verbessert. Das ist eine Geschichte, diese Möglichkeit besteht wirklich immer, die besteht dann nicht mehr, wenn man mich totschießt. Und fünf Minuten vorher besteht sie auch noch, da kannst du schreien, es lebe die Freiheit, Bevor sie dich abknallen, dann hast du auch noch ein Stück Selbstverfügung durchgesetzt. Nur in dem Moment, wo du tot bist, kannst du es nicht mehr. Also man muß von der Vorstellung runterkommen, daß nur entwickeltste Individuen kurz vor dem Parteieintritt oder sowas diese Alternativen haben, oder das sowas nur dann funktioniert, wenn unmittelbar die berühmte revolutionäre Situation, auf die die Kommunisten in der Weimarer Zeit dauernd gewartet haben, daß die also unmittelbar da sein muß, ehe das- passieren

kann. Wenn man die Dinge so versteht, dann ist wirklich die Kritische Psychologie absolut mißverstanden, und vielleicht haben wir uns manchmal selbe so ausgedrückt. Entscheidend ist also, daß diese Alternative verallgemeinerte-restriktive Handlungsfähigkeit mit all diesen Bestimmungen Deuten, Begreifen, Emotionalität, Motivation, innerer Zwang, daß sie in jedem Moment, wo also eine Bedrohung unserer Selbstbestimmung, auf welcher Ebene auch immer, stattfindet, für uns eine reale Alternative ist, und wir immer die Möglichkeit haben, entweder uns abzufinden oder einen Schritt Verfügungserweiterung zu kriegen. Wie im einzelnen, das ist natürlich eine Frage der aktualempirischen Forschung, von welchen Bedingungen für mich das jeweils in meiner konkreten Situation abhängt, weil nur ich diese Fragestellungen überhaupt einmal sehen kann. In der gesamten traditionellen Psychologie stellt sich die Frage überhaupt, gar nicht so, weil die Begrifflichkeit, die Kategorien, die da entwickelt worden sind, eben solche sind, unter denen man nur diese restriktive Seite überhaupt zu Gesicht bekommt. Man kann doch z.B. zeigen, daß die die gesamte bürgerliche Denkpsychologie nur das Deuten als Denken stilisiert, daß die bürgerliche Emotionspsychologie nur die verinnerlichte Emotion kennt, daß die bürgerliche Motivationspsychologie nur Motivation per inneren Zwang kennt. D.h. daß sie diese spezifische restriktive Form der Handlungsfähigkeit unter bürgerlichen Bedingungen, also diese Alternative, als einzig menschliche Möglichkeit auffaßt und damit das Einrichten in den bestehenden Verhältnissen damit befestigt, indem die andere Möglichkeit, die real für jeden besteht, in der Wissenschaft dann jedenfalls nicht vorkommt.

3. Aktualempirische Verfahren

So, da habe ich ja schon ein bißchen angedeutet, wie man das jetzt im einzelnen jeweils konkretisiert, eine Frage der theoretisch-empirischen Forschung auf der Grundlage dieser Kategorien, und das soll dann mein letzter Punkt werden~ was heißt eigentlich empirische Forschung im Zusammenhang dieses neuen Paradigmas.

Ich habe ja schon gesagt, daß die Kritische Psychologie bestimmte kategoriale Voraussetzungen schafft für die aktuelle empirische Forschung in der Psychologie. Und da ist wesentlich der Unterschied zwischen dieser **historisch-empirischen** Forschung, die ich jetzt dargestellt habe, denn da wird ja auch empirisches Material verarbeitet bei diesen ganzen phylogenetischen und anthropogenetischen Analysen, und der **aktualempirischen** Forschung auf der Grundlage dieser Kategorien, wie die aussehen muß. Damit verbunden ist eine Kritik und auch eine positive Bestimmung dessen, was jetzt aktuelle empirische Forschung in der Psychologie heißen kann aufgrund dieser Kategorien. Ist die Fragestellung klar? Die ergibt sich halt eben daraus, daß es eine kategoriale Bestimmung ist, und nicht schon eine theoretische und aktualempirische. Und dabei versuche ich also dann, die subjektwissenschaftliche Methodik, also das, was aus diesem subjektwissenschaftlichen Ansatz folgt, für die unmittelbare Untersuchungstätigkeit darzustellen.

3.1. Gegenstandsadäquatheit und Objektivitätskriterien

Die gängigen Kriterien der traditionellen Psychologie, die methodischen Kriterien für die Forschung, die könnte man als **Objektivitätskriterien** bezeichnen, also die für wissenschaftliche Objektivität; und zwar werden die häufig noch aufgegliedert in Verallgemeinerbarkeit, Nachprüfbarkeit usw., Vorhersagbarkeit, also diese ganzen Dinge, wenn ihr die nicht schon kennt aus euren entsprechenden Seminaren, kann ich sie euch hier jetzt alle auch nicht mehr darstellen, experimentelle Forschung, statistische Prüfung und was alles dazugehört.. Dabei ist also eines zunächst einmal klar, daß diese Objektivitätsforderungen im Prinzip natürlich wissenschaftlich rational sind, daß wissenschaftliche Forschung von bloßem Dafürhalten und bloßer Beliebigkeit unterscheidbar sein muß, das ist nicht der Streitpunkt. Wir teilen also gar nicht die Auffassung mancher humanistischer Psychologen, die der Meinung sind, man darf die Wissenschaftlichkeit nicht übertreiben, wenn man "lebensebene" und relevante Forschung machen will, dann darf man dies halt nicht ganz so wissenschaftlich machen, dieser Auffassung sind wir überhaupt nicht. Sondern das Problem ist für uns, wie man diese Objektivitätskriterien so faßt, daß die **wesentlichen** und **spezifischen** Bestimmungen des Psychischen auf **menschlichem** Niveau damit auch wirklich erforschbar sind. Und um das also auf den Begriff zu bringen, haben wir also ein anderes Kriterium dazugenommen, das diesen Objektivitätskriterium vorzuordnen ist, und zwar nennen wir das das Kriterium der **Gegenstandsadäquatheit**. Die Kategorialanalyse, wie ich sie euch dargestellt habe, ist ja eine Analyse des Gegenstandsbezuges, und ich hatte euch ja ganz am Anfang gesagt, in diesen Grundbegriffen ist schon determiniert, was vom Gegenstand überhaupt erfahrbar wird nachher in der aktuellen Forschung. D.h. also, bevor man dieser Frage der Objektivität näher nachgehen kann, muß gesichert sein, daß mein jeweiliges Forschungsvorhaben auch dem Gegenstand, den ich erforschen will, adäquat ist, und zwar jetzt nach Maßstab der kategorialen Bestimmungen, wie ich sie hier dargestellt habe.

3.2. Kontrollwissenschaft vs. Subjektwissenschaft

Dieses **Kriterium der Gegenstandsadäquatheit** schließt so eine **radikale Kritik der Verabsolutierung der Objektivitätskriterien der traditionellen Psychologie** ein. Da ist also im allgemeinen (von Ausnahmen einmal abgesehen) die Situation die, daß diese Objektivitätskriterien, wie sie in der Variablenpsychologie, also in der experimentellen, statistischen Forschung definiert sind, eigentlich zum Maßstab dafür zu machen, was man erforschen kann. Die drehen das also genau um, die sagen, wir haben ja unsere Methoden der experimentellen Forschung, der statistischen Analyse, und was wir damit erforschen können, ist der wissenschaftlichen Analyse zugänglich, und den Rest kann man halt nicht erforschen. D.h. also umgekehrt, es richtet sich nicht nach der Gegenstandsadäquatheit, wie man die Objektivitätskriterien faßt, sondern vorgegebene Objektivitätskriterien entscheiden darüber, was vom Gegenstand man überhaupt zu sehen kriegt. Um also die Kritik daran auf einen anschaulichen Nenner zu bringen, haben wir dieses schöne Gleichnis von dem Betrunknen gebracht, der im dunklen Park seinen Schlüssel verloren hat, aber lieber unter der Laterne suchen will, weils heller ist. Das ist also unsere symbolische Kritik an den Methodenvorstellungen

lungen der bürgerlichen Psychologie. Und etwas weiter inhaltlich gewendet, ist es natürlich so, daß unsere Kritik verallgemeinerbar ist, daß die Gegenstandsadäquatheit schon deswegen nicht erreichbar ist, weil sie halt nur Menschen unter Bedingungen untersuchen, aber nicht dieses Moment der Verfügung von Menschen über ihre Lebensbedingungen, die andere Seite also überhaupt nicht mit fassen können. Und man kann das sehr schön zeigen an den ganzen Planungsinstrumentarien der experimentellen Forschung, daß dies eine bestimmte Art von Bedingtheitsmodell ist, wo also im Prinzip immer Bedingungen vom Forscher gestellt werden und dann nur festgestellt wird, wie verhalten sich Individuen gegenüber diesen Bedingungen. Und die andere Seite, die der Schaffung von Bedingungen durch diese Betroffenen dabei automatisch rausfällt. Man wirft den Marxisten immer Einseitigkeit vor, also die zentrale Einseitigkeit liegt hier in diesem Ansatz, in dem der Mensch nur als bedingtes Wesen, nicht aber als Schöpfer seiner Lebensbedingungen erfaßbar ist, und eine größere Einseitigkeit kann ich mir wirklich nicht mehr vorstellen. Und damit ist auch klar, daß in diesem ganzen methodischen Modell implizit eine Bestätigung der bestehenden Abhängigkeitsverhältnisse drin ist, und deswegen haben wir also dieses Konzept **Kontrollwissenschaft** genannt. Es geht ja eigentlich immer darum, wie sind Menschen durch Bedingungen kontrollierbar, aber niemals umgekehrt darum, wie können Menschen ihre Lebensbedingungen kontrollieren. Da gibt's überhaupt kein Paradigma oder gar kein Modell für, das in dieser Art von methodischem Vorgehen abbildbar wäre. Das will ich jetzt nicht weiter ausführen. Übrigens, wichtig ist noch dabei, daß die **statistische Vorgehensweise** ja auf einem bestimmten Häufigkeitsansatz beruht, wo im Grunde der **Gegenstand** nicht Individuen, sondern **Verteilungen** sind. Wahrscheinlichkeitsaussagen kann man nur über Verteilungen, nicht aber über individuelle Fälle machen. D.h. also, der gesamte Ansatz der Statistik, der Prüfstatistik in der Psychologie, der impliziert ja Aussagen über Häufigkeiten und über Häufigkeiten mit zentralen Tendenzen, mit irgendwelchen Kennwerten, Statistiken, Parametern usw. je nachdem, welche Stichprobe oder Population man sich anguckt. Da ist jeder Mensch nur ein Punkt in einer Verteilung und ein Fall der Abweichung von einer zentralen Tendenz. D.h. also, das Individuum selber kommt in diesem Ansatz notwendigerweise gar nicht vor, kann gar nicht vorkommen aufgrund dieses Ansatzes. Wobei dann noch kompliziertere Probleme dadurch entstehen, daß man jetzt auch Häufigkeiten von verschiedenartigen Verhaltensweisen der einzelnen Individuen herstellen kann, und dann wird immer gesagt, damit haben wir doch das Individuum erfaßt, aber das will ich jetzt weglassen.

3.3. Die Unreduzierbarkeit der Intersubjektivität

So, gegen dieses Konzept kommt es also jetzt darauf an, Objektivitätskriterien so zu entwickeln, daß dabei die zentralen Bestimmungen der Gegenstandsadäquatheit nicht verlorengehen. Die Spezifik der menschlichen Lebenstätigkeit habe ich euch dargestellt, das ist diese Handlungsfähigkeit mit dieser Dimension der Subjektivität, Intersubjektivität. Also der Mensch als Subjekt, als Ursprung der Verfügung über seine Lebensbedingungen. Und **Intersubjektivität** als eine Beziehung zwischen solchen Individuen, die jeweils von sich und vom anderen wissen, daß sie Ursprung von Veränderungen und Verfügung über Lebensbe-

dingungen sein können. wir reden da also von **Intentionalität**, aber in einem anderen Sinne als die Phänomenologie, und das Individuum als Intentionalitätszentrum bedeutet, daß man sich selber erlebt als möglichen Ursprung von verändernden Handlungen und zugleich weiß, daß der andere auch sich selber so erlebt. Und diese Beziehung ist dann das Moment der Intersubjektivität, **und diese Beziehung der Intersubjektivität ist Voraussetzung dafür, daß die menschliche Ebene des Psychischen überhaupt in einer Untersuchung erreichbar wird.** D.h. also, daß in keiner Methodik diese Ebene der Intersubjektivität eliminiert oder unterschritten werden darf, d.h. daß auch die Beziehung zwischen **Forscher** und **Erforschtem** in dieser Beziehung der Intersubjektivität stattfindet. Also gerade dieses Moment, daß der Forscher sich selber aus der Beziehung herausnimmt und das Individuum qua Bedingtheitsmodell zum Gegenstand seiner Analysen macht. Es ist immer so spannend: intersubjektive Beziehungen zwischen Forscher und Erforschtem bestehen **vor** dem Versuch und **nach** dem Versuch, wenn die Versuchsperson reinkommt, dann sagt er: Guten Tag, Herr Müller, wie geht's ihnen denn, und weiß genau, daß das ein Mensch ist wie er selber, der ihn auch wahrnimmt, der Intentionalitätszentrum ist, potentiell über seine Bedingungen verfügen kann, diese Alternativen hat. Dann setzt er ihn in die Versuchsanordnung und gibt ihm Instruktionen, in denen er dazu gebracht wird, sich jetzt nur als bedingtes Individuum zu benehmen, nämlich an den Bedingungen zu reagieren. Und zwar ist das eine Vereinbarung zwischen dem Versuchsleiter und der Versuchsperson, sich jetzt so zu benehmen, als wenn er nur bedingt wäre. Und diese Vereinbarung wird weggelassen, die Ergebnisse werden so benutzt, als wenn Individuen wirklich bedingt sind. Und am Ende nachher, wenn. Der Versuch vorbei ist, dann benimmt er sich wieder zu dem anderen wie zu einem anderen Subjekt - das ist eine absolut groteske Situation. Ich hab sowas ja Jahrzehnte selber professionell betrieben, habe meine akademische Karriere als experimenteller Psychologe gemacht und bin nur Professor geworden aufgrund meiner hervorragenden Experimente. Also das was ich dann nachher anfang zu machen, das hätte mich nicht hierher gebracht, das ist ganz klar, Gottseidank habe ich die Kurve gerade noch gekriegt, so 66.

Wenn ihr euch jetzt also das klarmacht, seht ihr, worin die Aufgabe besteht, nämlich darin, jetzt Kriterien für die Objektivität der psychologischen Forschung zu kriegen, ohne daß dabei diese Intersubjektivitätsbeziehung zwischen Forscher und Erforschtem eliminiert wird. Und dabei ist schon einmal klar, daß auch dieser Häufigkeitsansatz auf keinen Fall die Grundlage der Verallgemeinerung sein kann. Im Grunde ist ja im Häufigkeitsansatz jeder eine Ausnahme, es gibt eigentlich nichts weiter als Ausnahmen, auch derjenige, der zufällig auf der zentralen Tendenz liegt, ist eine Ausnahme weil er ein Zufall ist. Wenn ihr also eine Verteilung macht, und da gibts einen Mittelwert, und ihr liegt zufällig auf dem Mittelwert, ist das doch ein reiner Zufall, ihr könntet genauso gut ein Stück links oder rechts davon liegen, das hängt von euch ja gar nicht ab, sondern das hängt ja von der Gesamtverteilung ab, wo ihr liegt. D.h. also, der **Mensch ist in der bürgerlichen Methodik eine permanente Ausnahme** und d.h. diese Methodik ist prädestiniert zur Ausgrenzung von Individuen. Und sie wird ja auch dazu benutzt, man kann das zeigen, daß die Sortierung, die Ausgrenzung von Individuen die Grundlage der Anwendung dieser Methodik ist, in welchem Zusammenhang auch immer, ob

nun ganz platte Ausgrenzungen in dem Sinne von Auswahl von Leuten für irgendwelche Schulzweige, die Leute werden aussortiert via Testpsychologie, oder ob so differenzierte Ausgrenzungen wie Indizierung von therapeutischen Verfahren, welche Leute sind für welche Verfahren geeignet, d.h. die Leute, die für Verfahren nicht geeignet sind, kriegen halt keine Therapie oder kriegen Therapie vom anderen Verfahren, dafür fühle ich mich dann aber nicht mehr zuständig. Man kann ganz differenziert zeigen, daß diese Methodik dieses Moment der Ausgrenzung von Ausnahmen in den Mittelpunkt stellt, das ergibt sich einfach aus dem Ansatz. Wenn man da diese Verteilungen hat, ist es doch naheliegend, man macht einen Cut-off, wie will man die Verteilung sonst machen. Man legt einen Schnitt, die gehören dazu, die gehören nicht mehr dazu. Das steckt in diesem Normalverteilungsmodell ja drin, wenn ich darüber anfangen zu reden, dann komme ich ungeheuer in Wut, aber das will ich jetzt nicht mehr machen, vielleicht können wir nachher darüber diskutieren, was das etwa für die Schule bedeutet, für Lehrer, wenn die jetzt vergattert werden, Noten nach dem Normalverteilungsmodell zu geben, das sind irrsinnige Geschichten.

Entscheidend ist also, daß es von der **Subjektwissenschaft** aus **prinzipiell keine Ausnahmen** gibt, kein Mensch ist eine Ausnahme von irgendwas. In dem Moment, wo ich den Begriff der Ausnahme auf Menschen anwende, ist das zumindest latent inhuman, weil ich bestimmten Menschen nicht mehr die Qualität eines Menschen im vollen Sinne einräume.

3.4. Die Einheit von Praxis und Erkenntnisgewinn

Das heißt nun, wir müssen einen Verallgemeinerungsbegriff finden auf einer anderen Ebene als dieser Begriff der Häufigkeitsverallgemeinerung, wo Menschen im Grunde nur noch als Ausnahmen faßbar sind. Es muß also die **unreduzierte Einmaligkeit** von je mir da reinkommen und trotzdem eine Verallgemeinerung möglich sein. Das kommt euch zunächst vielleicht vor wie die Quadratur des Kreises, also ein unlösbares Problem, aber allmählich sind wir dahin gekommen, daß das Problem lösbar ist, wenn wir es auch noch nicht gelöst haben, aber wir haben jedenfalls die ersten Schritte in der Richtung gemacht, und das will ich versuchen noch kurz zu erklären, wie wir das machen wollen. Zunächst einmal ist es klar, daß die Forschungspraxis eine Praxis zwischen Forscher und Erforschem ist, der Forscher also selber in dieser Forschungspraxis drinsteht. Und der Forschungsprozeß eigentlich darin besteht, auf der **Basis dieses intersubjektiven Verständigungsrahmens** zu einer **bestimmten Art von Objektivierung** der für je mich gegebenen **Bedingungen** und **Behinderungen der Erweiterung der Verfügung über meine Lebensbedingungen** zu kommen. Unsere Grundfrage auf der spezifischen Ebene ist, jeweils eine **bestimmte Praxis im Forschungsprozeß** zu realisieren, von der aus gleichzeitig erfaßbar wird, unter welchen Bedingungen diese praktische Verfügungserweiterung möglich ist. D.h. also, aus der Praxis selber die Bedingungen zu erfassen, unter denen sie möglich ist, unter Einbeziehung des Forschers selber für je mich. Entscheidend ist bei uns der Begriff "je ich", der stammt aus der Phänomenologie, den benutzen wir aber ganz anders, es geht also wirklich um mich ganz konkret, wobei ich allerdings kein einzelnes Ich bin, sondern ihr seid auch alle "je ich", und wir stehen in einer bestimmten Beziehung zueinander, und das ist der intersubjektive Rahmen, der nicht unterschritten wer-

den darf in der Forschung. Und es kommt also darauf an, jetzt für die jeweils **Betroffenen** eine **Begrifflichkeit** und **Verfahrensweise** zu entwickeln, mit denen **sie selber die Bedingungen verallgemeinert erfassen können**, unter denen sie ein Stück an Verfügungserweiterung und Verbesserung ihrer Lebensqualität in der jeweilig konkreten Fragestellung herauskriegen. D.h. also, indem ich selber diesen Prozeß vollziehe, werden die Bedingungen reflektiert, unter denen er möglich ist, und dies in einer verallgemeinerten Form. Diese ganze Sache ist eine Art Einheit von Praxis und Erkenntnisgewinn, und daß hier die Praxis eigentlich in gewisser Weise im Dienst der Forschung steht, das allerdings nur kann, wenn sie auch wirklich Praxis ist. D.h. wenn wir eine bestimmte Untersuchung in der Entwicklungspsychologie oder sonstwo machen, meinetwegen eine Analyse über Gewalt gegen Frauen, Frauenhaus, oder irgendwas, dann ist die Praxis der Betroffenen, ein Stück mehr an Überwindung der Abhängigkeit zu gewinnen. Das ist natürlich reale Praxis für die Betroffenen und nur als diese reale Praxis gleichzeitig eine Voraussetzung für die Verallgemeinerung, d.h. man kann das **kontrollierte, exemplarische** Praxis nennen, also eine exemplarische Praxis, die aber nur dadurch, daß sie wirklich Praxis ist, Erkenntnisgewinn erlaubt. Wenn es also nicht gelingt, bestimmte Widerstände oder Schranken der eigenen Bedingungsverfügung zu überwinden, meinetwegen ein Stück von verallgemeinerter Handlungsfähigkeit gegenüber der restriktiver durchzusetzen, kann ich auch nicht die Bedingungen hinterfragen, unter denen das möglich war.

Publikumsfrage: Ich hätte eine Bitte, jetzt an der Stelle, ich komme jetzt nicht mehr mit, mir wird das zu abstrakt, können Sie das bitte ein bißchen allgemeiner oder ...

Holzcamp: Ja, vielleicht ist das erstmal die Schwierigkeit, daß ich erst einmal versuchen möchte, im Zusammenhang die Sache darzustellen, Beispiele habe ich noch eine ganze Menge, die können wir vielleicht heute Abend in der Diskussion bringen. Das Problem ist, wenn ich dauernd **Beispiele** bringe, dann ist die Gefahr, daß man in das berühmte deutende Denken abrutscht: denn Beispiele sind ein Riesenproblem, weil ein Beispiel immer eine Menge anderer Momente enthält außer denen, auf die es ankommt, und für den, der das Beispiel anhört, dann gar nicht mehr klar ist, was will er eigentlich damit sagen. Also Beispiele sind was Schönes, aber erst dann, wenn man begriffen hat, worums geht, sonst ist die Gefahr, daß die Beispiele einen irreführen, wenn man nicht weiß, worauf es eigentlich dabei ankommt, relativ groß. Also ich hab' mir ein paar Beispiele ausgedacht, würde aber gerne die erst heute abend bringen, nachdem eure Probleme alle da sind und jetzt nur versuchen euch klarzumachen, worums geht. Denn diese Dinge sind absolut neu, die hat noch keiner bisher probiert, und für uns auch neu, wir haben die nicht glatt, daß wir die euch einfach so servieren können als schon zwanzigmal gedacht und nur didaktisch vermittelbar, wir kämpfen selber mit den Problemen und ich möchte euch gerne klarmachen, wenn ihr selber auch nachher als wissenschaftliche Forscher arbeitet, woraufs eigentlich dabei ankommt, wie man herangehen muß an eine empirische Forschung.

Publikumsfrage: Ich möchte das auf uns selber schon anwenden, auf unsere Praxis, jetzt als Student, hier und jetzt.

Holzcamp: Das können wir auch diskutieren, sicher. Gerade in Übungen etwa ist das Problem, daß man in dem Moment natürlich immer auf die eigene Lebenspraxis zunächst einmal zurückgreift, und da auch auf die Lebenspraxis der Studenten, wobei der Punkt natürlich der ist, daß man die konkret kennen muß. Wir kennen unsere Praxis auch mit den Studenten gemeinsam an unserem Institut, ich kenne aber eure Praxis hier nicht so, vielleicht kriegen wird das heute abend hin, so etwas einmal gemeinsam zu erarbeiten, was da alles für Konsequenzen erwachsen können

Aber ich bin noch gar nicht fertig, und es wird auch gleich wieder ein bißchen faßbarer. Klar ist nur, es darf also einerseits dieses Moment der Intersubjektivität, daß der Forscher selber mit im Prozeß steckt, nicht unterschritten werden. In dem Moment, wo der Forscher draußen steht, einen Standpunkt hat außerhalb von dem Prozeß, den er erforschen will, ist es immer Kontrollwissenschaft, absolut, ganz egal, was erforscht wird. Diese Voraussetzung zu erfüllen ist so ungeheuer schwer. Jetzt haben da z.B. ein paar Kollegen so eine Untersuchung machen wollen über alte Menschen, eine sehr lobenswerte Sache, und haben sich überlegt, was sie mit denen da machen wollen und irgendwelche therapeutisch-pädagogische Geschichten, und da haben wir ihnen gesagt, na gut, wenn ihr da ranwollt, müßt ihr erstmal klären, warum wollt ihr eigentlich mit diesen Alten überhaupt arbeiten, ihr steckt mit drin in dem Prozeß, und dann kam erst mal raus, ja, weil wir Diplomarbeiten machen müssen. Und wie sie überlegt haben, wo kann man was machen, und dann, nützt das eigentlich wirklich den Betroffenen, was ihr da machen wollt, was bedeutet das für die, wenn ihr jetzt schon erstmal vordefiniert, daß ihr mit denen therapeutisch arbeiten wollt, das deswegen, weil das eine Sache ist, die ihr gelernt habt, damit definiert ihr automatisch die Alten aber als therapiebedürftig, fassen die sich selber eigentlich auch als therapiebedürftig, usw. Solche Beispiele kann man späterer genauer behandeln, aber schon der Punkt, sich selber miteinzubeziehen in den Prozeß, seine eigene Motivation für die Forschung, was soll eigentlich für die Betroffenen einschließlich des Forschers selber dabei rauskommen, und das analysiert mit den Kategorien, die ich euch hier dargestellt habe.

Und dabei ist der Moment entscheidend, daß bei diesen **subjektwissenschaftlichen** Forschungen unbedingt das **gemeinsame Interesse der Betroffenen**, nämlich sowohl des Forschers wie der Betroffenen, daß dieses gemeinsame Interesse an einem Stück Verfügungserweiterung **unbedingte methodische Voraussetzung** ist. Wir können keine Forschung realisieren, wenn die Betroffenen nicht voll begriffen haben, um was es für sie geht und mit dieser Forschung selber den Anspruch verbinden, ein Stück Lebensmöglichkeiten für sich zu schaffen. Es müssen also eine Unmasse von Bedingungen erfüllt sein, ehe man überhaupt an die Forschung rangehen kann. Die Bürgerlichen können alles und jedes erforschen, die gehen von außen an eine Geschichte heran, machen eine Fragebogenuntersuchung oder irgendwas. Wir müssen diesen intersubjektiven Rahmen herstellen und müssen dann den **Qualifizierungsprozeß der Versuchspersonen als Mitforscher** in Gang bringen, und d.h., daß die Interessen der Betroffenen in die Richtung gehen müssen, sich an diesem Prozeß zu beteiligen. Wenn sie das allerdings tun, dann haben wir einen ungeheuren Vorteil gegenüber der

traditionellen empirischen Sozialforschung, wir müssen uns nämlich nicht mehr mit dem Problem auseinandersetzen, was wir machen, wenn die uns täuschen wollen. Das Hauptproblem ist ja das Täuschungsproblem, also die berühmte "blackbox", da sitzt die Versuchsperson drin und die macht und denkt irgendwas und der Forscher weiß nicht, was die denkt, möchte es aber so furchtbar gerne wissen, und daran scheitert dann in gewisser Weise die gesamte experimentelle Psychologie. Es gibt Richtungen, die heißen "Sozialpsychologie des Experiments", die zu der Meinung kommen, weil dieses Problem der instruktionswidrigen Täuschung der Versuchsperson prinzipiell nicht lösbar ist, kann man eigentlich überhaupt gar keine Experimente machen, soweit geht das selbst innerhalb der traditionellen Psychologie. Während bei uns natürlich die Frage der Täuschung nicht ausgeschlossen ist, aber keine andere ist als die Frage der Täuschung des Wissenschaftlers auch. Unsere Probanden als Mitforscher haben nicht mehr Grund zu täuschen wie ich auch. D.h. es ist ein allgemeines Problem sozusagen der Verschleierung und Fälschung von wissenschaftlichen Daten, das besteht ja auch, aber das ist kein Problem der Psychologie, sondern ist ein allgemeines Problem der Wissenschaft. Diese Spezifik der Täuschung der Versuchsperson, also des Experimentleiters durch die Versuchsperson aufgrund abweichender Interessen, warum sollen die mitspielen, wenn sie Bedingungen ausgesetzt ist, die sie nicht durchschauen kann. Also dieses Problem, auf der einen Seite ist es eine sehr harte Bedingung, die man nur in manchen Fällen herstellen kann, aber wenn man sie hergestellt hat, ist das eine methodische Ausgangsbedingung, die entscheidend günstiger ist als die der traditionellen Psychologie.

3.5. Möglichkeitsverallgemeinerungen

Und nun zur Frage der Verallgemeinerung, und zwar Verallgemeinerung vom Einzelfall aus, kann sowas gehen? Es gibt ja bestimmte Vorläufer, die das versucht haben, z.B. Kurt Lewin hat eine Konzeption entwickelt der **Verallgemeinerung** vom **Einzelfall** zum **reinen Fall** usw.; es ist eine sehr spannende Konzeption, die nur weder von ihm selbst noch von anderen Leuten je realisiert worden ist. Aber der hat ja sehr interessante Dinge gemacht, und wenn ihr da also auch mit euren bürgerlichen Professoren mal diskutieren wollt, dann sucht euch die Arbeiten von Lewin heraus, der ist eine anerkannte Größe in der traditionellen - Sozialpsychologie, und diskutiert das mal. Anknüpfend an diese Lewin'sche Konzeption des reinen Falles kann man nämlich sehr gut demonstrieren, wie wir an die Geschichte herangehen, und warum nach unserer Auffassung er damit nicht weiterkommen konnte und wir aber doch einen Schritt weiter mit der ganzen Sache kommen können.

Nun zunächst einmal die Frage der Verallgemeinerung von **einem** Fall auf die Bestimmung von **allgemeinen** Fällen. Ich versuche jetzt zuerst einmal ein Beispiel aus der Biologie zu bringen, weils da einfacher faßbar ist. Wenn artspezifische Voraussetzungen (die kann man ja aufweisen, und zwar in der genomischen Information aufgrund des Evolutionsprozesses), dann heißt das, daß jedes einzelne Exemplar der Spezies diese artspezifische Möglichkeit repräsentieren muß; d.h. wenn ich einziges finde, bei dem ich wirklich nachweisen kann, daß das artspezifisch ist, habe ich dann eine Aussage über die gesamte Spezies gemacht. Z.B. wenn jetzt ein Schimpanse reinkommt und sagt: Guten Tag, hat jemand die Morgenzeitung

hier, ich muß mal nachgucken, was Kohl wieder für einen Kohl geredet hat, der Schimpanse wäre in der bürgerlichen Psychologie eine Ausnahme, der würde in der Verteilung ganz außen stehen. Wenn man sich die Sache von der historischen Analyse her genauer anguckt, ist klar, wenn der Schimpanse wirklich ein Schimpanse ist und nicht einer von euch, der da drinsteckt oder so, in dem Moment wirft der eine Schimpanse unser gesamtes Wissen über die Spezies der Schimpansen über den Haufen. Der eine reicht aus, unter der Voraussetzung, daß nämlich hier eine bestimmte Art von genomischer Information charakteristisch ist für diese Spezies. Da habe ich das verbindende theoretische Glied, sonst kann man so eine Aussage gar nicht machen. Aber wenn man dieses hat, dann kann man von dem Einzelfall aus verallgemeinern. Deswegen untersuchen die Biologen manchmal ungeheuer wenig Fälle. Wenn die wirklich nachweisen können, daß eine bestimmte Art von Interaktion, meinetwegen der Stichling, der da auf Rot auf der Unterseite mit Aggressionen reagiert, wenn die das wirklich analysiert haben und Störbedingungen in dem einzelnen Fall dabei ausschalten konnten, dann haben die damit Aussagen über die Population der Stichlinge im ganzen gemacht, die müssen nicht noch sechzigtausend weitere Stichlinge und auch alle anderen untersuchen. D.h. also allgemeiner gesagt, in dem Moment, wo man die **Struktur begriffen hat**, von der aus der **Einzelfall jetzt zu beurteilen** ist, kann man **verallgemeinern** auf alle Individuen mit der gleichen Struktur, weil man diese **Strukturaussage** auf eine andere Art und Weise begründen können muß als durch diese Analyse selber. Das ist dabei entscheidend, diese haste so nicht. Nun kannst du zum Beispiel auch sagen, dieser eine Schilling hier, der ist nach dem Merkmal Zahl und Wappen repräsentativ für alle vorhandenen Schillinge, und diese Aussage wird auch nicht sicherer mit jedem weiteren Schilling, also wenn man einen Schilling anguckt, weiß mans genauso, wie wenn man 10 000 Schillinge inspiziert, das ist also eine echte Idiotenbeschäftigung, wo man Irrenwitze herum konstruieren könnte; daß der sich da immer wieder einen neuen Schilling nimmt und sich immer wieder freut...Und warum ist das so? Deswegen, weil wir die Produktionsbedingungen von Schillingen kennen, Schillinge sind produziert, gepreßt auf diese Art und Weise, sonst sind sie keine Schillinge, und das Gemeinsame, Verbindende ist das Wissen über diesen Produktionsprozeß, deswegen reicht der eine Schilling aus, um diese Aussage zu machen, statistisch gesehen heißt das **homogene Population**. Und diese Art von Gemeinsamkeiten können halt verschiedener Art sein, im einen Fall ist es also die Produktion, im anderen Fall ist es der **genetische Prozeß**, der da durch diese spezifische Art von Selektion, Mutation unter bestimmten ökologischen Randbedingungen eine Spezies als Gemeinschaft geschaffen hat, und die ist das gemeinsame Moment, von dem aus man von einem Fall auf alle anderen schließen kann. Das ist eine bestimmte Art von **Möglichkeitsverallgemeinerung**, wenn der eine Schimpanse die Möglichkeit hat, dann heißt das, daß die Spezies die Möglichkeit haben muß. Und da muß ich nicht noch 20000 andere untersuchen, wenn ich diese Aussage begründen kann. Also, damit wollte ich euch erst mal die logische Form dieser Möglichkeitsverallgemeinerung deutlich machen, und wenn man jetzt die Sache auf Menschen überträgt, geht das nicht mehr so einfach, und zwar deswegen, weil wir ja nicht einfach nur Aussagen über die Artspezifik von Menschen machen. Das können wir auch tun, dann wird's auf unspezifische Dinge gehen. Man kann mit dieser Möglichkeitsverallgemeinerung auf der Ebene von unspezifischen

Wahrnehmungsmöglichkeiten oder sonst was der Menschen ohne weiteres schon operieren. Nur in dem Moment, wo es um die gesellschaftliche Spezifik geht, kommt dann dieses Moment der konkreten Lebensbedingungen dazu, d.h. also wir **verallgemeinern** auf bestimmte **typische Grundsituationen menschlicher Handlungsmöglichkeiten**. Das ist bei uns die Möglichkeitsverallgemeinerung: ein bestimmter Bereich, in dem bestimmte Handlungsmöglichkeiten und Schranken bestehen, der sich ausgliedert aus dem gesamtgesellschaftlichen Rahmen, irgendwelche institutionellen Bedingungen, was auch immer das ist, Schule, Familie, sonstige Konstellationen in verschiedener Art. Und die Verallgemeinerung besteht jetzt darin, daß jeweils in diesem **Prozeß der exemplarischen Praxis** der Betroffene selber entscheiden muß, welche **Möglichkeiten der Verfügungserweiterung** er in diesem **speziellen Fall** hat, und wenn er selber diese Möglichkeiten hat, dann wird von da aus erstmal hypothetisch die Aussage formuliert, daß **jeder unter diesen Bedingungen dieselben Möglichkeiten haben muß**, sonst sind es keine Möglichkeiten. Allerdings kommen dann dazu jeweils die Störbedingungen, die mit reinkommen in die ganze Geschichte, also es ist jeweils ein **Möglichkeitstyp** wie wir das nennen. Mit Typ ist hier nicht der Mensch gemeint, sondern eine spezifische gesellschaftliche Situation. Dieser Möglichkeitstyp ist ein **spezifisches Verhältnis** zwischen **Möglichkeiten** und **Behinderungen**, und in der Realisierung dieses Möglichkeitstyps macht der einzelne Aussagen darüber, welche Möglichkeiten unter welchen restriktiven Bedingungen er in diesem Fall realisiert hat, und bringt dabei seine konkreten individuellen Bedingungen mit ein in diesen Prozeß. Und der nächste, der an diese Geschichte rangeht, muß jetzt entscheiden, ob dieser Möglichkeitstyp für ihn überhaupt relevant ist. Es kann sich dann etwa herausstellen, das ist nicht meine Grundsituation, die da dargestellt wird. Meinetwegen wenn wir diese Analyse über Gewalt gegen Frauen machen, eine bestimmte Familienkonstellation. Und die Frau muß aufgrund der Bestimmungen, die da angegeben sind, selber entscheiden, ob diese Konstellation zur Erklärung ihrer eigenen Konfliktsituation adäquat ist, ob sie wirklich ihren eigenen Lebensbedingungen entspricht. Sie sagt entweder ja oder nein, wenn nein, kommts darauf an, eine andere Konstellation zu finden, die für diese Form charakteristisch ist, und den Zusammenhang zwischen der ersten darzustellen. Und wenn ja, muß sie jetzt ihre speziellen Behinderungs- und Realisierungsbedingungen mit einbringen in die Darstellung dieses Möglichkeitstyps. D.h. mit jedem einzelnen Fall wird dieser Typ angereichert um spezifische Realisierungsbedingungen, d.h. er wird immer konkreter, und dann ist der zentrale Punkt der, daß es aber **nicht unendlich viele Möglichkeiten zum Reagieren auf bestimmte Konfliktsituationen** gibt. D.h. man stellt mit der Zeit fest, daß diese Aussagen sich annähern. Also die ersten 2,3,4 Kollegen, die bringen noch absolut neue Sachen, der 5. Findet schon eine Menge wieder, falls er sich selber diesem Möglichkeitstyp unterstellen, der 6.,7.,8. bringt nur noch Kleinigkeiten, und von einem bestimmten Punkt an gucken sich die Leute an und sagen, ja, das ist genau unsere Situation, da sind ein paar kleinere Abweichungen, aber die interessieren mich nicht. D.h. also, daß auf diese Weise eine Art von **asymptotischer Annäherung** an diese **Grundsituation** erreicht wird, jeder einzelne überprüft sozusagen diesen Fall auf Grund seiner eigenen Situation, immer mit der Alternative, entweder er gehört dazu oder er gehört nicht dazu. Wenn er dazugehört, aufgrund der eigenen Entscheidungen und eigenen Qualifikationen als Mitforscher, das haben wir ja

vorausgesetzt, dann bringt er seine spezifischen Bestimmungen ein, bis auf einmal der Punkt erreicht ist, wo man sagen kann, jetzt können wir aufhören, viel Neues kommt nicht mehr. Wobei allerdings jede Person die Möglichkeit hat, den Forschungsprozeß wieder zu eröffnen. Wenn da einer kommt und sagt, ich hab das nochmal bei mir nachvollzogen, wir müssen die Sache nochmal aufmachen, weil ich bestimmte Dinge erfahren hab, die gar nicht drin sind, dann wird da aufgemacht und es wird mit aufgenommen. D.h. es ist ein Annäherungsprozeß wie in der empirischen Forschung überhaupt, der aber nicht endlos ist und nicht zerfleddert, und zwar deswegen nicht, weil es nur bestimmte typische Grundsituationen von Konflikten in der Gesellschaft gibt. Es gibt nicht unendlich viele Möglichkeiten, sondern aufgrund der Struktur der Gesellschaft, die man ja begründen kann, nur bestimmte Grundsituationen von Konflikten, und deswegen vereinfacht sich die Sache dann auf so einen Typ hin, und da kann jeder einzelne seine Situation verallgemeinerbar auf diese Situation oder auf solche Situationen oder auf Menschen unter einer derartigen Situation beziehen. Der **Einzelfall** ist eine **Spezifikation solcher Fälle unter diesen Bedingungen**. Und gleichzeitig sind die Störbedingungen hier nicht ausgeschaltet wie in der bürgerlichen Psychologie, die fallen in die Störvarianz, die fallen weg, sondern die besonderen Bedingungen kommen gerade mit rein, das ist also bei uns genau umgekehrt. Wenn man sagt, na gut, was hier dargestellt ist an familiärer Konfliktsituation, nach der nachher eine Mißhandlungsbeziehung mit dem Ehepartner erwächst, da sind also bestimmte Bedingungen, die treffen mich, und im Prinzip ist die Grundkonstellation dieselbe, aber die Art und Weise, wie ich sie realisiert habe, ist bei mir eine in vielen Punkten wesentlich andere, das geht mit rein in diese Resultate, bis zu dem Punkt, wo man sagen kann, jetzt haben wir diese prägnante Form, diese Art von Konfliktsituation in der subjektiven Verarbeitung, ‚Handlungsfähigkeit, Motivation, Emotionalität, all das, was ich hier dargestellt habe. Ich weiß nicht, ob das ungefähr klar geworden ist, daß hier also eine Verallgemeinerung entsteht, daß man seinen Einzelfall durchdringt auf die allgemeinen Bestimmungen hin auf der einen Seite, die da drin stecken aufgrund allgemeiner gesellschaftlicher Situationen, unter denen ich stehe, vermittelt mit den spezifischen Bedingungen, unter denen ich unter dieser Konfliktsituation stehe.

Also beides: ich durchdringe **meinen privaten Einzelfall** auf die **allgemeinen Bestimmungen** aufgrund einer gesellschaftlichen Konfliktsituation, die ich verarbeite im Verhältnis zu **meiner spezifischen Form von Verarbeitung**, die aber wiederum auch nicht zufällig ist, sondern als individuelle Form sich asymptotisch mit anderen annähert, je mehr Inhaltsreichtum und je mehr Konkretheit an Bestimmungen in diesem Konzept des Möglichkeitstyps drin ist. Und damit kommt man auch zu Verallgemeinerungen wissenschaftlicher Art, wo ein ganz anderes Modell dahintersteckt, nämlich das Allgemeine, was in jeder individuellen Lebenstätigkeit steht aufgrund der Allgemeinheit der objektiven Bedingungen, unter denen wir leben, und nicht das Verallgemeinerte im Sinne von Durchschnittswerten von Häufigkeitsverteilungen.

Was ich heute abend noch erzählen könnte, ist, was unter diesem Konzept auszusagen ist über die **experimentell-statistische** Vorgehensweise in der bürgerlichen Psychologie. Die ist

nämlich damit nicht jetzt absolut disqualifiziert, sondern man kann jetzt nur die Sonderbedingungen angeben, unter denen man mit diesen Dingen auch arbeiten kann. Diese Bedingungen sind nämlich die, daß in dem Moment, wo man unter fremdbestimmten Verhältnissen lebt, diese **fremdbestimmten Verhältnisse** sich häufig in Form von **Häufigkeiten so abbilden**, daß man sie auch **statistisch-experimentell abbilden kann**. D.h. die fremdbestimmte Seite meiner Handlungsfähigkeit, die hat eine Form, die man statistisch abbilden kann, und die man auf diese Weise unter Umständen auch verobjektivieren kann, wobei der Zweck der ganzen Sache darin besteht, diese Bedingungen aufzuheben. Wenn wir mit statistischen Verfahren operieren, nicht wahr, meinetwegen, es geht in einer sozialen Situation darum, daß eine Frau ihrem Mann vorwirft, Du unterbrichst mich dauernd, und er sagt, wieso? Du redest doch dauernd. Diese Konfliktsituation zu klären setzt voraus 'rauszukriegen, was da wirklich läuft. Wenn man sagt, paßt mal auf, wir bau'n bei euch ein Tonbandgerät ein, nach einer Weile vergeßt Ihr das, dann zählen wir aus und dann wird er damit konfrontiert, daß er wirklich bei jedem Satz die Frau unterbricht. Denn kann er sozusagen nicht mehr leugnen, daß da ein Problem besteht. Und die nächste Stufe ist jetzt die, die Bedingungen, unter denen das Problem entstanden ist, abzuschaffen. D.h., wenn es gelingt, dieses **Problem zu lösen**, dann sind die **Anwendungsvoraussetzungen für die Statistik weg**. D.h.: die hat den Zweck einer **Zwischenform**, um sich selber überflüssig zu machen, indem sie selber die Bedingungen mit-hilft zu schaffen, wo man sich selber entzogen ist. Wir nennen das immer Vorgänge dritter Person an mir selber, es läuft irgendwas an mir ab, was ich gar nicht kenne, und das ich noch nicht mal wahrhaben will. Wenn das objektiviert ist, ist ein Schritt dazu getan, um in diesem Moment der gemeinsamen Erweiterung der Bedingungsverfügung die Sache zu überwinden, und wenn das gelungen ist, ist die Anwendungsvoraussetzung für die Statistik weg.

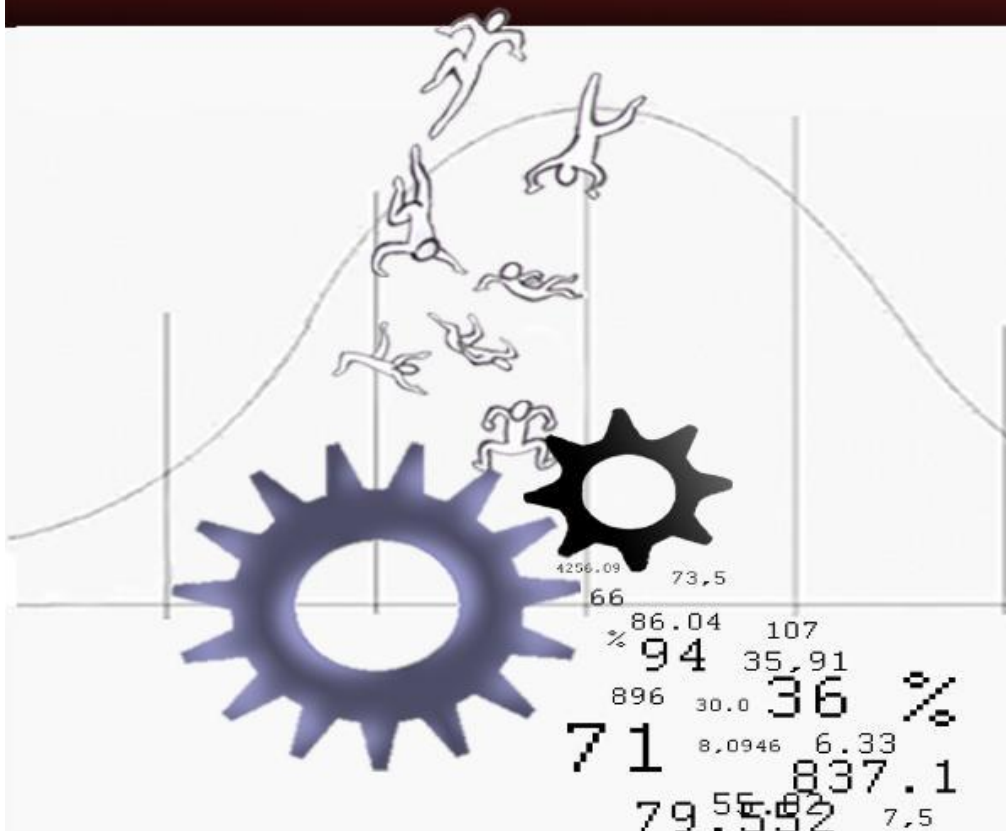
Das ist die eine Ebene; und die zweite Ebene ist dann noch die, ich hab das schon angedeutet, wenn's um unspezifische Fragen geht, wo also nicht die menschliche Spezifik der Handlungsfähigkeit, sondern diese mehr unspezifischen Bereiche zur Frage stehen, daß man da also u. U. experimentell arbeiten kann, und auch in manchen Fällen statistisch; nämlich dann, wenn der Gegenstand selber eine Wahrscheinlichkeitsstruktur hat. Was z.B. bei bestimmten Erinnerungsprozessen, Gedächtnisvorgängen der Fall sein kann. Das sind dann Sonderfälle, wo haarscharf die Randbedingungen angebar sind. unter denen man das machen kann. Und die zentrale Forschungsintention, wo es darum geht, die menschliche Spezifik der Lebenstätigkeit zu erfassen, die unterliegt nicht diesen Konzepten, sondern diesem Konzept der Möglichkeitsverallgemeinerung, wie ich es dargestellt habe. Beispiele können da heute abend noch nachgeliefert werden. Vorschlag, macht erst mal Arbeitsgruppen und dann heute abend machen wir weiter.



Kritische Psychologie als Wissenschaft der Ent-Unterwerfung

Beiträge aus der Zeitschrift CONTRASTE von Uli Frank,
Stefan Meretz und Annette Schlemm – 2011 -

*Subjekte existieren zwar im Plural,
aber nicht im Durchschnitt.*



Kritische Psychologie
als emanzipatorische Subjektwissenschaft

Eine Psychologie von »je mir«

Wie kommt die Kritische Psychologie (die mit dem großem »K«) in die CONTRASTE? Ist das nicht etwas aus den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts? Gibt's die »Holzkamp-Psychologie« denn immer noch?

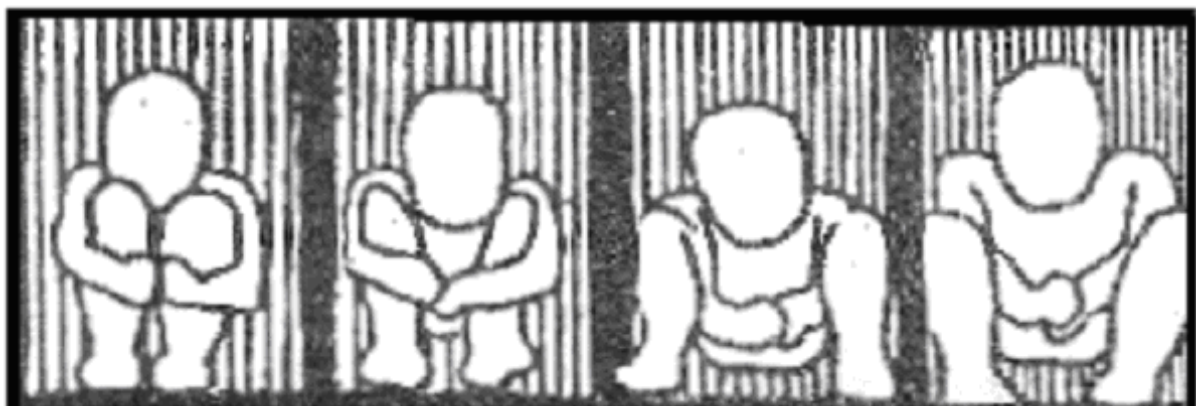
Von Uli Frank, Hiddinghausen • [...]

Eine ungewöhnlich knappe Selbstdarstellung der Kritischen Psychologie findet sich auf ihrer Homepage (kritische-psychologie.de): »Die Kritische Psychologie entstand aus der Studentenbewegung und den in dieser Zeit angestellten Überlegungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft.

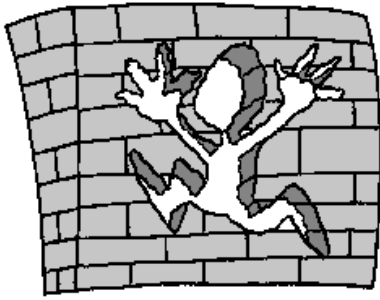


Mit der Überschreitung ›binnenwissenschaftlicher‹ Fragen und im Zusammenhang einer ›tiefgreifenden gesellschaftspolitischen und weltanschaulichen Umorientierung‹ (Holzkamp 1985) wandte sie sich auch gegen eine Psychologie als Herrschaftswissenschaft und die ›Psychologisierung‹ gesellschaftlicher Widersprüche. (...) Gegenstand subjektwissenschaftlicher Forschung ist nicht das Subjekt, sondern dessen Welt, wie sie von ihm empfindend, denkend und handelnd erfahren wird.«

Der Ursprungsimpuls der Kritischen Psychologie ist also nicht nur die Einsicht, dass die akademische Psychologie ihren eigenen Gegenstand (»Psyche«) nicht kennt, sondern auch, dass sie ihrem Forschungsgegenstand »Mensch« nicht gerecht wird, weil sie ihn vom Außenstandpunkt betrachtet und damit objektiviert und funktionalisiert. Als Individualwissenschaft erhebt die Kritische Psychologie dagegen den Anspruch, jedes besondere »ICH« von seinem subjektiven Standpunkt in der Gesellschaft her zu begreifen und dazu beizutragen, die eigene Handlungsfähigkeit real zu erweitern und neue Möglichkeiten zu eröffnen. [...]



Was ist Kritische Psychologie?



Auf dem »Psycho-Markt« bewerben sich viele Theorien um den Erklär-Award für die Antwort auf die Frage: »Was ist der Mensch?« Die Kritische Psychologie gibt eine bemerkenswerte Antwort: Der Mensch ist das, was er geworden ist – und was er werden kann. Diese Antwort hat es in sich. Der folgende Text beschreibt einiges von dem, was die Kritische Psychologie ausmacht.

Von Stefan Meretz, grundlegung.de • Wenn es um Menschen geht, dann geht es um uns, genauer gesagt: um »je mich«, also um alle »Ichs« dieser Welt. Doch was haben die individuellen Menschen gemeinsam, was macht sie als Menschen aus? Bei der Beantwortung dieser Frage kann man in eine Menge Fallen tapen.

Ontologisierungsfälle

Eine Möglichkeit besteht darin, zu beschreiben, wie sich Menschen verhalten, um dann diese Beschreibungen zu verallgemeinern. Woher weiß ich jedoch, dass die Verallgemeinerung zutreffend ist? Wie kann ich entscheiden, was tatsächlich allen Menschen zukommt und was nur Ausdruck ihrer besonderen Lebenssituation ist?

Verallgemeinerungen wie »Menschen sind Nutzen-Maximierer« oder »Menschen sind egoistisch« sind Ontologisierungen: Beobachtungen, wie sich Menschen heute verhalten, werden zu generellen Aussagen darüber umgedeutet, wie Menschen von Natur aus *sein* (Ontologie: Lehre vom Sein). Solche Seinszuschreibungen sagen in Wahrheit mehr über die gegenwärtigen Verhältnisse aus, als über Menschen im Allgemeinen. So erkennen wir im »Nutzen-Maximierer« die Ideologie des »homo oeconomicus« (»Wirtschaftsmensch«), der den Kern der neoliberalen Ideologie ausmacht. Und auch der »Egoismus« spiegelt Verhältnisse wider, in denen sich die Einen auf Kosten der Anderen durchsetzen.

Determinismusfälle

Wenn Verallgemeinerungen aufgrund von Beobachtungen nicht sinnvoll sind, könnte man vielleicht dem naturwissenschaftlichen Modell folgen: Ich setze Menschen bestimmten Bedingungen aus und registriere, wie sie reagieren. Statistische Bereinigungsrechnungen erlauben mir anschließend Voraussagen darüber, wie sich Menschen in bestimmten Situationen wahrscheinlich verhalten werden.

Einer solchen Sichtweise liegt die Annahme zu Grunde, dass Menschen durch die Bedingungen determiniert sind. Abweichungen, die sich in unterschiedlichen Wahrscheinlichkeiten ausdrücken, werden damit erklärt, dass sich nicht alle bedingenden Faktoren gleichzeitig im Experiment abbilden ließen. Doch die Annahme, dass die Bedingungen das Verhalten deter-

minieren, ist damit nicht aufgeweicht. Sie wird sowohl von behavioristischen (Reiz-Reaktions-) Ansätzen wie von kognitivistischen (Input-Output-) Ansätzen geteilt.

In der deterministischen Grundannahme spiegeln sich sowohl das naturwissenschaftliche Modell, das von einem festen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang ausgeht, als auch gesellschaftliche Verhältnisse wider, in denen Menschen tatsächlich zu Objekten politischer oder ökonomischer Entscheidungen gemacht werden. Zu kritisieren ist nicht nur der Herrschaftscharakter, sondern die deterministische Grundannahme als solche ist zu verwerfen.

Biologismusfalle

Wenn die Annahme einer bloßen Außendeterminationen am wirklichen Menschen vorbei geht, sind wir nicht aber durch unsere biotisch-natürliche Beschaffenheit bestimmt? Determinieren nicht etwa unsere Gene, was aus uns wird?

Der oben beschriebenen Determinismusfalle entkommt man nicht, wenn man die Außen- durch eine Art Innendetermination ersetzt. Genau diese Ansätze sind in letzter Zeit aber populär geworden, wozu insbesondere medienpräzente Vertreter der Gen- und Hirnforschung beigetragen haben. Dabei wurden philosophische Thesen unter Berufung auf die Hirnforschung sogar dahingehend zugespitzt, dass Menschen angeblich gar keinen freien Willen hätten, sondern sich diesen nur einbildeten.

Kritische Psychologie

Obwohl sich die Liste der Fallen leicht verlängern ließe, soll es mit diesen Beispielen genug sein. Die Kritische Psychologie kritisiert die skizzierten Ansätze als herrschaftsförmig und dem Menschen völlig unangemessen. Sie entwickelt einen Begriff vom gesellschaftlichen Menschen, der auf die Lebenssituation im Kapitalismus bezogen ist und mit dem jede und jeder ihre bzw. seine eigene Situation analysieren und verstehen kann. Kritische Psychologie ist *Psychologie vom Standpunkt erster Person*, daher wird sie auch Subjektwissenschaft genannt. Sie handelt von »je mir«, also von »mir« in einer Weise, die mich nicht als isoliertes Privatindividuum behandelt, sondern als Menschen, der mit anderen zusammen die *Bedingungen verändern* kann, unter denen wir leben.

Standpunkt erster Person bedeutet, dass die Welt, so wie je ich sie erlebe, der Ausgangspunkt der Aufklärung meiner Lebenslage ist. Damit sind alle Ansätze zurückgewiesen, die mir von einem Außenstandpunkt verkünden, was mein Problem sei oder sich wie mein Befinden erklären ließe und was ich demzufolge zu tun oder zu lassen habe. Der Subjektstandpunkt als radikale Umkehr des Außenstandpunkts bedeutet, dass nur je ich selbst entscheiden kann, was für mich angemessen ist, wie ich meine Handlungsfähigkeit aufrecht erhalten oder erweitern kann. Die Analysebegriffe der Kritischen Psychologie dienen dazu, dass je ich mich selbst – mit oder ohne Unterstützung – in die Lage bringe, Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und begründet zu nutzen.

Wenn Menschen ihre Lebensbedingungen aktiv verändern können, ist damit faktisch ausgeschlossen, dass Menschen nur Bedingungen unterworfen sind. Die objektiven Bedingungen sind zwar notwendiger Ausgangspunkt des Handelns, doch ich kann mich bewusst zu ihnen verhalten, um diese oder jene Handlungsmöglichkeit zu verwirklichen. Das bedeutet, dass jede Handlung *subjektiv begründet* ist. Die jeweiligen Gründe in der Perspektive meiner individuellen Lebenslage sind nach kritisch-psychologischer Ansicht Voraussetzung eines sinnvollen Diskurses – sei er nun therapeutisch oder politisch. Der Diskurs kann folglich nur im Begründungs- und nicht im Bedingtheitsmodus stattfinden (vgl. dazu S.9 und 10).

Gleichwohl bewegen sich unsere Diskurse und Praxen nicht im luftleeren Raum, sondern in einer kapitalistischen Gesellschaft, die unserem gemeinsamen wie je individuellen Handeln eine bestimmte Funktion gibt. Unter gesellschaftlichen Bedingungen, die – global gesehen – so strukturiert sind, dass die Entwicklung der Einen stets auf Kosten Anderer geht, gibt es individuell grundsätzlich zwei Handlungsrichtungen: Ich kann meine Handlungsfähigkeit unter Akzeptanz dieser Bedingungen behaupten oder ich kann danach streben, meine Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, in dem ich Zugriff auf die Handlungsbedingungen erlange und sie verändere.

Diese beiden grundsätzlichen Handlungsrichtungen – *restriktive und verallgemeinerte Handlungsfähigkeit* genannt – sind keine persönliche Eigenschaften, die man etwa als eine Art »Status« inne hat oder erreichen kann wie es etwa esoterische Erleuchtungsansätze versprechen. Es sind Verständigungsbegriffe über das, was wir täglich tun. Jede und jeder ist unter den gegebenen kapitalistischen Bedingungen gezwungen, im restriktiven Modus zu handeln, da es nicht möglich ist, individuell und sofort alle herrschaftsförmigen Verhältnisse grundlegend zu ändern. Gleichzeitig ist niemand darauf zurückgeworfen, ausschließlich im restriktiven Modus zu handeln. Vielmehr hat man an jeder Stelle immer auch die Möglichkeit, anders zu handeln und zu denken, um ein Stück mehr Verfügung über die eigenen Angelegenheiten zu bekommen. Die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit bezeichnet also eine Perspektive und keinen Zustand, eine Option, die in kleinen oder großen Schritten die immer vorhandene *zweite Möglichkeit* sichtbar, denkbar, fühlbar und handelbar machen soll. Das Erweitern der Handlungsmöglichkeiten ist ein Prozess, der perspektivisch darauf abzielt, gesellschaftliche Verhältnisse durchzusetzen, in denen die »freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist« (Kommunistisches Manifest).

Die Perspektive einer freien Gesellschaft ist nicht die ferne Zukunft nach der Revolution, die mit unseren heutigen Bedingungen nichts zu tun hat, sondern permanente und präsente Option im täglichen Leben. Zwar besitzen die herrschenden Verhältnisse in ihrer Systemlogik eine ungeheure Gewalt und sie legen jedem Einzelnen mit Macht bestimmte Handlungsoptionen nahe, doch es gibt gute Gründe, diese Nahelegungen zu hinterfragen, immer wieder auch zurückzuweisen und nach anderen Möglichkeiten zu suchen. Und diese gibt es immer, so klein sie auch sein mögen!

Denken, Fühlen und Handeln

Die begriffliche Unterscheidung »restriktiv« und »verallgemeinert« auf der Handlungsebene findet sich bei den psychischen Dimensionen der Emotionen, der Motivation und des Denkens wieder. Am Beispiel von interpersonalen Beziehungen sei dies kurz illustriert.

Beziehungen im restriktiven Modus sind *Instrumentalbeziehungen*: Für je mich sind andere Menschen Instrumente meiner Ziele, Interessen und Bedürfnisse, die ich auf ihre Kosten durchsetze. Diese Form ist nicht nur für andere einschränkend, sondern auch für mich, weil die anderen genauso mich zum Instrument ihrer Interessen machen werden wie ich umgekehrt sie. Eine Abstiegs spirale der Zersetzung menschlicher Beziehungen kommt in Gang, meine »Anstrengungen« schlagen wieder auf mich zurück – ich werde mir selbst zum Feind. Die Tatsache der Selbstschädigung wird verdrängt, verleugnet, umgedeutet und ins Unbewusste abgeschoben.

Die instrumentelle Handlungsweise ist keinesfalls ein »individueller Defekt«, den man individuell »hat« oder »nicht hat«, sondern instrumentelle Beziehungen sind in kapitalistischen Gesellschaften die nahegelegte Beziehungsform. Sie spiegeln den Konkurrenzkampf innerhalb der ökonomischen Verwertungslogik wider, in der sich die Einen auf Kosten der Anderen durchsetzen. Nicht-instrumentelle, solidarische Beziehungen müssen folglich aktiv und bewusst gegen die nahegelegten Formen errungen werden.

Die Alternative zu instrumentellen sind intersubjektive oder kurz: *Subjektbeziehungen*. Für je mich ist die individuelle Entfaltung anderer Menschen die Voraussetzung für meine eigene Entfaltung. Eine solche inklusive Beziehungsform ist jedoch nur in einer freien Gesellschaft zu haben, in der individuelle Ziele und Wünsche grundsätzlich mit allgemeinen gesellschaftlichen Zielen übereinstimmen. Subjektbeziehungen sind Beziehungen ohne Unterdrückung in einer Gesellschaft ohne Unterdrückung. Sie sind die begründbare Grundlage für wechselseitiges Vertrauen, Angstlosigkeit, Freiheit, Offenheit und Eindeutigkeit in der gegenseitigen Zuwendung.

Auch hier wieder ist wichtig, dass die Realisierung instrumenteller oder intersubjektiver Beziehungsaspekte keine persönliche »Fähigkeit« ist, die man »erwerben« kann, was etwa teure Psychokurse versprechen. Die Begriffe sind Mittel, um Situationen verstehen und verändern zu können. Niemand muss die Nahelegungen individuell übernehmen oder gutheißen. Aber genauso kann auch niemand bloß individuell die gesellschaftliche Instrumentalität als Strukturprinzip loswerden – das geht nur gesellschaftlich.

Alles ganz anders?

Vieles von dem hier Angerissenen ist auch in anderen Ansätzen zu finden. So lehnt die Kritische Psychologie zum Beispiel in Übereinstimmung mit antipädagogischen Ansätzen »Erziehung« als Fremdbestimmung über Kinder ab. Stattdessen unterstützt sie ein Konzept gemeinsamer Entfaltung von Entwicklungsmöglichkeiten. Die theoretische Begründung unterscheidet sich jedoch gravierend. Die Kritische Psychologie verallgemeinert eben nicht nur Erfahrungen, sondern entwickelt wissenschaftlich Begriffe und Konzepte, die – weil sie offengelegt werden – auch kritisierbar sind und weiter gedacht werden können.

Ihre wissenschaftlich begründete Opposition zum Kapitalismus hatte zur Folge, dass die Kritische Psychologie schrittweise aus den etablierten akademischen Strukturen gedrängt wurde. Die Umstellung auf außeruniversitäre Strukturen hat begonnen. Die »Ferienuni Kritische Psychologie« im Sommer 2010 mit 600 Teilnehmer_innen zeigt das große Interesse und das Bedürfnis nach Austausch und Vernetzung. In verschiedenen Städten gibt es bereits Workshops, autonome Seminare und Arbeitsgruppen zur Reflexion von Praxiserfahrungen (vgl. dazu S.8). Die bisherige Website kritische-psychologie.de soll entsprechend zu einem Community-Portal umgestaltet werden.



Ent-Unterwerfung denken und praktizieren⁷



Warum wehren sich ausgerechnet ausgegrenzte und verarmende Menschen so wenig gegen soziale Zumutungen? Warum fühlt sich das Engagement in linken Gruppierungen und Institutionen oder auch emanzipatorischen Bewegungen oft genauso schlecht an wie der Rest des Lebens in dieser Konkurrenzgesellschaft? Was können wir tun?

Von Annette Schlemm, Jena •

Wer jetzt die Weiterführung dieses Textes in Manier der psychologischen Ratgeberbücher erwartet, ist auf der falschen Fährte. Lange genug haben Linke versucht, auf die »stumme Masse« einzuwirken und immer wieder neue Strategien der *Einflussnahme* zu entwickeln. Alle Überlegungen, die darauf hinauslaufen, wie wir »*die Leute*« besser verstehen können, oder alle Anstrengungen, *die Anderen* zum richtigen Verhalten zu bringen, hängen in einer Falle fest: *Wir dünken uns in der »besseren Position« – und diese Position versetzt »die Anderen« in eine passive Rolle, in der sie nicht mehr als Subjekte ihres Lebens ernst genommen werden.*

Eine Theorie für Menschen, nicht über Menschen

Eine wichtige Schlussfolgerung aus der Kritischen Psychologie ist die Orientierung darauf, andere Menschen nicht als Objekt unserer Einflussnahme zu behandeln, wenn wir Emanzipation als Ziel und Weg umsetzen wollen. Der *Subjektstandpunkt*, der sich grundlegend von einem »Außenstandpunkt« unterscheidet, macht den Unterschied aus zwischen einem emanzipatorischen Vorgehen und einem Vorgehen, das die Entmündigung der Menschen in der herrschenden Gesellschaft reproduziert.

Der Subjektstandpunkt ist deshalb nicht nur von Bedeutung für das wissenschaftliche Fachgebiet Psychologie, sondern er hat weitreichende gesellschaftstheoretische und praktische Folgen. Da *individuelles Leben gesellschaftlich vermittelt* ist, kann es keine von der Theorie der Gesellschaft getrennte Theorie des Individuums geben. Eine Theorie vom gesellschaftlichen Menschen hat die Aufgabe, die vielfach empfundene Kluft zwischen Praxen, in welchen Individuen ihr unmittelbares Leben und ihre zwischenmenschlichen Beziehungen meistern und der »großen Politik«, deren Reichweite die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse umfasst, zu durchdringen. Dabei kann auch sichtbar gemacht werden, dass die isolierte Privatexistenz ein hergestellter Schein der bürgerlichen Verhältnisse ist.

⁷ <http://www.kritische-psychologie.de/2011/emanzipatorische-bewegungen-ent-unterwerfung-denken-und-praktizieren>

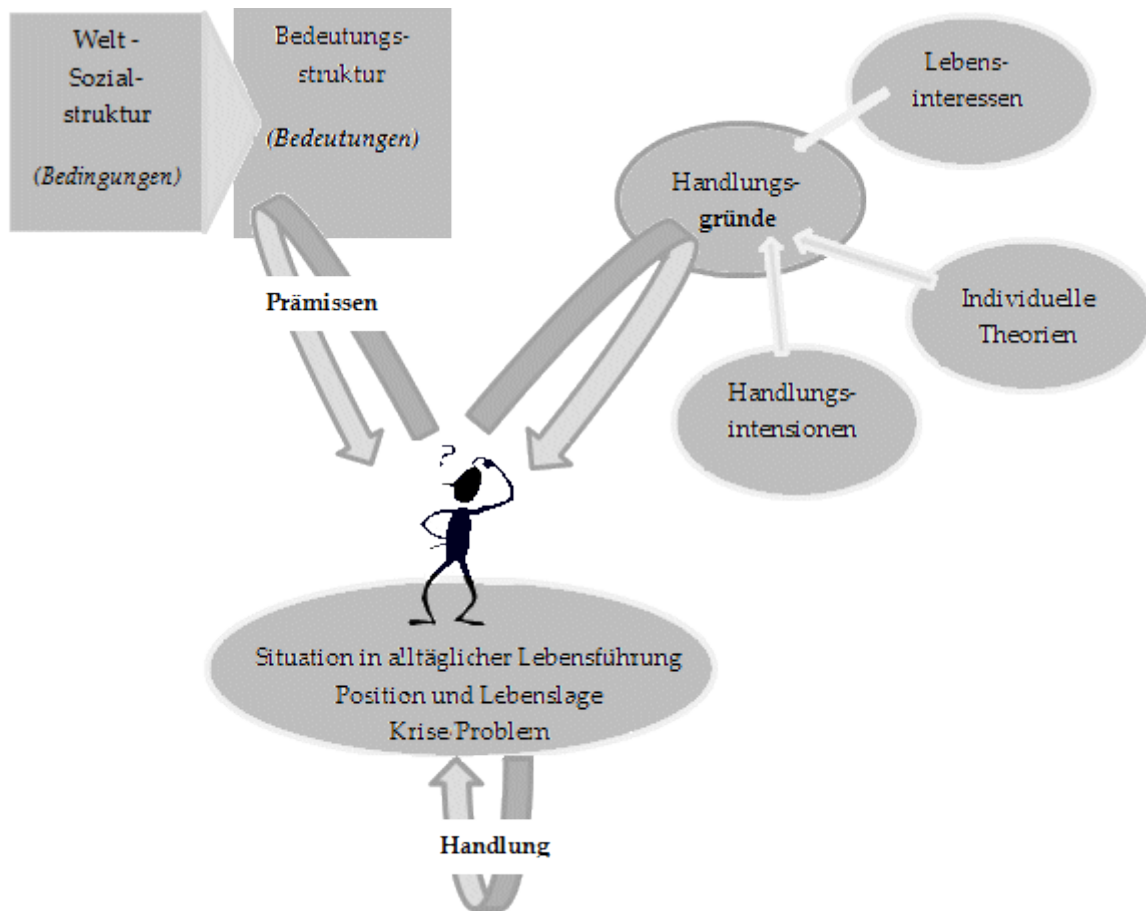
Aus der gesellschaftlichen Vermitteltheit der individuellen Existenz folgt, dass es unangemessen ist, Menschen lediglich als Träger von Eigenschaften zu sehen. Biologisierungen, Psychologisierungen oder auch Personifizierungen kappen den Zusammenhang zwischen Menschen und ihren gesellschaftlichen Bedingungen. *Es geht nicht darum, Menschen zu problematisieren, sondern die gesellschaftlichen Bedingungen, wie sie sich in der konkreten Lebenslage zeigen.* Die Umdeutung von problematischen Situationen zu problematischen Eigenschaften von Menschen (etwa »Egoismus«), lenkt die Lösungsenergie auf das falsche Betätigungsfeld. Im Gegenzug wäre es aber auch falsch, Menschen lediglich als Marionetten ihrer gesellschaftlichen »Prägungen« und Befolger gesellschaftlicher Gesetze und Zwänge zu betrachten. Dann werden sie von vornherein wesentlicher menschlicher Charakteristika beseitigt.

Menschliche Subjektivität hängt eng damit zusammen, dass menschliche Individuen »natürlich gesellschaftlich« sind, dass also ihre »Natur« darin besteht, gesellschaftlich vermittelt zu leben. Durch die Gesellschaftlichkeit entsteht ein spezifischer Möglichkeitsraum: *Was für das Ganze notwendig ist, hat für den Einzelnen nur Möglichkeitscharakter.* Dabei geht es nicht nur um »Möglichkeiten 1. Ordnung«, also die Möglichkeiten, die sich innerhalb vorgegebener Bedingungen, gegebener gesellschaftlicher Verhältnisse bieten, sondern es geht auch um die »Möglichkeit 2. Ordnung«: das Verändern der Rahmenbedingungen, der gesellschaftlichen Verhältnisse selbst. Menschen sind Subjekte, insofern »*sie sich selbst* in verallgemeinerter Weise als *Ursprung* der Schaffung und der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse gemäß ihren Lebensinteressen erfahren können« (Holzkamp 1983b: 139). Unter gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen »*die Masse der Individuen von der kollektiven Verfügung über ihre Lebensbedingungen ausgeschlossen und auf ihr privates, individuelles Dasein zurückgeworfen ist*« (Holzkamp 1980: 212, kursiv A.S.), haben die Individuen zwei mögliche Handlungsrichtungen: Die eine weist in Richtung einer »gemeinsame[n] Erweiterung der gesellschaftlichen Lebensmöglichkeiten« (Holzkamp 1983a: 2), also in Richtung der Möglichkeit 2. Ordnung – die andere in Richtung eines individuell begründeten Verzichts auf diese Erweiterung, des Sich-Einrichtens in den Möglichkeiten 1. Ordnung. Diese beiden Richtungen, *verallgemeinerte und restriktive Handlungsfähigkeit*, bilden keinen äußeren Bewertungsmaßstab, sondern können jedem Individuum dabei helfen, die eigenen Gründe besser zu verstehen und bewusster zu entscheiden.

Menschliches Verhalten ist begründet, nicht nur bedingt

Menschliches Verhalten ist keine marionettenhafte Reaktion auf beherrschende gesellschaftliche Strukturen, sondern *Menschen handeln begründet* in bzw. gegen diese Strukturen. Dabei sind diese Handlungsgründe die »Scharniere« zwischen den gegebenen gesellschaftlichen Strukturen wie je ich sie in meiner Lebenslage erfahre und dem individuellen Handeln. Menschliches Verhalten ist nicht in Form von »Bedingungs-Ereignis-Zusammenhängen« zu diskutieren, sondern als »*Prämissen-Begründungs-Zusammenhänge*« (vgl. Holzkamp 1983a: 352). Prämissen sind dabei jene durch die gesellschaftlichen Bedin-

gungen gegebenen Handlungsmöglichkeiten, die angesichts je meiner gerade vorliegenden Problematik und der vorhandenen konkreten Interessen wichtig werden.



Das Ernstnehmen der jeweils individuellen Prämissen und subjektiven Gründe macht emanzipatorisches Denken und Handeln komplexer als oft angenommen. Es kann nicht darum gehen, »unter welchen Bedingungen« die Menschen vielleicht besser für ihre Rechte kämpfen würden, es kann erst recht nicht darum gehen, ihnen wohlwollend und bevormundend diese Bedingungen stellvertretend zu schaffen. Bedingungen für die *Selbstbestimmung* können nicht *fremdgesetzt* werden. Dasselbe gilt auch für vorgegebene Ziele, z.B. in der Bildungsarbeit: »Solange sie Teil einer fremdgesetzten Anordnung [...] sind, können sie Probleme der Selbstbestimmung für die Teilnehmenden darstellen« (Kaindl 2009: 144). Jedes Vorgehen, dass von vornherein primär die »Einflussnahme auf Andere« anstrebt, entmündigt und entsubjektiviert diese Anderen.

Intersubjektivität der wechselseitigen Selbstentfaltung

Es soll hier nicht um moralische Anforderungen gehen, die zu erfüllen sind, sondern darum, welche Vorgehensweisen dem Ziel der Emanzipation dienlich sind oder ihm widersprechen. Fremdbestimmung verhindert Selbstbestimmung. Das gegenseitige Aufeinanderhetzen verhindert kooperative Beziehungen, und wenn man andere Menschen instrumentalisiert, braucht man sich nicht zu wundern, wenn alles nur mit Druck oder gar nicht läuft. Im Einfüh-

rungsbeitrag wurde bereits der Unterschied zwischen *Instrumentalbeziehungen* und *Subjektbeziehungen* erläutert. Subjektbeziehungen basieren weniger auf gutem Willen oder angeeigneten Kommunikationstechniken, sondern sie müssen bereits die Vorformen derjenigen gesellschaftlichen Praxis bestimmen, die als Ziel auch die künftigen Gesellschaftsformen konstituieren soll: *Die eigenen Freiheitsräume wachsen nicht mehr auf Kosten der Freiheitsräume anderer, sondern die jeweils individuelle Selbstentfaltung bezieht ihre Kraft aus der Selbstentfaltung der Anderen und stärkt wiederum diese.* In einer Zukunftswerkstatt mit dem Thema »Ums Menschsein geht es« erarbeiteten die Teilnehmenden als abschließende konkrete Utopie den Satz: *"Ich bin selbst ein Puzzle/Teil des Ganzen, ich kann und möchte meinen Platz finden; ich kann ein gutes Teil weitergeben und mich selbst komplettieren".*

Die Kunst der Ent-Unterwerfung

Es gibt eine alte anarchistische Regel: *Die Mittel dürfen dem Ziel nicht widersprechen!* In unserem Fall muss erst noch begründet werden, warum es erforderlich ist, in den eigenen Bewegungen und Strukturen intersubjektive Beziehungen zu pflegen und Instrumentalisierungen kenntlich zu machen und so weit wie möglich zu verhindern. Wäre es nicht doch sinnvoll, für die »große Politik« primär in Kategorien des Gegeneinander, des konsequenten Kampfes gegen Unrecht und Ausbeutung usw., die Stärkung durch Geschlossenheit der eigenen Reihen anzustreben, um machtvoll und erfolgreich zu werden?

Welche Macht und welchen Erfolg kann man dann aber erwarten? Die historische Erfahrung zeigt: *Manche Mittel machen das angestrebte Ziel zunichte, und Menschen zu instrumentalisieren und sich instrumentalisieren zu lassen, bringt keine Emanzipation in die Welt.* Ich kann unter Umständen gute Gründe haben, mir selbst das Hintergehen meiner Absichten nicht einzugestehen. Wenn ich monatelang bei den wöchentlichen Montagsdemos von denen, für die ich mich einsetze, vom Eiscafé nebenan nur genervt angeglotzt werde; wenn die Leute nur müde aus dem Fenster linsen, während wir uns bei der Antifademo den Hintern abfrieren... – dann kommen die Fragen hoch: »Was ist nur mit diesen Leuten los? Wie bekommen wir sie auch dazu, dass...?«

Wir bekommen sie mit Sicherheit nicht dazu, wenn wir sie *zu etwas bekommen* wollen. Fremdbestimmung konterkariert das gute Ziel. Wenn wir uns nicht auf unsere und ihre Gründe einlassen, werden wir trotz aller Bemühungen nicht viel erreichen. Wenn wir also auf diesem Weg nicht weiter kommen, und vielleicht sogar verstehen, dass wir uns durch das Ausschalten ihrer Subjektivität selbst die Beine gestellt haben, können wir auch beginnen, es anders zu versuchen:

Es geht darum, die jeweils individuellen Gründe für politisches Handeln (auch das Nicht-Tun ist ein Handeln) ernst zu nehmen. Das heißt noch lange nicht, alle Begründungen zu akzeptieren und hinzunehmen, aber es bietet die Chance, *mit* anderen Menschen zusammen zu arbeiten und die Gesellschaft zu verändern, statt letztlich *gegen* sie.

Wie können wir, ausgehend von der Anerkennung des Begründetseins von menschlichem Handeln, unser Vorgehen erfolgreicher gestalten? Wichtig ist es, jeweils von konkreten Lebensproblemen auszugehen. Die Art und Weise, wie Menschen versuchen, ihr Leben zu realisieren, wird unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen letztlich widersprüchlich sein. Wenn ich ständig um meinen Arbeitsplatz bangen und mich dafür abstrampeln muss, fällt es mir schwer zu akzeptieren, dass andere auch ohne diese Anstrengung gut leben dürfen. Aber auch mir selbst spreche ich damit diese viel angenehmere Möglichkeit ab. Wenn ich Erfolg in der politischen Arbeit will und mich dabei über die Interessen anderer hinwegsetze, dann schade ich meinem eigentlichen Ziel.

Dann kann es schmerzhaft sein, diese Selbstbehinderungen auch noch zu erkennen – Verdrängung liegt nahe. Wenn ich Glück habe, befinde ich mich unter Menschen, mit denen wir gemeinsam über solche Erfahrungen sprechen können und unter denen es üblich ist, diese Probleme nicht in Form von »Schuldzuweisungen« zu diskutieren, sondern bei denen darüber nachgedacht wird, in welcher Lebenslage ich mich befinde und was für mich Prämissen sind, von denen ausgehend ich meine Entscheidungen getroffen habe. Vielleicht finden wir dann gemeinsam andere Möglichkeiten, das entsprechende Problem zu bewältigen.

»Es wird ein Lachen sein, das Euch besiegt...«

Die große Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen hat ihren Grund nicht primär im Bedürfnis nach einer »Wärmestube«, sondern sie will einen wichtigen Kraftquell für politische Kämpfe speisen. Subjektbeziehungen sind selbst »Kampfbeziehungen gegen Unterdrückung, damit für ihre volle Verallgemeinerbarkeit« (Holzkamp 1979: 14). Ohne Subjektbeziehungen wird das Ziel der Emanzipation in Frage gestellt. Neben der Strategie, Dämme zu bauen gegen die Angriffe und die Zumutungen gegen unsere Lebensinteressen, besteht der dynamischere Teil des Kampfs für neue gesellschaftliche Verhältnisse (oder auch das Erträglichhalten der alten, solange notwendig) darin, bereits im Vorhandenen neue Lebensprinzipien in die Welt zu setzen. Wir bauen damit Schiffe, die uns in eine neue Welt befördern, als Elemente der neuen Welt innerhalb der alten, wie es Marx forderte (Marx MEW 4/Man: 480). Weder beim Dämme- noch beim Schiffebauen kommen wir weit, wenn wir untereinander oder mit anderen Menschen so umgehen, wie es in der alten Welt gang und gäbe ist, nämlich instrumentalisiert und Schuldvorwürfe zuweisend.

Auch im Kampf ist das mitreißende Argument das Erleben einer anderen, befreienden Umgangsweise miteinander. Nicht umsonst bestehen die jahrzehntelangen Kämpfe gegen die Castor-Transporte im Wendland weder aus einer ewigen Trauerfeier noch einem Wutgeheul, sondern Witz und Bauernschläue vereinigen sich mit Emma Goldmanns Prinzip: »Wenn ich *nicht tanzen kann*, ist es *nicht* meine *Revolution*«.



Literatur

- Holzcamp, Klaus (1979): *Zur kritisch-psychologischen Theorie der Subjektivität II: Das Verhältnis individueller Subjekte zu gesellschaftlichen Subjekten und die frühkindliche Genese der Subjektivität*. In: Forum Kritische Psychologie 5 (1979): Argument Sonderband 41, Argument-Verlag. S. 7-46. Online: kritische-psychologie.de/texte/kh1979b.html.
- Holzcamp, Klaus (1980): *Individuum und Organisation*. Vortrag, gehalten auf der »Volksuniversität«, West-Berlin, Pfingsten 1980. Veröffentlicht als »Werkstattpapier« in: Forum Kritische Psychologie 7 (1980): Probleme kritisch-psychologisch fundierter therapeutischer Arbeit, Argument Sonderband 59, Argument-Verlag, S. 208-225. Online: kritische-psychologie.de/texte/kh1980a.html.
- Holzcamp, Klaus (1983a): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/Main, New York 1985
- Holzcamp, Klaus (1983b): *Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen? Oder: Über die Widersprüchlichkeit fortschrittlicher Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft*. In: Klaus Holzcamp: Schriften I. Normierung. Ausgrenzung. Widerstand. Hamburg: Argument-Verlag. 1997. S. 136-155.
- Kaindl, Christina (2009): *Über die Unmöglichkeit, emanzipatorische Ziele für Andere zu setzen. Anregung eines kritisch-psychologischen Lernbegriffs für linke Bildungsprozesse*. In: Janne Mende, Stefan Müller (Hrsg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2009, S. 135-154.
- Osterkamp, Ute (2001): *Lebensführung als Problematik von Subjektwissenschaft*. In: Forum Kritische Psychologie 43, S. 4-35
- Osterkamp, Ute (2003): *Kritische Psychologie als Wissenschaft der Ent-Unterwerfung*. Journal für Psychologie 11,2 (2003), 176-193.

Sich selbst entwerfen – die „Konstruktion“ des Ich⁸

In einem Seminar mit Frigga Haug wurde die „Konstruktion des Ich“ thematisiert. Während einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer einverstanden nickten, hatten andere Probleme, Zugang zu dieser Themenstellung zu finden, weil sie auch nicht direkt Thema der Veranstaltung war. (2004)

1. Konstruktivismus

Aus der Totalität der ganzen Welt („1. Wirklichkeit“) können wir als endliche Wesen nur einen Teil erfahren. Diese erfahrene Umwelt ist eine „2. Wirklichkeit“ (v. Glasersfeld 1991/1999, S. 56). Von dieser empfangen wir Signale, die erst einmal neutral sind („3. Wirklichkeit“). Wir selbst geben ihnen eine Bedeutung und erzeugen damit eine „4. Wirklichkeit“ (Watzlawick 1992/1999, S. 38., vgl. Watzlawick 1976/1999, S. 136).

Das Konzept des Konstruktivismus wehrt sich vor allem gegen die vereinfachten Vorstellungen, wir würden die Welt so sehen und wahrnehmen, wie sie ist, quasi als „Abbild“ und sie betont demgegenüber die eigene Aktivität des wahrnehmenden Organismus bzw. Subjekts. Aufgrund dieser eigenen Aktivität bekommt der von uns wahrgenommene Inhalt eine Eigenlogik, die auf unserer eigenen Aktivität beruht. Die bisher von uns aufgenommenen und erzeugten Bedeutungen beeinflussen die Bedeutung neuer Informationen, und diese beeinflussen die eigenen Aktivitäten und damit das, was wir überhaupt erfahren können. Auf diese Weise „konstruieren“ wir unsere eigene Welt. Unsere Aktivität bestimmt die Welt, die wir dann erfahren. Diese konstruktivistische Erkenntnistheorie beruht auf der biologischen Theorie der Autopoiesis (Maturana 1982, zusammenfassend siehe auch Schlemm 1997/1998), in der für Organismen folgende Merkmale betont werden:

- Die eigenen Zustände werden nur intern gesteuert (Selbstreferentialität),
- Es werden nur organismusinnere Zustandsänderungen wahrgenommen, Reize von außen können nur Selbstveränderungen initiieren, die dann wahrgenommen werden (operative Geschlossenheit) und
- Der Organismus wählt seine Außenkontakte selbst aus (strukturelle Kopplung).

Diese Ansicht könnte bis hin zum idealistischen Solipsismus ausgeweitet werden: Demnach leben wir vielleicht nur als „Gehirne im Tank“ (McDowell 2001: 40) und konstruieren uns unsere Außenwelt durch Gehirnaktivitäten in beliebiger Weise selbst.

⁸ <http://www.thur.de/philo/kp/ich.htm>

Viele Konstruktivisten machen aber selbst darauf aufmerksam, dass sich die „wirkliche Welt“ (im Sinne der „1. Wirklichkeit“) spätestens dort zeigt, wo unsere Konstruktionen scheitern (v. Glasersfeld).

„Obwohl meine gesamte Welt eine Konstruktion ist, kann ich immer noch eine nützliche Unterscheidung zwischen Illusion und Wirklichkeit treffen.“ (v. Glasersfeld 1991/1999, S. 56)

Einige psychotherapeutische Konzepte gehen davon aus, dass viele psychische Störungen durch eine unangemessene Wirklichkeitskonstruktion der Patienten entstehen und nehmen außerdem ernst, dass auch die Situation in den Kliniken zumeist selbst in diesem Sinne krankmachend ist (auch ein gesunder Mensch wird dort als krank wahrgenommen, man verhält sich ihm gegenüber so und dies erzeugt Verhaltensweisen, die wieder als krank diagnostiziert werden...). Konstruktivisten schlagen nun eine Form der Psychotherapie vor, in der eine Wirklichkeitskonstruktion, die nicht länger „paßt“, durch eine andere zu ersetzt wird, die besser „paßt“ (Watzlawick 1992/1999, S. 41).

Der Aussage des Konstruktivismus, dass die Außenwelt nicht ohne innere Aktivität auf den Organismus/das Individuum einwirkt, ist sicher zuzustimmen. Problematisch sind dagegen jene Theoriefragmente, die zur Erklärung und Untermauerung dieser Aussage herangezogen werden. Die Neurobiologie kann Teilmomente der Wahrnehmung und Weltaneignung von Organismen/Individuen erkennen, reicht aber dazu allein von ihrer Begriffsbildung her in keiner Weise aus. Ein wichtiger Ansatzpunkt bezüglich des Begriffs der Bedeutung wäre z.B. das Ausgehen vom Bedeutungsbegriff nach Klaus Holzkamp, der Bedeutung bestimmt als Verhältnis zwischen psychischen Charakteristika und den objektiven Beschaffenheiten der Umwelt (Holzkamp 1985: 207).

2. Spezifische Möglichkeitsbeziehung von Menschen gegenüber der Welt

Bei *Tieren* bestimmen die Bedeutungen, also die Verhältnisse zwischen dem Bedarf im Organismus und den äußeren Gegebenheiten die Aktivitäten der Organismen in *unmittelbarer* Weise; unvermittelt zumindest durch Nachdenken, Überlegen oder rationale Entscheidungen. Das Überleben der Population ist unmittelbar von dem adäquaten Verhalten der einzelnen tierischen Organismen abhängig, keins der Organismen kann seinen Beitrag zur Überlebensfähigkeit aussetzen oder sich seine Funktion dabei aussuchen.

In der menschlichen Gesellschaft ist das anders. Die Gesellschaft wird zwar durch die Tätigkeiten der einzelnen Individuen produziert, aber nicht mehr in der unmittelbaren Weise wie in der Tierpopulation. Zwar sind bestimmte Tätigkeiten durchschnittlich gesehen für den Erhalt des Ganzen notwendig – aber daraus ergibt sich nicht direkt eine Handlungsanweisung für das einzelne Individuum. Das einzelne Individuum hat die Möglichkeit zu wählen ob und wie es sich an der Produktion des Ganzen beteiligt, die *Unmittelbarkeit* zwischen Pro-

duktion und Verfügung über die Produkte ist *durchbrochen*. Der Einzelne kann auch dann prinzipiell in seiner Existenz erhalten werden, wenn er sich nicht an der Erhaltung des "Systems" beteiligt (Holzkamp 1985: 235). Das Individuum hat eine spezifische Möglichkeitsbeziehung gegenüber der Welt.

"Da hier die Existenzsicherung nicht mehr unmittelbar von der Bedeutungsumsetzung abhängt, ist das Individuum aber durch die jeweils konkreten vorliegenden Bedeutungsbezüge in seinen Handlungen keinesfalls festgelegt, es hat im Rahmen der globalen Erfordernisse der eigenen Lebenserhaltung hier immer auch die *"Alternative", nicht oder anders zu handeln*, und ist in diesem Sinne den Bedeutungen als bloßen Handlungsmöglichkeiten gegenüber "frei"." (Holzkamp 1985: 236)

Das Menschsein ist dadurch gekennzeichnet, dass es zwischen Handlungsalternativen wählen kann und durch die Schaffung neuer Handlungsbedingungen auch neue Handlungsmöglichkeiten und –alternativen erzeugen kann. Menschen unterliegen Bedingungen, die zum Teil ihre historischen Vorgänger geschaffen haben, sie können sie aber als veränderbar begreifen und (kollektiv) auch verändern. Für Menschen liegt eine spezifische Dialektik von Bedingtheit und Veränderbarkeit vor. Einerseits erzeugen die Tätigkeiten der Individuen die Gesellschaft: Aber andererseits bedingen die Verhältnisse auch wiederum die wirklichen Menschen.

„Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbst gewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen, aber sie machen sie selbst.“ (Marx Brum: 115)

Innerhalb des bewussten Verhaltens den Bedingungen gegenüber sind nun wieder mehrere Haltungen möglich. Einerseits muss das individuelle Leben tagtäglich unter den gegebenen Bedingungen reproduziert werden: Anpassung ist also nötig. Andererseits kann das Gegebene selbst zuerst wenigstens, sogar individuell, geistig distanziert aufgefasst, in seinen widersprüchlichen Entwicklungstendenzen begriffen und – in historischer Dimension und kollektiv – auch praktisch verändert werden. Der Mensch ist nicht nur von den Verhältnissen „geprägt“, bedingt und Opfer der Zustände.

„Mein Ausgangspunkt war also, daß eine Auffassung, die die einzelnen Menschen als Opfer der Verhältnisse denkt, und damit die Strukturen, in die wir uns hineinarbeiten, als allgegenwärtig erklärt, nicht begreifen kann, wie Menschen überhaupt etwas ändern können in dieser steinernen Welt.“ (Haug 1983: 33)

Die Möglichkeit der Menschen, aus dem Gegebenen auszubrechen, geistige Distanz und Neues zu schaffen, wird von vielen philosophischen Konzepten betont; in der Neuzeit beispielsweise durch den Existentialismus („Totalisierung ist niemals vollendet“ (Sartre 1964: 87)); die Kritische Theorie („Frei wäre erst, wer keinen Alternativen sich beugen müsste, und im Bestehenden ist es eine Spur von Freiheit, ihnen sich zu verweigern“ (Adorno 1966/1990:

226)) und die Praxisphilosophie („Das Wesen des Menschen ist nicht das, was er schon ist, sondern das, was er noch werden kann“ (Flego 1995: 75)) (vgl. Schlemm 2001).

3. Der Entwurf (die „Konstruktion“) des Ich

Die Möglichkeit, sich bewusst zu den jeweils gegebenen Bedingungen zu verhalten, hat jedes menschliche Individuum. Unter entfremdeten Bedingungen in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft steht jedes Individuum in der widersprüchlichen Spannung zwischen Anpassungserfordernissen und Distanzierungs- bis Veränderungsmöglichkeiten.

Diese Spannung durchzieht das „Ich“ jedes Individuums; das gegen Fremdbestimmung oft angerufene „Selbst“ ist selbst nicht unbedingt frei, sondern durchzogen von den Widersprüchen. Jeder Einzelne ist selbst Teil der gesellschaftlichen Strukturen und reproduziert sie immer wieder und die individuelle Menschwerdung, die individuelle Vergesellschaftung (die oft fälschlicherweise als passiv zu erduldende „Sozialisation“ bezeichnet wird) ist eine Aktivität, „in der auf jeder Stufe Einwilligung hergestellt werden muß“ (Haug 1980: 15). Das Hineinarbeiten in die gesellschaftlichen Strukturen, denen wir uns unterstellen und die wir nicht selbst bewusst bestimmen nennt Frigga Haug „Subjektion“. Es kennzeichnet die eigene Aktivität in der Fremdbestimmung (Haug 1982: 69). Die zum Erhalt der Überlebens- und Handlungsfähigkeit erforderliche Anpassung und die dabei nötigen Haltungen „werden Teil der Persönlichkeit“ (Haug 1983: 34); wir bauen die Verhältnisse in uns ein. Typisch dafür sind gerade die gegenwirkenden Tendenzen, sich einerseits als unterworfen, als Opfer zu sehen, sich aber andererseits als aktiv sein Leben meisternd zu wünschen und vorzustellen. Häufig neigen wir dazu, je eine Seite überzubetonen, um eine stimmige Identität zu haben (vgl. Haug 1982: 42).

„Das soll heißen, die Menschen bauen die Gegebenheiten ihres Lebens so um, daß sie selber einigermaßen widerspruchsfrei darin existieren können, handlungsfähig sind. Da eine solch widerspruchsfreie Existenz praktisch nicht möglich ist, schon gar nicht in unseren Verhältnissen und darin noch weniger für Frauen, nehmen wir an, daß die Selbstinterpretationen (Vorstellungen und Erinnerungen) in hohem Maße Widerspruchsfreiheit konstruieren: dies eben durch Vergessen, Auslassen, Nicht-Wahrnehmen usw. Eben diese Konstruktionen, in denen wir gewissermaßen rund um die Ecke kommen, sind hinderlich für die tatsächliche Realitätsbewältigung.“ (Haug 1982: 54-55)

Auf diese Weise wird das Selbst, das „Ich“ nicht mehr nur als natürlich gegeben, bzw. gesellschaftlich erzwungen verstanden, sondern als Erzeugnis der eigenen Aktivität. Auch die eigene Biographie wird jeweils aus der selbst erzeugten Identität heraus für die Vergangenheit zurecht-erinnert. Wenn wir uns vorwiegend als Opfer der Zustände identifizieren, erinnern wir vorwiegend Geschehnisse, in denen wir Opfer waren – wenn wir uns dagegen als Erzeuger unserer Selbst sehen, erkennen wir Handlungsmöglichkeiten, bei denen mindestens Entscheidungen offen standen oder wo wir gar hätten die Bedingungen, die uns bedingen, hätten verändern können. Diese Überlegungen stellen unsere Identität in Frage – aber darum

geht es nicht. Es geht darum, für die Gegenwart und Zukunft Möglichkeiten für eine Veränderung zu erschließen. Wir realisieren somit das bewusste-Verhalten-zu auch gegenüber unserer eigenen Identität. Insofern wir uns selber nicht mehr als unhinterfragbare Gegebenheit nehmen, „leben wir historisch“ (vgl. Haug 1982: 64).

Literatur:

Adorno, Theodor W., (1966/1990): *Negative Dialektik*. Frankfurt/Main 1990.

Flego Gvozden (1995): *Das Verhältnis von Denken und Wirklichkeit*. In *Memoriam Gaja Petrović*. In: Eidam, Heinz; Schmied-Kowarzik Wolfdietrich (Hrsg.): *Kritische Philosophie gesellschaftlicher Praxis - Auseinandersetzungen mit der Marxschen Theorie nach dem Zusammenbruch des Realsozialismus*, Kassel 1995.

Glaserfeld, Ernst v. (1991/1999): *Radikaler Konstruktivismus oder Die Konstruktion des Wissens*. In: Watzlawik, Paul; Nardone, Giorgio (Hg.): *Kurzzeittherapie und Wirklichkeit*. München, Zürich: Piper 1999. S. 43-58.

Haug, Frigga (1980): *Frauen – Opfer oder Täter? Über das Verhalten von Frauen*. In: Frigga Haug (2001): *Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument-Verlag. S. 9-19.

Haug, Frigga (1982): *Erinnerungsarbeit und die Langeweile der Ökonomie*. In: Frigga Haug (2001): *Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument-Verlag. S. 42-83.

Haug, Frigga (1983): *Streitfragen*. In: Frigga Haug (2001): *Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument-Verlag. S. 32-41.

Haug, Frigga (1999): *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit. The Duke Lectures*. Hamburg: Argument-Verlag.

Holzcamp, Klaus (1985): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/Main, New York.

Marx, Karl (Brum): *Der 18. Brumaire des Louis Bonaparte*. In: Karl Marx, Friedrich Engels, Werke Bd. 8. Berlin: Dietz-Verlag. S. 111-207.

Maturana, H.(1982): *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. Braunschweig, Wiesbaden

McDowell, John (2001): *Geist und Welt*. (1996) Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Sartre, Jean-Paul (1964): *Marxismus und Existentialismus. Versuch einer Methodik*. Reinbek.

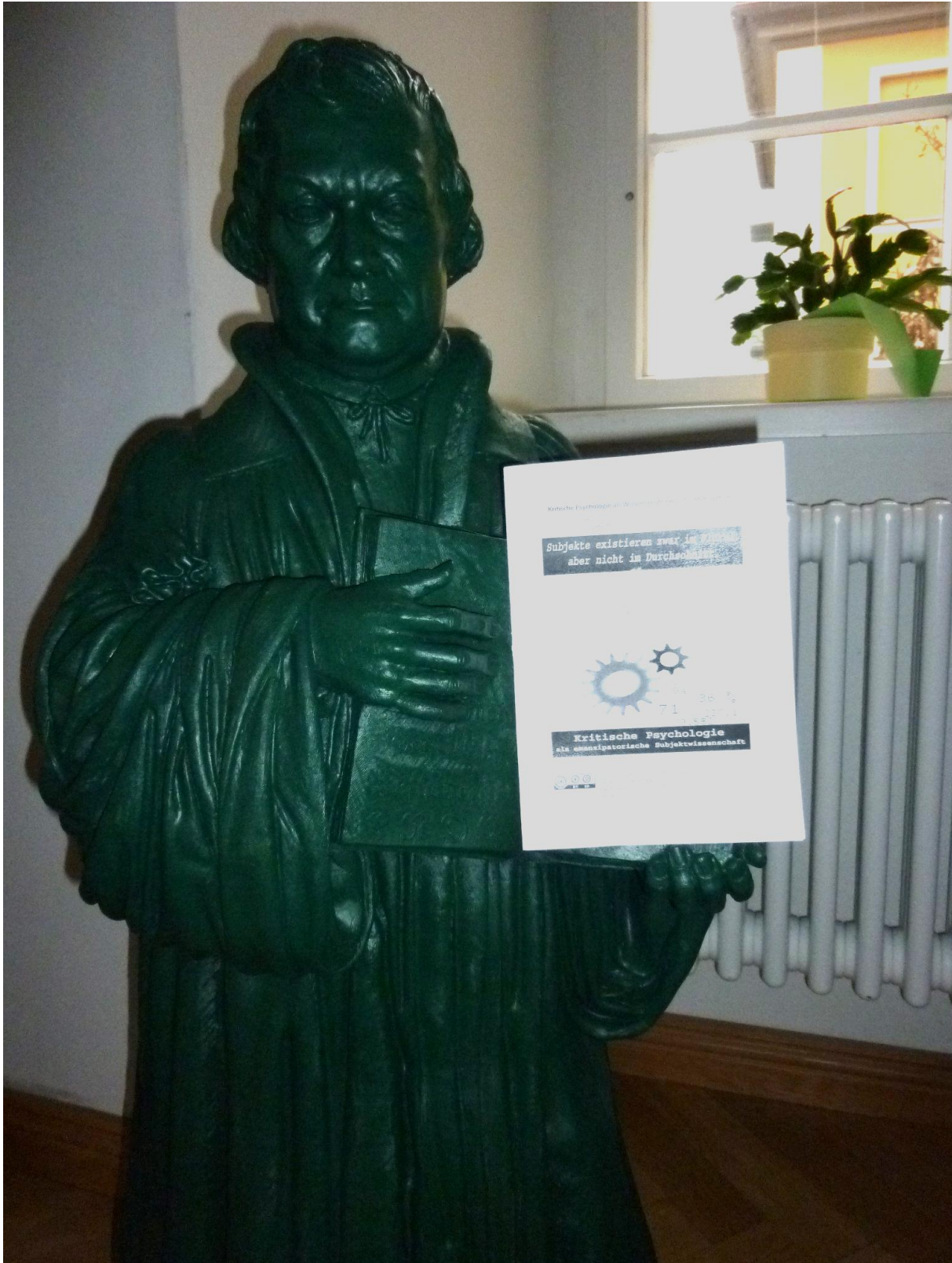
Schlemm, Annette (1997/1998): *Autopoiesis*. Internet <http://www.thur.de/philo/asap.htm> .

Schlemm, Annette (2001): *Die Natur des Menschen*. Internet: <http://www.thur.de/philo/kp/mensch.htm> .

Watzlawik, Paul; Nardone, Giorgio (Hg.): *Kurzzeittherapie und Wirklichkeit*. München, Zürich: Piper 1999.

Watzlawick, Paul (1976/1999): *Die psychotherapeutische Technik des „Umdeutens“*. In: Watzlawick, Paul; Nardone, Giorgio (Hg.): *Kurzzeittherapie und Wirklichkeit*. München, Zürich: Piper 1999. S. 135-145.

Watzlawick, Paul (1992/1999): *Die Konstruktion klinischer „Wirklichkeiten“*. In: Watzlawick, Paul; Nardone, Giorgio (Hg.): *Kurzzeittherapie und Wirklichkeit*. München, Zürich: Piper 1999. S. 25-41.



Lernen, „Erziehung“ und Politische sowie Theoriebildung

Als ich vor der Teilnahme an einem Bildungsseminar aufgefordert war, einen kleinen Bericht über „Lernerfahrungen“ zu schreiben, dachte ich fast sofort an das schulische Lernen. Meine Lernerfahrung bezog sich dann auch auf etwas, was für mich mit Schule und Lernen im akademischen Bereich zusammen hängt: Das Merken von Lerninhalten. Wie sehr ich dadurch meinen eigenen Blick eingeschränkt hatte, wurde mir im Seminar bald klar... (2004)

1 Lernen⁹

Schulisches Lernen bezieht sich oft auf das Auswendiglernen von Inhalten. Es geht darum, ein Gedicht zu „lernen“, für die nächste Arbeit zu „lernen“. Die Hauptfrage ist dann: Wie merke ich mir etwas? Unter der Losung: „Nicht für die Schule – für das Leben lernen wir“ sollte das Lernen aber noch einen anderen Sinn und damit auch einen anderen Inhalt haben. Was könnte das Lernen mit dem Leben zu tun haben?

Bereits Tiere können lernen, aber nur jene Tierarten, deren Individuen durch individuelle Lernprozesse auf veränderliche Umweltgegebenheiten reagieren können. Lernen kann dann z.B. bestimmt werden als eine „Klasse informationsverarbeitender Prozesse, durch die *Organismen individuelle Erfahrungen erwerben, beim künftigen Verhalten berücksichtigen und dadurch den besonderen und häufig wechselnden Umgebungsanforderungen zweckmäßig begegnen können.*“ (Löwe 1996: 510) Für Menschen reicht es aber nicht aus, nur Erfahrungen zu sammeln, wie in einer unmittelbaren Umgebung zweckmäßig gehandelt werden kann, sondern für uns gehört die Aneignung der menschlichen Kultur hinzu. Für Menschen ist Lernen die „*Herausbildung bzw. Veränderung aller psychischen Eigenschaften der menschlichen Persönlichkeit durch Aneignung der menschlichen Kultur im individuellen Lebensweg*“ (ebd.: 510-511). Oder einfacher ausgedrückt: Lernen ist Aneignung der menschlichen Lebensweise (Haug 2004).

1.1 Lernen in der Kritischen Psychologie

1.1.1 Das Lernen im Tierreich

Subsidiäres und autarkes Lernen

Lernen im Tierreich ermöglicht eine *individuelle Anpassung an aktuelle Veränderungen* (Holzkamp 1985: 126). Die Lernfähigkeit ist nicht bei allen Tieren vorhanden, sie entsteht auf Grundlage der allgemeinen Modifikabilität (Variationsbreite) im individuellen Verhalten. Unter gleichen Bedingungen können auch verschiedene Tiere innerhalb der vererbten Variati-

⁹ <http://www.thur.de/philo/kp/lernen.htm>

onsbreite unterschiedliches Verhalten zeigen. Verhalten äußert sich in einer Aufeinanderfolge von Aktivitäten. Bei den meisten dieser Aktivitätsfolgen ist es angeboren, welche Aktivität wann und aufgrund welchen Reizes erfolgt. Überfliegt ein Vogel oder eine Vogelattrappe eine Hühnergruppe, werden die Hühner versuchen zu fliehen. Lernen setzt dann ein, wenn z.B. immer wieder dieselbe Attrappe über die Hühnergruppe gehalten wird und die einzelnen Hühner lernen, diese Attrappe zu ignorieren. Der Einbau von individuellen Erfahrungen in die Verhaltenssteuerung ermöglicht mehr Flexibilität bei veränderlichen Umweltbedingungen. Es ist nicht angeboren, *was* jeder einzelne Organismus lernen wird, aber *dass* er lernfähig ist, ist für Organismen jener Tierarten, die diesen Stand erreicht haben, angeboren. Für höhere Tiere unterscheidet die Kritische Psychologie zwei Lernformen. Das ist zum einen das *subsidiäre Lernen* (hier ändern sich die Aktivitätsformen selbst nicht, sie werden nur abgeschwächt, wie bei der Gewöhnung an die Attrappe, oder verstärkt) (Holzkamp 1985: 139). Zum anderen entsteht *autarkes Lernen*. Hier kann der Ablauf der Aktivitätssequenz selbst verändert werden, einzelne Aktivitäten werden aus dem vorigen Zusammenhang herausgelöst und neu kombiniert (ebd.: 140f). Bei höheren Tierarten beruht das Leben geradezu auf der Lernfähigkeit; Lernen ist dann nicht mehr nur eine günstige Zugabe, ohne die es notfalls auch geht, sondern das Lernen gehört zum artspezifischen Verhalten (ebd.: 157). Wenn das individuelle Leben ohne autarkes Lernen nicht mehr funktioniert, so spricht man davon, dass das autarke Lernen „dominiert“. Es gibt für Organismen dieser Tierarten kein Zurück mehr. Das autarke Lernen braucht wegen des Auseinandernehmens vorher sicherer Aktivitätssequenzen eine Absicherung. Dies leistet der für diese Tiere entstehende Sozialverband und das Auseinanderfallen von Kindheit/Jugend und Erwachsensein. Die Phase des Lernens wird für Tiere i.a. nach der Jugendphase abgeschlossen, bzw. die Variabilität des Verhaltens sinkt danach entscheidend. Dass Tiere lernen, ist ihnen nicht als „Trieb“ gegeben, sondern beruht auf dem Bedarf nach Umweltkontrolle bzw. später auf dem Bedarf nach Umwelterkundung (Neugier- und Explorationsverhalten), wobei sich der Bedarf nach Umweltkontrolle in den Sozialverbänden in einen Bedarf nach sozialer Absicherung und Orientierung entwickelt. Für Dompteure und Tierbetreuer sollten diese Kenntnisse um subsidiäres und autarkes Lernen hilfreich sein.

Bei der Entstehung der Gattung Mensch veränderten sich die Anforderungen an das Lernen qualitativ. Die Antizipation (gedankliche Vorwegnahme) von Ergebnissen des Tuns betrifft nicht mehr nur individuelle Tätigkeiten, sondern bezieht sich auf überindividuelle Handlungszusammenhänge; es muss gelernt werden, welche Bedeutungen die entstandenen Arbeitsmittel im verallgemeinerten Sinne haben (die Arbeitsmittel werden nicht nur für den unmittelbaren Gebrauch hergestellt, sondern behalten eine darüber hinausgehende verallgemeinerte Bedeutung) und mit dem Entstehen der Gesellschaft müssen auch gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen individuell erlernt werden.

1.1.2 Das Lernen von Menschen

1.1.2.1 Was macht das Menschsein aus?

Gesellschaftlichkeit – Bewusstheit - Handlungsfähigkeit – die zweite Möglichkeit - Subjektivität - Handlungsgründe

Sobald sich das gesellschaftliche Leben als Grundlage der individuellen Reproduktion als dominierend herausentwickelt hat, d.h. sobald die biotischen Faktoren von Mutation und Selektion nicht mehr die Entwicklung bestimmen, sondern die Art und Weise der Produktion, besteht die menschliche Spezifik darin, dass die Individuen nicht mehr unmittelbar bzw. nur über ihre Sozialgruppe ihr Leben reproduzieren, sondern ihre individuelle Reproduktion ist über die Gesamtgesellschaft vermittelt – die Unmittelbarkeit ist durchbrochen, gesellschaftliche Vermittlung ist wesentlich. Durch gesellschaftliche Reproduktion werden die Reproduktionsbedingungen selbst auch aktiv verändert – auch dies unterscheidet die Gattung Mensch von den nur biotischen Lebewesen. Menschen sind also einerseits von den jeweils gegebenen Lebensbedingungen abhängig, andererseits verändern sie diese auch aktiv und (mehr oder weniger) bewusst. Durch die gesellschaftliche Vermittlung geschieht noch etwas Wichtiges: Zwar ist es notwendig, dass die gesellschaftliche Reproduktion im Ganzen gesehen funktioniert. Aus den gesellschaftlichen Handlungsnotwendigkeiten leitet sich aber nicht unmittelbar ab (wie noch beim Sozialen), was das einzelne Individuum notwendigerweise zu tun hat. *Diese gesellschaftlichen Handlungsnotwendigkeiten sind für ihn nur Möglichkeiten, denen gegenüber er sich bewusst verhalten kann. Das „bewusste-Verhalten-zu“* kennzeichnet eine Distanzmöglichkeit im Denken und auch im Verhalten, die Tieren noch nicht möglich ist. Es entsteht eine *spezifische Möglichkeitsbeziehung* des Menschen gegenüber der Welt. „Das Tier ist durch seine Umwelt, seine Instinkte und Triebe in seinem Verhalten von Natur aus festgelegt, das menschliche Handeln dagegen muß erst in Richtung und Maß bestimmt werden.“ (Schmied-Kowarzik 1969: 27). Jeder Mensch, auch der Isolierteste, lebt gesellschaftlich, weil seine Reproduktion in die gesellschaftliche Reproduktion eingebunden ist und er ist insoweit *handlungsfähig*, wie er die *Möglichkeit* hat, *über die Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess seine eigene Existenz zu reproduzieren* (Holzkamp 1985: 241). Diese Teilhabe und damit die Handlungsfähigkeit können verschiedene Formen annehmen. Geht es darum, die Lebensbedingungen insgesamt gemeinsam zu kontrollieren (Holzkamp 1984: 397) bzw. die gesellschaftlichen Lebensmöglichkeiten gemeinsam zu erweitern (Holzkamp 1985: 2), so kann von *verallgemeinerter Handlungsfähigkeit* gesprochen werden. Wird diese Möglichkeit nicht aufgegriffen (was nicht negativ zu beurteilen, sondern höchstens im konkreten Fall zu verstehen ist), so kann die Möglichkeit der Überschreitung der jeweils gegebenen Teilhabebeschränkungen auch negiert oder geleugnet werden. (ebd.: 385). Diese Form der Handlungsfähigkeit wird *restriktive Handlungsfähigkeit* genannt und angesichts gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Gewohnheiten ist sie – vor allem unter kapitalistisch-bürgerlichen Verhältnissen – die nahegelegte, die „normale“ Form. Der Erhalt der Handlungsfähigkeit bzw. ihre Ausweitung bestimmt die Hauptbedürfnisse der Menschen. Um Handlungsfähigkeit zu erhalten gegenüber dem Risiko sie vielleicht zu verlieren, ist für das Individuum oft

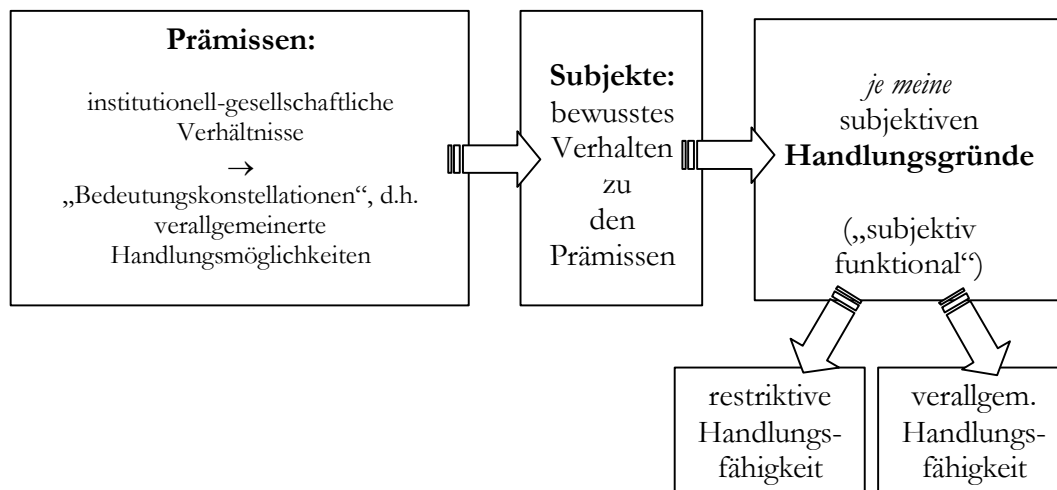
das Verbleiben im restriktiven Rahmen sinnvoller, als der riskante Versuch der Erweiterung der Handlungsfähigkeit. Trotzdem ist die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit, die Möglichkeit des Überschreitens der gegebenen Teilhabebeschränkungen als „zweite Möglichkeit“ immer vorhanden (wenn auch zuerst vielleicht nur in der Form geistiger Distanzierung und Kritik). Zur Vertiefung füge ich an dieser Stelle ein längeres Zitat von Klaus Holzkamp ein:

„Zwar ist die gesamtgesellschaftliche Reproduktion „im ganzen“ durch die in diese einbezogenen Individuen „getragen“. Dies heißt aber nicht, daß (wie in den kooperativ-gesellschaftlichen Frühformen) jedes einzelne Individuum notwendig in diesen Reproduktionsprozess einbezogen ist. Vielmehr werden die individuellen Subjekte (bis zu einem gewissen Grade) auch dann durch die gesellschaftlichen Lebensmittel/Bedingungen in ihrer Existenz „miterhalten“, wenn sie gerade keinen Beitrag zu deren Reproduktion leisten. Demgemäß haben u.E. die gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsnotwendigkeiten (in ihren jeweils historisch bestimmten, formationspezifischen Ausprägungen) für die Individuen nicht den Charakter von direkten Handlungsdeterminanten, sondern lediglich von gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten, die zwar einerseits global gesehen zur subjektiven Lebenserhaltung /-entfaltung „irgendwie“ genutzt werden müssen, denen gegenüber aber andererseits das Individuum im jeweils speziellen Fall über „Alternativen“ verfügt: Es kann sich ihnen gegenüber auch verweigern, etwas anderes oder gar nichts tun etc.“ (Holzkamp 1988: 35)

Zu begründen ist das Vorhandensein dieser zweite Möglichkeit in der Tatsache, dass, wie oben erwähnt, Menschen im gesellschaftlichen Leben auch die eigenen Bedingungen aktiv gestalten. Menschen machen ihre Geschichte unter Bedingungen, aber sie machen sie selbst – betonte einst Marx. Indem *Menschen über ihre eigenen Lebensbedingungen verfügen*, sind sie *Subjekte* (Holzkamp 1983b: 138) und „Menschen sind nur soweit menschliches Subjekt, also „Mensch“ im eigentlichen Sinne, wie *sie sich selbst* in verallgemeinerter Weise als *Ursprung* der Schaffung und der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse gemäß ihren Lebensinteressen erfahren können“ (ebd.: 139).

Gesellschaftlichkeit ist also wesentlich verbunden mit der Subjektivität der Individuen. Diese macht es aber unmöglich, von Menschen wie über Objekte zu sprechen bzw. sie wie Objekte zu behandeln, ohne dabei ihr Menschsein zu leugnen. Dies verlangt eine neue Bestimmung des Verhältnisses zwischen der Bedingtheit durch die gesellschaftlichen Verhältnisse und der subjektiven Selbstbestimmung der Individuen. Dazu kann die Unterscheidung von *Prämissen* und *Handlungsgründen* hilfreich sein. Menschliches Verhalten ist nicht völlig freischwebend, sondern ist eingebunden in Prämissen, die sich in institutionell-gesellschaftlichen Verhältnissen zeigen. Diese bestimmen grundlegende Bedeutungskonstellationen und Handlungsmöglichkeiten. Sie wirken aber nicht direkt und unmittelbar auf das Verhalten der Menschen ein. Menschen sind – wegen der oben diskutierten spezifischen Möglichkeitsbeziehung – nicht direkt gezwungen dies oder jenes zu tun, sondern sie verhalten sich als Subjekte bewusst dazu und erst aus dieser Verarbeitung entstehen subjektive Handlungsgründe. Handlungs-

gründe sind je individuelle, subjektiv bestimmte Gründe, sie sind für das Individuum „subjektiv funktional“, d.h. sie machen für diese Person tatsächlich einen Sinn, auch wenn dieser von außen nicht ersichtlich sein sollte. Subjektiv funktional sind auf diese Weise Handlungen für das Individuum unabhängig davon, ob sie in Richtung verallgemeinerter oder restriktiver Handlungsfähigkeit ausgerichtet sind.



Obgleich die Handlungsgründe je individuell sind, ist es möglich, dass sich die Menschen gegenseitig verständlich machen können, denn sie alle haben Erfahrungen mit dem „bewussten-Verhalten-zu“ ihren Möglichkeiten und den Prämissen, in denen und denen gegenüber sich sie auf je individuelle Weise verhalten. Auf diese Weise kann durch intersubjektive Verständigung auch eine Entschlüsselung gesellschaftlicher Prämissen erfolgen (vgl. die Methode der Erinnerungsarbeit nach Frigga Haug (Haug 1999 und 2001) und die Methode der Sozialen Selbstverständigung (siehe Text „Die Soziale Selbstverständigung als eine Praxisform der Kritischen Psychologie“).

1.1.2.1 Lernen der gesellschaftlichen Menschen

Was bedeutet nun dieses gesellschaftliche Sein für das Lernen der menschlichen Individuen? Menschen können nicht leben, ohne zu lernen. Ihre Welt ist schon durch die eigenen Handlungen ständigen Veränderungen unterworfen, die für das Individuum zu Lernanforderungen werden. Lernen wird zum Teil der individuellen Vergesellschaftung (wobei „individuelle Vergesellschaftung“ die auf Subjektaktivitäten bezogene Bezeichnungsform für diejenigen Prozesse ist, die auch als „Sozialisation“ des als Objekt gedachten Individuums bekannt ist (vgl. auch 2.)

Lernen führt in der individuellen Entwicklung (Ontogenese) dazu, eine stets wachsende personale Handlungsfähigkeit zu erreichen, d.h. eine Erhöhung der Teilhabe an der Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen als Erhöhung der subjektiven Lebensqualität (Holzkamp 1987: 170). Ein Ziel des Lernens ist dabei das immer weitergehende Durchschauen und Beherrschen der eigenen Lebensumstände, wobei die Lebenszusam-

menhänge nicht als natürliche, sondern als gesellschaftliche und historisch entstandene und somit veränderbare begriffen werden können (Seidel, Ullmann 1977: 152). Diese Lernform wäre der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit zuzuordnen. Es geht hier um das Lernen der Möglichkeit des Überschreitens der Handlungsmöglichkeiten, es geht um das Erlernen des begreifenden Denkens (begreifendes Denken ist im Unterschied zum deutenden Denken die zur verallgemeinerten Handlungsfähigkeit gehörende Denkform, vgl. Holzkamp 1985: 386ff.) und es geht um Kreativität (Bedingungen in Frage stellend Neues entwickeln). Der restriktiven Handlungsfähigkeit unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen (dazu im nächsten Punkt mehr) entspricht ein Lernen der eingeschränkten Verhaltensmöglichkeiten, das Lernen des deutenden Denkens, das Lernen von Problemlösungen innerhalb als gegeben akzeptierter Bedingungen und das lernende Erkunden der gegebenen Bedingungen.

Kinder sind noch nicht vollständig in die gesellschaftliche Lebenswelt eingebunden, sie müssen sich gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge erst aneignen. Ihre Motivation besteht primär darin, die Ausgeliefertheit an diese Bedingungen und Zusammenhänge zu vermindern, indem sie ihre personale Handlungsfähigkeit ausweiten (Holzkamp 1985: 436, 475). Wenngleich für Erwachsene die für Kinder noch vorhandene Diskrepanz zwischen schon erfahrener und möglicher Gesellschaftlichkeit nicht mehr bestimmend ist, so endet für Menschen das Lernen nicht mehr notwendigerweise mit der Kindheit und Jugend. Es gilt nicht: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“! Menschliche Handlungsfähigkeit kann auch im Erwachsenenalter immer weiter anwachsen, die Teilhabe an der Verfügung über relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen kennt keine „natürlichen“ Grenzen.

Für Klaus Holzkamp setzen Lernprozesse vor allem dann ein, wenn ich in meinen Handlungen nicht mehr weiter komme, wenn ich ohne Lernen keine qualitativ neuen Modi der Realisierung von Handlungsmöglichkeiten finde (Holzkamp 1987: 178). Seiner Meinung nach wird eine besondere „Lernschleife“ ausgeführt, in der die benötigten Voraussetzungen angeeignet werden, damit dann die Handlung weiter geführt werden kann (Holzkamp 1996: 268).

Der Subjektstandpunkt der Kritischen Psychologie zeigt sich in ihren Lernkonzepten darin, dass nicht nur – wie in Reformschulkonzepten – die SchülerInnen als Subjekte zum *Gegenstand* der Überlegungen machen, sondern dass jene, die sich mit Lernen beschäftigen, selbst den Subjektstandpunkt einnehmen (Holzkamp 1991: 197). Holzkamp verwendet dazu u.a. seine eigenen Lernerfahrungen und nimmt Erfahrungen anderer diesbezüglich auf. Er zielt damit eine „Lerntheorie vom verallgemeinerten Standpunkt des Subjekts aus“ an. Frigga Haug denkt weiter: „Unter solchen Voraussetzungen erwartet man, dass subjektive Lernerfahrungen das zentrale Forschungsmaterial werden“ (Haug 2003: 126). Sie bezieht mit der Auswertung selbst erarbeiteter Lerntagebücher Lernende selbst als Forschende mit ein (über weitere Unterschiede siehe Haug 2003).

1.1.2.3 Lernen im Kapitalismus

Die genannten allgemeinen Aussagen über das Lernen von Menschen beziehen sich von vornherein auf das gesellschaftliche Sein der Menschen. Gesellschaft ist aber immer eine konkrete historisch entstandene. Da wir in der kapitalistischen Gesellschaftsform leben, müssen wir diese konkreten Bedingungen in unsere Überlegungen einbeziehen (ehemalige DDR-BürgerInnen können mit Hilfe der hier entwickelten Begrifflichkeit durchaus auch über ihr Leben in der damaligen Gesellschaft reflektieren).

Unter bürgerlich-kapitalistischen Bedingungen sind die Menschen von der bewussten gemeinsamen Verfügung über ihre eigenen Angelegenheiten ausgeschlossen (Holzkamp 1983b: 139). Die Reproduktion des individuellen Lebens ist nur möglich unter Bedingungen, in denen jeder Produzent in Konkurrenz zum anderen steht (als Unternehmer wie als Arbeitskraftverkäufer). Die Durchsetzung individueller Interessen kann unter diesen Bedingungen immer nur bedeuten, die Interessen anderer zu beschneiden. Wir werden in Feindschaft untereinander gedrängt; gleichermaßen schaden wir damit unseren eigenen Interessen, die es erfordern würden, gemeinsam unsere Verfügung über die Lebensbedingungen auszuweiten und qualitativ zu entwickeln. Aber auch diesen Bedingungen sind wir nicht nur ausgeliefert, sondern wir können uns ihnen gegenüber bewusst verhalten. Wir haben die Möglichkeit, uns auf den gegebenen Spielraum einzuschränken (restriktiv), oder die zweite Möglichkeit, (verallgemeinert) darauf hin zu arbeiten, die Spielräume tendenziell auszuweiten. Welche der Möglichkeiten genutzt wird, hängt von der subjektiven Funktionalität der Handlungsweise für die/den Einzelnen ab. Einerseits hat das Individuum die Möglichkeit sich auch „gegen alle Welt“ z.B. bewusst widerständig wenigstens geistig distanziert zu verhalten, andererseits kann es darauf abzielen gesamtgesellschaftliche Bedingungsänderungen zu bewirken. „Dazwischen“ kann es innerhalb der gesamtgesellschaftlich gegebenen Strukturen auch kleinere Netzwerke nutzen oder mit entwickeln, die seine und andere Lebenslagen schon so weit verändern können, dass das bewusste Verhalten in Richtung verallgemeinerter Handlungsfähigkeit leichter fällt.

Das Lernen unter bürgerlich-kapitalistischen Verhältnissen unterliegt besonderen Problematiken. Weil das einzelne Individuum in einer kapitalistischen Warenproduktion nur als konkurrierendes (um Warenverkauf oder Arbeitskraftverkauf) auftritt, wirkt die gesellschaftliche Gesamtheit auf ihn nur in dieser gebrochenen, entfremdeten Form und vorrangig diese erfährt er als Prämisse seines Handelns. Deshalb sind ihm die Verhaltensweisen der restriktiven Handlungsfähigkeit besonders nahe gelegt.

1.1.2.4 Die Institution Schule – Schule und Macht

Defensives und Expansives Lernen

Auch die gesellschaftlichen Verhältnisse sind so strukturiert, dass Lernen vorwiegend als Vorgang auftritt, bei dem folgende Einschränkungen gelten:

- Durch die Einbindung in Machtkonstellationen ist die Schule als Institution von Beginn an vereinnahmt (nvgl. Foucault). Bei diesen Machtkonstellationen geht es um „strategische Zurüstungen zur Kontrolle ohne direkte Machteinwirkung, was dadurch möglich wird, daß die Strategien quasi durch die Betroffenen hindurch wirken, d.h. diese im naheliegenden eigenen Interesse die Kontrolle hinnehmen oder sich daran beteiligen, damit aber gleichzeitig jene disziplinären Kontrollmechanismen aufrechterhalten, denen sie wiederum selbst unterworfen sind.“ (Holzkamp 1992: 216)
- In der Schule wirkt deshalb eine Widersprüchlichkeit der Unterwerfung unter disziplinäre Prozesse und dem gleichzeitig vertretenen Erziehungsanspruch zur „relativen Autonomie“.
- Die Einbindung der Schule in Machtkonstellationen zeigt sich vorrangig darin, dass nicht mehr die Standeszugehörigkeit, sondern der Schulerfolg zum Türöffner für Berufs- und Lebenschancen wird. Scheinbar ist diese Zuweisung „leistungsgerecht“, ist aber letztlich nur eine „gerechte Zuweisung ungleicher Lebenschancen“ (Holzkamp 1992: 217).
- Als Subjekte des Lernens werden weniger die Lernenden angesehen, sondern die Lehrenden. Dies nennt Holzkamp „Subjekt-Objekt-Verkehrung“ (Holzkamp 1987: 166)

„>>Lernen<< findet dieser Vorannahme gemäß in einem irgendwie relevanten Sinne nur so weit statt, wie die Voraussetzungen dazu von den Lehrenden im >>Unterricht<< organisiert worden sind.“ (ebd.: 165). Das Eigeninteresse der SchülerInnen wird ausgeklammert oder gar als Störfaktor behandelt (ebd.: 166)

„Wenn man von außen (quasi mit dem ethnologischen Blick) auf das Ganze schaut, hat man den Eindruck, daß SchülerInnen in der Schule eher stören. Die Schule würde besser funktionieren und das Ergebnis wäre für alle befriedigender, wenn sie nicht da wären. Weil ihre Anwesenheit in der Schule nun aber unumgänglich ist, muß man diesen Störeffekt möglichst kleinhalten. Also etablierte man zur Schadensbegrenzung das umfassende Kontrollsystem, wie wir es heute in verschiedenen Varianten vorfinden: Angefangen von der Anwesenheitskontrolle, dem Verbot, seinen Platz oder den Raum zu verlassen, über das Versetzungssystem und die Zensurengebung bis zu den mannigfachen in den Unterricht selbst eingebauten Kontrollmaßnahmen.“ (Holzkamp 1991: 196)

Es wird „so getan, als ob es im Unterrichtsprozess nur ein Subjekt, nämlich den Lehrer oder die Lehrerin gibt, und als ob diese in ihren Lehraktivitäten gleichzeitig das Subjekt der Lernaktivitäten der SchülerInnen wären“ (Holzkamp 1996: 257). Diese Vorstellung des „Lehrlernens“ oder der „Lehrlernentsprechung“ nennt Holzkamp auch Lehrlernkurzschluß.



Wohin fährt der „Bildungs-Bus“?

Angesichts der viel weiter reichenden Dimension menschlichen Lernens in Richtung der individuellen Aneignung höchstmöglicher personaler Handlungsfähigkeit ist die Schule sogar als Ort der „Verwahrlosung der Lernkultur“ (Holzkamp 1992: 234) anzusehen. Unter solchen Bedingungen ist es fast nur möglich, *defensiv zu lernen*. Es geht nur darum, Nachteile oder Bedrohungen abzuwenden, die unmittelbaren Anforderungen zu bewältigen (Holzkamp 1991: 199) – also z.B. nur zu pauken, um schlechte Noten zu vermeiden und durch die Schulzeit zu kommen. „Unter subjektiv und objektiv schwierigen Bedingungen gerät es für Menschen zur Gewohnheit, lernwiderständig zu sein. Dies ist für die Konservierung menschenunwürdiger Zustände eine praktische Haltung, die ich Versteinerung genannt habe.“ (Haug 2003: 71) Die zweite Möglichkeit, der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit entsprechend, ist das *expansive Lernen*. Es ist sachinteressiert, folgt eigenen positiven Gründen; die Lernanforderungen sind im eigenen Interesse, weil das zu-Lernende für das lernende Individuum nützlich oder wissenswert ist (Holzkamp 1991: 199). Diese beiden Formen möglichen Lernens sind natürlich nur Idealtypen, die typische Reaktionsweisen auf die gegebenen entfremdenden Prämissen kennzeichnen; im realen Lernen gibt es vielfältige Mischformen.

1.1.2.5 Widerständiges Lernen - Lernwiderstände

Vom Lernen „als“ Widerstand zum Lernen „von“ Widerstand

Unter den gegebenen Bedingungen/Prämissen ist es recht unwahrscheinlich, dass expansives Lernen gegen defensives entwickelt und aufrechterhalten wird. Deshalb werden Verhaltensweisen, die als „widerständiges Lernen“ bezeichnet werden, ein großes Problem für engagierte PädagogInnen und Eltern. Wir haben gezeigt, dass solches Verhalten unter den gegebenen Bedingungen fast notwendigerweise bevorzugt entsteht. Es zeigt sich u.a. durch Zurückgenommenheit, Unengagiertheit und Halbherzigkeit (Holzkamp 1987: 161).



Lern-Widerstände

Was können wir nun tun? Wir können die Widerstände nicht wegtherapieren, wir können sie nicht moralisierend verwerfen, wir können nicht so tun, als würden sie unter diesen Bedingungen nicht nahegelegt sein. Was wir tun können ist, „entwickeltere Lernformen“ zu entwickeln, „in welcher widersprüchliche Lerninteressen so reflektiert und verarbeitet werden, daß sie nicht mehr den Lernprozeß selbst beeinträchtigen“ (Holzkamp 1987: 162). Das ist natürlich für Kinder, die selbst die gesellschaftliche Prämissenlage noch nicht voll durchschauen können, weil sie aufgrund ihrer geringen Lebenserfahrungen und ihrer eingeschränkten gesellschaftlichen Funktionen noch nicht vollständig in die gesellschaftliche Vermitteltheit eingebunden sind, nur in Ansätzen möglich. Allerdings bietet eine unterstützte Reflexion über ihre Erfahrungen im Schulsystem gerade jene Ansatzpunkte für sie, die Problematik der Prämissen verstehen zu lernen. Es kommt darauf an, nicht ihr Verhalten als veränderungsbedürftig zu thematisieren (in Richtung „Anpassung“ und „gut durchkommen“), sondern ihre Widerständigkeit sogar zu unterstützen, indem ihnen Hilfestellung gegeben wird zu verstehen, warum ihre Widerständigkeit für sie so viel Sinn macht – dass nicht sie falsch damit liegen, sondern dass sie über diese Erfahrung lernen, die Prämissen, unter denen sie leben müssen, in Frage zu stellen. *Das Lernen „als“ Widerstand kann sich dann entwickeln zu einem Lernen „von“ Widerstand* (Holzkamp 1987: 172, 190).

Holzkamp diskutiert Ansätze dazu im Konzept des partizipativen Lernens (Holzkamp 1991: 209), in dem statt detaillierter Handlungsvorschriften Gelegenheiten zum Handeln gegeben werden. Die Schule ist als konkreter, kontextgebundener Bestandteil der Lebenspraxis der SchülerInnen zu gestalten, die Lerngegenstände wie Musikmachen oder mathematisch denken zu lernen werden nicht als zu lernender Gegenstand vorge setzt, sondern als Gelegenheit zu eigener teilnehmender Praxis bereit gestellt (ebd.: 210-211).

Antonio Gramsci entwickelt Gedanken einer „Einheitsschule“, in welcher dem „Kind unter der Kontrolle des Lehrers gleichzeitig den Kontakt mit der menschlichen Geschichte und mit der Geschichte der >Dinge< vermittelt“ wird (Gramsci 2004: 167). Als Krönung der aktiven Schule nennt er die kreative Schule, in der „das Lernen insbesondere durch eine spontane und selbständige Anstrengung des Lernenden erfolgt, bei der der Lehrer nur eine Funktion freundschaftlicher Anleitung ausübt“ ebd.: 178). Kreation meint: „von sich aus, ohne Rat schläge und fremde Hilfe die Wahrheit entdecken“ (ebd.). Gramsci betont jedoch, dass es

notwendig ist, eine Einheit von Schule und Leben zu entwickeln, denn „das Bewusstsein des Kindes ist [...] die Widerspiegelung des Ausschnitts der Zivilgesellschaft, an dem das Kind teilhat“ und die vorherrschenden zivilen und kulturellen Verhältnisse weichen ab und stehen im Widerspruch zu dem, was in den Lehrplänen vertreten wird (ebd.: 182).

Frigga Haug ergänzt die Überlegungen von Holzkamp dadurch, dass sie als Lernwiderstand auch bisherige Lerninhalte, die sich verfestigen können, und liebgewonnene Gewohnheiten ausmacht. Auch der Stolz darauf, in seiner Entwicklung beim Lernen schon voran gekommen zu sein, sich bestimmte Kenntnisse erarbeitet zu haben, kann einen durchaus festhalten auf dem erreichten Niveau und dazu führen, Verunsicherungen, die vielleicht noch weiter bringen könnten, eher abzuwehren. Lernen ist immer auch ein Verunsicherungsprozess. Bisherige Gewissheiten werden kritisiert, um aufgehoben (negiert, aufbewahrt, höher gehoben) werden zu können. Diese (Selbst-)Kritik gehört zum Lernen dazu, und sie auszuhalten ist nicht leicht. Hier kann ein gutes Lernkollektiv mit vertrauensvoller und offener Atmosphäre extrem hilfreich sein (siehe hierzu besonders Haug 2003: 159ff.; vgl. auch Zukunftswerkstatt Jena). Manchmal stoßen kollektive Lernbemühungen auch auf grundsätzliche Probleme, die damit zu tun haben, dass die Teilnehmenden nur Teilausschnitte des gesellschaftlichen Lebens teilen, dass ihnen eine gemeinsame Praxis fehlt.

1.1.2.6 Das Lehren und die Lehrenden

Diese Überlegungen zu einem die Prämissenprobleme berücksichtigenden Lernen führen nicht zu einem völligen Heraushalten der Lehrenden, sondern diese bringen sich als Individuen mit ihren eigenen Denkweisen, Meinungen, ihrem eigenen Können und eigenen Lernprozessen in die gemeinsame Arbeit ein. Auf diese Weise wird das Problem, das Lehren häufig als „Eintrichtern“ verstanden und berechtigt abgelehnt wird, nicht durch das Gegenteil, das ein völliges Freilaufenlassen, ein völlig freies „Sich-selbst-bestimmen“ bedeuten würde, gelöst. Das Kind ist kein Garnknäuel, dem der Lehrer nur noch beim Faden abwickeln helfen müsste (Gramsci 2004: 167).

Die Vorstellung, Menschen würden aus sich heraus, aus ihrem „Selbst“ einfach das Richtige tun, wenn man sie nur ließe, vergisst, dass das „Selbst“ jedes Menschen unter den gegebenen Bedingungen in sich durchzogen ist von den Machtstrukturen, es ist nicht „unschuldig“, sondern von vornherein den gesellschaftlichen (de-)formierenden Einflüssen ausgesetzt. Es ist deshalb wichtig, dieses „Selbst“ selbst zu thematisieren. Das „bewusste-Verhalten-zu“ ist auch gegenüber dem eigenen Selbst entwicklungsnotwendig. (vgl. Text „Sich selbst entwerfen – die „Konstruktion“ des Ich“)

Wolfdietrich Schmied-Kowarzik referiert eine Ansicht, nach der es die Aufgabe des Erziehers ist, „den Heranwachsenden durch das Andere der Welt herauszufordern und zur nächsten Reflexionsstufe zu führen und so einen Auseinandersetzungsprozeß in Bewegung zu setzen und zu halten, der es dem Heranwachsenden ermöglicht, sich selbst zu finden und zu verwirklichen“ (Schmied-Kowarzik 1982: 180). Dies betont im Sinne Hegels die Eigenaktivität

des sich am Anderen bildenden Geistes. Schmied-Kowarzik ergänzt, dass Sinn und Anspruch der konkret gegebenen Wirklichkeit dem Einzelnen vorausgesetzt sind, so dass die Bildung nicht nur eine Bewegung vom Geist in Richtung Welt ist, sondern eine Vermittlungsbewegung (ebd.: 181).

Frigga Haug nähert sich der Frage der Rolle der Lehrenden auch über die eigene Erfahrung. „Meine Lust galt der Möglichkeit, eine Einführung in eine Welt voller Fragen zu geben, in der ich einige Antworten wusste und in der ich aufgefordert wurde, selbst stets neue Räume zu finden, auf Erkundung zu bleiben.“ (Haug 2003: 42) Indem sie anderen eine Einführung in die Welt gibt, bleibt sie selbst immer auf Erkundung. Lehren wird dabei zur Unterstützung der Befähigung zur kritischen Erkundung von Welt und Gesellschaft (ebd.: 46). Dabei soll eine kritische Lernhaltung ermöglicht werden und es können Wissensbestände sowie Methoden der Aufschlüsselung von Welt vorgeschlagen werden (ebd.: 46). Ein wichtiger Ansatzpunkt gegenüber dem Lernwiderstand der Gewohnheiten ist es, von den Erfahrungen ausgehend, diese vertiefend zu hinterfragen, *in Widersprüche zu führen*, quasi gezielt Krisen herbeizuführen (ebd.: 59, 65), die dazu motivieren, lernend mehr Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Dieses „Erfahrungen in Widersprüche führen“ ist natürlich für die Lehrenden selbst riskant, denn manche Menschen könnten starke Abwehr dagegen auf die Lehrenden abladen. Auch dies ist ein starker Hinweis darauf, dass Lernen nur funktioniert, wenn die Lernenden ein eigenes sachlich-inhaltliches Interesse an dem Lernstoff mitbringen und sich deshalb nicht „genötigt“ fühlen. Für die Lehrenden ist es erforderlich, sich selbst in Frage zu stellen und reflektiert mit den eigenen Erfahrungen umzugehen. Sie brauchen ein Wissen um die besonderen Fähigkeiten der Abwehr und des Verdrängens (ebd.: 66) und sie müssen mit dafür sorgen, dass ein Umfeld geschaffen wird, in denen die Einzelnen sich verändernd lernen können (ebd. 100). Dieses sollte grundsätzlich gerade nicht dem „Modell Schule“ nachgestaltet werden.

1.2 Verschiedene Fragestellungen

1.2.1 Lernen und Arbeit

Der Subjektstandpunkt in der Kritischen Psychologie beruht auf der Vorstellung von der „spezifischen Möglichkeitsbeziehung“, d.h. der Existenz einer „zweiten Möglichkeit“ für jedes Individuum innerhalb des gesellschaftlich vermittelten Lebens. Das Individuum steht zwar unter Bedingungen, aber erzeugt werden diese Bedingungen im gesellschaftlichen Leben. Auf diese Weise ist der Subjektstandpunkt an die gesellschaftliche Arbeit gebunden.

Frigga Haug fragt – bezogen auf die Lerntheorie – noch genauer nach:

„Müsste eine Lerntheorie nicht vom arbeitenden Subjekt ausgehen, noch bloß vom Subjekt, welches ja für sich genommen eine idealistische Erfindung wäre?“ (Haug 2003: 283). Sie benennt Erfahrungen aus dem Projekt „Automation und Qualifikation“. Demnach erfordern Hochtechnologie und mikroelektronische Prozesssteuerung das Einnehmen eines „gesamt-

gesellschaftlichen Standpunkts“ (ebd.: 270). Dabei betont sie, dass ein neuer Widerspruch entsteht, nämlich jener zwischen der „Dimension der Entwicklung der Handlungsfähigkeit bei den Arbeitenden und [der] Dimension ihrer Integration in das System privatwirtschaftlicher Produktion“ (ebd.: 272). In einer neueren Arbeit, die die aktuellen Entwicklungen in der Entwicklung der Produktivkräfte und der Organisationsformen der Arbeit untersucht, wird vom „Widerspruch zwischen Selbstentfaltungsbedürfnissen und dem Zwang zur Verwertung unter dem Diktat der Profiterwirtschaftung“ (Schlemm, Meretz 2000) gesprochen. Die Brisanz dieser Erkenntnis ist noch ungenügend ausgewertet.

In der Arbeitswelt selbst macht sich – neben allen sozialpolitischen Verwerfungen, die das Klassenkampfdenkmal wieder aufleben lassen – folgende Problematik bemerkbar: Die Widersprüche der kapitalistischen Konkurrenz gelangen an den Arbeitsplatz und damit in die Person jeder/s Einzelnen. Schon im Arbeitsablauf hängen die Arbeitenden voneinander immer unmittelbarer ab. Unter den gegebenen Bedingungen liegt eine Personifizierung der gegebenen Grundproblematik immer sehr nahe und setzt sich im Allgemeinen auch ziemlich widerstandslos durch. Das zunehmende Mobbing ist nur eine überdeutliche Erscheinungsform davon. Das Leiden an diesen Erscheinungen erfordert es bzw. gibt die Möglichkeit, kritisch-psychologische Erkenntnisse zum Begreifen und Durchschauen der Zusammenhänge bereit zu stellen, um aus dem Leiden und den damit verbundenen Verdrängungen heraus zu kommen und Kraft zu gewinnen, die Prämissen und gesellschaftlichen Bedingungen grundsätzlich in Frage zu stellen.

1.2.2 Lernmotivationen

Als Hintergrund der Lernmotivation bei Tieren hatten wir den Bedarf nach Umwelterkundung und den Bedarf nach sozialer Absicherung und Orientierung erkannt. Für Menschen verändert sich die Bedürfnislage qualitativ und bezieht sich auf die Erhaltung und Erweiterung der Handlungsfähigkeit, d.h. die „Verfügung des Individuums über seine eigenen Lebensbedingungen [...] als Verfügung über den gesellschaftlichen Prozeß“ (Holzkamp 1985, S. 241). Die Motivation für das menschliche Lernen ergibt sich für Holzkamp aus einer jeweiligen „Distanz zwischen den im Lerngegenstand beschlossenen und den „schon“ vom Individuum realisierbaren Handlungsmöglichkeiten“ (Holzkamp 1987: 175).

Nach Frigga Haug gehört das Lernen und die Lust daran zur menschlichen Grundausstattung (Haug 2004). Sie meint das aber nicht in dem Sinn, dass sich die Lernmotivation auf eine natürliche Triebstruktur zurückführen ließe, sondern sie ist immer auf das gesellschaftliche Sein der Menschen zu beziehen. Lernmotivationen ergeben sich nach Frigga Haug vor allem aus den Widersprüchen des Lebens selbst und Lernen selbst keine komplikationslose Strategie, wie das Holzkampsche Lernkonzept in der Herausnahme der Lernschleife aus der umfassenden Handlung anzunehmen scheint. Da jedoch häufig die Neigung vorliegt, Widersprüche zu glätten, innere Widersprüche zu verdrängen oder nach einer Seite hin aufzulösen, kommt es darauf an, diese Widersprüche deutlich zu machen und dies auch im weiteren Verlauf durchzuhalten.

Wenn ich mich nun wiederum aus meiner eigenen Erfahrung heraus frage, was meine Lernprozesse wesentlich motiviert, so lassen mich beide Vorschläge, der von Holzkamp (Lernen, um angestrebte Handlung realisieren zu können) und der von Haug (Lernen durch Widersprüche) doch etwas hilflos zurück. Vieles von dem, was ich mir z.B. im Bereich der Wissenschaftstheorie aneigne, brauche ich für keinerlei Handlungen. Auf der Grundlage von bereits vollzogenen Teillernschritten seit meiner ersten Lektüre solcher Themen mit vielleicht 15 Jahren haben mich auch nicht primär Widersprüche veranlasst, im Lernprozess weiter voran zu schreiten. Obwohl ich gelernt habe, dass biologische Bedarfsgrundlagen nicht einfach auf Menschen übertragbar sind, sondern durch die gesellschaftliche Existenz der Menschen qualitativ verändert werden, scheint bei mir eher eine direktere Nachfolge zum Neugier- und Explorationsverhalten und Bedarf nach sozialer Absicherung und Orientierung vorzuliegen. Ich wollte verstehen, „was die Welt im Innersten zusammen hält“ – wie die Elementarteilchen und der Kosmos zusammenhängen und später auch, wie die Gesellschaft funktioniert. Aber ich wollte es nicht direkt im Zusammenhang mit konkreten Handlungserfordernissen und ich war nicht durch Widersprüche zum Lernen motiviert. Grundlage für meine sich bis hin zur Wissenschaft erstreckenden Lern- und Forschungsbemühungen waren gerade nicht eine widersprüchliche Lebenspraxis oder ohne Lernen unüberwindliche Handlungsanforderungen, sondern ein besonders gut abgesichertes Lebensumfeld (in der DDR) und eine Lebensweise, die für ein „normales“ Fortkommen langweiligerweise nach der Lehrzeit eher kein ständiges Lernen mehr zu erfordern schien.

1.2.3 Kritik im Lernprozess

Frigga Haug betont, dass es zwar durchaus noch Unterschiede im Fach- und Methodenwissen zwischen Lernenden und Lehrenden gibt, dass aber alle Lerninhalte gleichzeitig kritisch angeeignet werden müssen. Auf der Grundlage, dass es sowieso keine direkte Weitergabe von Wissen durch Lehrende an Lernende gibt (dies war lehrlernkurzschlüssig von anderen angenommen worden), wird das zu Lernende beim Lernen immer auch aktiv verändert (Haug 2003: 258). Lernen ist deshalb gleichermaßen als Forschungs- und Gestaltungsprozess zu betrachten (ebd.).

Angesichts der bereits diskutierten nahegelegten Lernwiderstände wird hier aber zu unterscheiden sein: Einerseits führt expansives Lernverhalten auf Grundlage eines sachintensionalen Interesses sicher zur Fähigkeit, in der Kritik den Lerngegenstand nicht zu vernichten. Um Kritik als sachangemessene Beurteilung (Röttgers 1999: 739) durchführen zu können, muss die Angemessenheit an die Sache gewährleistet sein. Dies nicht für alle Kritikformen selbstverständlich. Auch „entlarvende“ Kritik wird häufig geübt, das Anliegen, die Sache eines als Lerngegenstand vorgeschlagenen Themas wird von vornherein abgelehnt. Im günstigsten Fall wird diese Ablehnung auch noch begründet, beispielsweise mit der abgelehnten vermuteten ideologischen Funktion des vorgeschlagenen Gegenstands oder anderen außerhalb der Sache des Gegenstands selbst liegenden Gründen. Diese Art von Kritik wird von Karl Mannheim „Enthüllung“ genannt (Mannheim 1925: 315).

Ich denke, diese beiden Formen von Kritik sind mindestens zu unterscheiden, weil sie ein unterschiedliches Vorgehen erfordern.

Besonders kompliziert wird dies, wenn der Gegenstand des Lernens ein wissenschaftlicher ist. Sache der Wissenschaft ist es, hinter oft nur erscheinenden Phänomenen zum Wesen der zugrunde liegenden Zusammenhänge vorzudringen, denn „alle Wissenschaft wäre überflüssig, wenn die Erscheinungsform und das Wesen der Dinge unmittelbar zusammenfielen [...] (Marx Kap. III: 825). Wissenschaft ist keine Fortführung des Alltagsverständes, sondern kann ihr scheinbar direkt widersprechen. Die klassische Mechanik geht nicht von ruhenden Körpern aus, die dann „angestoßen“ werden – wie wir sie im Alltag kennen –, sondern sie setzt voraus, dass alle kräftefreien Körper sich solange auf einer geradlinig-gleichförmigen Bahn bewegen, bis sie von Kräften positiv oder negativ beschleunigt werden (Galileisches Trägheitsprinzip; es wurde als erstes Newtonsches Axiom in die Klassische Mechanik eingebaut). Solch einen kräftefreien Körper gibt es nicht. Obwohl beispielsweise möglichst ebene Schiefe Ebenen zum Experimentieren gebaut werden, „sieht“ jeder Mensch alltäglich, dass Körper üblicherweise schnell zum Ruhen kommen, wenn sie nicht zusätzlich angestoßen werden. Der wissenschaftliche Blick auf die Welt widerspricht dem alltäglichen, sonst kann sie ihre Aufgabe (z.B. Ortsbewegungen mess- und berechenbar zu machen) nicht erfüllen. Hier ist Kritik natürlich wenig sachangemessen, wenn sie sich beispielsweise auf die „offen sichtlichen“ Alltagserfahrungen beruft, ohne sich auf die Sache selbst einzulassen. Die Sache ergibt erst konkrete Kriterien für Kritik.

Kritik ist also nicht per se, als abstrakte Ablehnung sinnvoll. Auch Frigga Haug betont im Anschluss an Gramsci, dass wir es lernen müssen, die verschiedenen Schichten des Alltagsbewusstseins, die teils vorwissenschaftlich, je verschiedene Massenkultur entsprechend, teils wissenschaftlich geformt sind, *kohärent zu arbeiten* (Haug 2003: 56). Auf dieser Grundlage kann dann auch jeder Gegenstand, jede Sache selbst begründbar kritisiert werden.

„Wissenschaftliches Arbeiten ist wesentlich Kritik. Sie setzt Verständnis eines Textes, einer Theorie voraus; die Überprüfung als unterscheidende Beurteilung von Vorstellungen und Vorgestelltem; eigenes Denken, auch als Fähigkeit, Unterschiede zu machen; den Vergleich; Aufheben, was wichtig ist; weitergehen, wo nicht genug gegangen wurde, und Korrektur. Kritik verbindet Erkenntnis mit Praxis, Denken mit Handeln.“ (Haug 2003: 162)

In kollektiven Lernprozessen können einerseits unterschiedliche Kenntnisniveaus angeglichen werden, die Kritik ist durch gegenseitiges Lehren und Lernen quasi „eingebaut“, aber immer wieder werden Probleme auftauchen, wenn einerseits Vorwissen nötig ist, um in eine angemessene wissenschaftlich Diskussion einzusteigen (vgl. Haug 2003: 197) und andererseits von Anfang an Kritik gepflegt wird.

„Erziehen“¹⁰

Wenn Erziehung tatsächlich ein „Angleichungsprozeß an den Personentypus einer Gruppe bzw. an ein Gemeinschaftsideal“ (Hoffmeister 1955: 217) zu verstehen ist, sollte im Sinne einer emanzipativen Vorstellung ganz darauf verzichtet werden. Allerdings steht weiterhin vor jedem menschlichen Wesen das Problem, sich den Reichtum der menschlichen Möglichkeiten zu erschließen und sich dabei zu entfalten. Dieser Entwicklungsweg steht immer im Kontext des Verhaltens der ihn umgebenden Menschen und der gesellschaftlichen Vermittlungen.

2.1 Ontogenese als individuelle Vergesellschaftung

2.1.1 Individuelle Vergesellschaftung statt „Sozialisation“

Ein Kind ist von Beginn an ein gesellschaftliches Wesen – es wird nicht als nur biologischer Organismus geboren, dem dann die Gesellschaftlichkeit nach und nach erst anezogen werden müsste (vgl. Schlemm 2001).

Das Menschsein ist dadurch bestimmt, dass menschliche Individuen aufgrund der Vermitteltheit ihrer Existenz in gesellschaftlichen Zusammenhängen eine spezifische Möglichkeitsbeziehung gegenüber der Welt haben, d.h., *dass sie sich bewusst gegenüber ihren Lebensbedingungen verhalten können*, dass jeweils individuelle Handlungsgründe „subjektiv funktionales“ Handeln innerhalb der ihnen vorliegenden Prämissen bestimmen.

Die Handlungsfähigkeit, d.h. die Möglichkeit des Menschen, über die Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess seine eigene Existenz zu reproduzieren (Holzkamp 1985: 241), muss sich in der Ontogenese (Individualentwicklung) erst herausbilden. Das Ziel der Individualentwicklung ist die Entwicklung von Handlungsfähigkeit – es ist nie vollständig erfüllt, weil auch die gesellschaftliche Entwicklung nie abgeschlossen ist.

Trotzdem gibt es Unterschiede zwischen der Individualentwicklung von Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen. Bei Kindern und Jugendlichen geht es darum, überhaupt erst einmal vom zuerst begrenzt erfahrbaren Lebensbereich zur gesamtgesellschaftlichen Vermittlung voranzuschreiten und den jeweils konkret-historisch bestimmten Grad an möglicher Handlungsfähigkeit von Erwachsenen zu erreichen.

Die eben verwendeten Ausdrucksformen und Begriffe mögen verwirrend und vielleicht überflüssig erscheinen. Bekannter und gängiger ist der Begriff „Sozialisation“. Er wird verstanden als das Einordnen in die Gemeinschaften, als Verhaltensnormierung und Verhaltensanpassung (Benesch 1987: 469). Erziehung ist dann – wie wir zu Beginn erfahren – ein Mittel dieser angestrebten Anpassung. Der „Sozialisations“-Begriff, der üblicherweise für die Hineinentwicklung des Individuums in die Gesellschaft verwendet wird, trägt erstens die Bedeu-

¹⁰ <http://www.thur.de/philo/kp/erziehung.htm>

tung in sich, dass der sozialisierte, bzw. der zu sozialisierende Mensch im Passiv, also als Objekt seiner Sozialisation genommen wird. Zweitens geht es auch dort, wo die Selbst-Sozialisation z.B. als „Verinnerlichung“ thematisiert wird, nur darum, das Individuum an die Gesellschaft anzupassen. Die Verwendung dieses gängigen und bekannten Begriffs ist so alltäglich und gewohnt wie prinzipiell irreführend für emanzipative Konzepte.

Als Alternative schlägt die Kritische Psychologie den Begriff „*individuelle Vergesellschaftung*“ (Holzkamp 1985: 175) vor und dieser bezeichnet das aktive *individuelle Hineinwachsen in die Gesellschaft und die Nutzung ihrer Möglichkeiten durch Beteiligung an der gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion des Lebens* (Gruppe Gegenbilder 2000: 156). Die Bestimmung des Menschen zum Menschen kann nur eine *Selbstbestimmung* sein (vgl. Schmied-Kowarzik 1969: 29).

2.1.2 Das Durchbrechen der Unmittelbarkeit

Ein kleines Kind wird seine soziale und die gesellschaftliche Umwelt erst einmal als naturhaft gegeben erfahren. Die Gesellschaft gelangt in seinen Erfahrungsbereich zuerst über Gegenstände, die von anderen Menschen für andere Menschen gemacht worden sind. Ein Löffel ist von irgendwelchen Menschen gemacht worden zur Nutzung durch irgendwelche andere Menschen. Auf diese Weise kommt die Bedeutung der gesellschaftlichen Reproduktion in das Erfahrungsfeld des Kleinkindes (vgl. Holzkamp 1985: 423). Dadurch wird die unmittelbare Beziehung: >Kind – Gegenstand< aufgebrochen und eine weitere Dimension des Seins, die gesellschaftliche, wird für das Kind wahrnehmbar.

Dabei erfährt das Kind zuerst nur den kooperativen Anteil des Gesellschaftlichen (zum Unterschied zwischen Kooperation und Gesellschaft siehe Schlemm 2001). Greifen, Manipulieren, Probieren und ähnliche Aktivitäten kennzeichnen die Aneignung der Welt durch das kleine Kind. Der erreichte Effekt des Tuns befriedigt das jeweilige Ausgangsbedürfnis unmittelbar. Die Aktivitäten haben noch nichts mit der Existenzsicherung des Kindes zu tun. Die Kinder gehen beobachtend und probierend nicht nur mit festen Gegenständen um, sondern auch mit ihrem sozialen Umfeld. Sie stellen fest, dass andere Individuen nicht nur den manipulierenden und probierenden Einflüssen des Kindes gehorchen, sondern eine gewisse Eigenständigkeit in ihrem Verhalten aufweisen. (In dieser Betrachtungsweise wird also nicht primär der bestimmende Einfluss des Anderen auf das Kind betrachtet, sondern dieser jeweils als Reaktion auf das Verhalten des Kindes diskutiert). Das Kind lernt es, in Wechselwirkung mit verschiedenen Verhaltensweisen flexibel zu agieren, es lernt unmittelbare soziale Regulation. Der erste Schritt in Richtung der Durchbrechung der Unmittelbarkeit ist dann das Begreifen der allgemeinen Bedeutung von Dingen, die von anderen für andere gemacht sind. Später, wenn sich der Erfahrungshorizont des Kindes über die Familie hinaus ausweitet, wenn es merkt, dass Erwachsene „auf Arbeit“ gehen, dass in der Einkaufshalle „die ganze Gesellschaft“ käuflich zur Verfügung steht, erweitert sich das Erfahrungspotential wiederum in Richtung Gesellschaftlichkeit. Die Handlungsfähigkeit der Kinder besteht dabei erst einmal nur im Hinnehmen des jeweils Gegebenen; der Horizont der gesellschaftlichen Bedingungs-

veränderung (die verallgemeinerter Handlungsfähigkeit) ist dem Kind noch nicht zugänglich (vgl. Holzkamp 1985: 466). Kinder sind unmittelbar abhängig von der Unterstützung durch Erwachsene, die ihnen jederzeit entzogen werden kann (unter entfremdenden Bedingungen kann sich dies als äußerst gefährlich für die Entwicklung der Individualität erweisen, siehe Miller 1983). Nach Holzkamp kann das Kind seine Bedingungsverfügung/Lebensqualität nur dadurch erweitern, dass es >größer< wird, d.h. die Diskrepanzen zwischen dem Einfluss der Erwachsenen und dem eigenen reduziert wird (ebd.: 474; zu anderen, in entfremdeten Gesellschaftsformen wesentlich häufiger anzutreffenden Deformierungen und Behinderungen der Entwicklung siehe bei Miller 1983). Dies führt – wenn es gut geht – letztlich zur Unmittelbarkeitsüberschreitung.

Unter repressiven Bedingungen liegt es für das Kind auch nahe, den Bedrohungen nicht durch eine Erweiterung seiner Teilhabe an den kooperativen und später den gesellschaftlichen Prozessen zu begegnen, sondern sich mit den „herrschenden“ Erwachsenen zu arrangieren (Holzkamp 1985: 476). Es kommt zu wechselseitigen Instrumentalisierungsversuchen des Sich-voneinander-abhängig-Machens. Letztlich entwickeln sich jedoch in jeder Generation die Heranwachsenden zu Erwachsenen mit ihrer je spezifischen Handlungsfähigkeit (wie begrenzt auch immer). Deshalb muß es „trotz der damit angedeuteten Entwicklungsbehinderungen und -formierungen [...] im gegenwärtig diskutierten Zug der Ontogenese im Ganzen gesehen >durchschnittlich< zu einer Erweiterung der kooperativen Verfügungs- und Einflußmöglichkeiten samt der dazu erfordernten Haltungen und Fähigkeiten des Kindes [...] kommen.“ (ebd.: 477).

Die Überwindung der Unmittelbarkeit ist dann in Aussicht, wenn verstanden wird, dass die Gründe für die Überlegenheit bzw. Machtausübung der Erwachsenen außerhalb der häuslichen Lebensgemeinschaft liegen, dass sie mit der gesellschaftlichen Welt zu tun haben. Diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verweisen die Heranwachsenden auf die prinzipielle Möglichkeit, später auch ohne ein „Dazwischenschalten“ der Erwachsenen die gesellschaftlichen Verfügungs- und Befriedigungsmöglichkeiten für sich nutzen zu können (ebd.: 486). Die gesellschaftliche Umwelt in ihrer Vermitteltheit ist in sich problematisch, sie bietet – wie beschränkt auch immer – verschiedene Handlungsmöglichkeiten (bedingt durch die gegebenen Prämissen), denen gegenüber sich die/der Heranwachsende bewusst verhält. Die Prämissen und die Bedingtheit können nicht hinwegphantasiert werden: „Der Mensch vermag sich zwar in seinem Handeln selbst zu bestimmen, denn darin besteht sein Menschsein, aber er steht in seinem Handeln in einer in Existenz und Sinn vorgegebenen Welt und Geschichte. Er ist Mensch durch sich selbst, d.h. durch sein selbstbestimmtes Handeln, aber er ist mit der Möglichkeit und Not seiner selbstbestimmenden Freiheit nicht durch sich selbst in Welt und Geschichte hineingestellt.“ (Schmied-Kowarzik 1969: 41).

Aus diesen Wechselwirkungen heraus entsteht das „Ich“-Bewusstsein, als Ergebnis der je individuell getroffenen (vergangenen, gegenwärtigen und der antizipierten Möglichkeiten für zukünftige) Entscheidungen und der entwickelten Handlungsgründe gegenüber den Prämissen. Auch hier haben wir wieder die beiden (idealtypischen) Alternativen: der Einschränk-

kung des eigenen Tuns innerhalb des gegebenen Rahmens und des Versuchs der Überwindung der Beschränkungen, die beide für das Individuum jeweils subjektiv funktional (also nicht von außen zu bewerten bzw. zu beurteilen) sind.

Viele Faktoren in der entfremdeten bürgerlich-kapitalistischen Welt legen ein Verbleiben in restriktiven Formen der Handlungsfähigkeit nahe. Gesellschaftliche Vermitteltheit wird oft nicht begriffen, sondern weiterhin als „naturhaft gegeben“ erfahren. Dies führt zu Personifizierungen von Abhängigkeiten (Holzkamp 1985: 493). Auch die verschiedenen Erziehungsinstitutionen verstärken durch ihre Methoden derartige Mystifikationen und verbauen den Weg zum Durchschauen der gesellschaftlichen Vermitteltheit der Abhängigkeiten. Die Entwicklung der „zweiten Möglichkeit“ erfordert demgegenüber zusätzliche Anstrengungen, das Aufbauen eigener Bündnisse und zusätzlich auch die notfalls nach-entwickelnde Arbeit am eigenen Selbst (siehe den Abschnitt: „Was passiert mit dem „Selbst“?“)

2.1.3 Die Abneigung von Erwachsenen gegen Jugendliche

Wie oben schon erwähnt, können sich Menschen ihr ganzes Leben lang weiter entwickeln und auch lernen. Das bekannte Sprichwort „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ verweist aber auf einen weit verbreiteten Mythos. Dieser Mythos nimmt an, dass der Mensch nach seiner Jugendphase quasi „fertig“ ausentwickelt, d.h. ausreichend angepasst ist. Das Erwachsensein ist demnach direkt davon gekennzeichnet, dass man sich „die Rosinen aus dem Kopf geschlagen“ hat, dass man sich mit dem beschränkt-Möglichen abgefunden hat, „realistisch“ geworden ist. Angesichts der eigentlich vorliegenden lebenslangen Entwicklungsfähigkeit ist die Erwachsenenphase dann eine „Behinderung menschlicher Entfaltungsmöglichkeiten“ (Holzkamp 1980: 113). Erwachsene, die diesen Mythos für sich anerkennen, sind damit nicht unbedingt glücklich. Die heranwachsenden Jugendlichen dagegen haben sich noch nicht abgefunden, sie zeigen den Erwachsenen die von ihnen schon aufgegebenen menschlichen Entwicklungsmöglichkeiten. Auf diese Weise erklärt es sich, wieso allein die bloße Existenz der Jugendlichen für die Erwachsenen oft eine „Provokation“ zu sein scheint (ebd.: 115).

„Die Jugend bedroht durch ihre Existenz, durch ihre Hoffnungen, Zukunftserwartungen und Lebensformen das [...] Abwehrsystem der „durchschnittlich angepassten“ Erwachsenen, damit die Funktionsfähigkeit ihrer Bewältigungsweisen sowie die ohnehin immer gefährdete Stabilität ihrer Persönlichkeit. Durch die Begegnung mit der Jugend werden die verschütteten und verdrängten Alternativen des Kampfes um ein erfüllteres Leben, die man selbst hatte und aus Kleinmut und Risikoscheu verschenkt hat, wieder virulent. [Bei der Stärkung der Abwehrkräfte...] ist es ein naheliegender Weg, die in der Jugend selbst verkörperten Lebensmöglichkeiten durch deren Ausgrenzung, Abwertung, Denunzierung zu leugnen, womit dann auch geleugnet ist, daß man selbst solche Möglichkeiten hatte und vergab.“ (ebd.: 116)

Mütter etwa, die „für die Kinder“ ihre eigenen Entwicklungsmöglichkeiten aufgeben, sind in diesem Sinne recht schlechte Partnerinnen für die Entwicklung ihrer Kinder.

2.2 Erziehung

2.2.1 „Erziehung“ allgemein

Angesichts dieser Situation ist es ganz normal, dass Erziehung meist als „Formung des Menschen“ (Hoffmeister 1955: 217) bis zum fertigen Erwachsenentypus (ohne „Rosinen im Kopf“) verstanden wird. Klaus Holzkamp verwendet das Wort „Erziehung“ meistens nur in Anführungsstrichen und bestimmt es nur selten positiv. Das, was normalerweise als „Erziehung“ bezeichnet wird, benennt er eher mit den Worten *Kind-Erwachsenen-Koordination* (Holzkamp 1985: 438). Es geht dabei nicht um eine Sichtweise, die von außen auf die „richtige“ Entwicklung des Kindes schaut, sondern Holzkamp betont den „primäre[n] Charakter der Entwicklung der Kind-Erwachsenen-Koordination“ und bestimmt dem gegenüber den „sekundäre[n] Charakter der *darin* sich vollziehenden Individualentwicklung“ (ebd.: 438).

Die Kind-Erwachsenen-Koordination ist eine spezielle Form von Beziehungen zwischen Menschen, weil Kinder noch nicht von Anfang an voll handlungsfähig sind. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik nennt als Aufgabe der Erziehung die „konkrete Ermöglichung des Menschen“ (Schmied-Kowarzik 1969: 30), so dass sie dann als „Träger der gesellschaftlichen Praxis“ (Schmied-Kowarzik 1980: 78) wirken können. Das Ziel der spezifischen Heranwachsenden-Erwachsenen-Beziehung sollte nach Holzkamp darin bestehen, mit dem Erreichen der Handlungsfähigkeit in ganz normale intersubjektive Beziehungen zwischen Menschen überzugehen (Holzkamp 1985: 496).

2.2.2 „Erziehungsförmigkeit“ in entfremdenden gesellschaftlichen Verhältnissen

Das Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen hängt in großem Maße von den konkreten gesellschaftlichen Bedingungen ab. Zwar bedeutet diese Abhängigkeit nicht, das die Möglichkeit des „bewussten-Verhaltens-zu“ ausgesetzt wäre, aber unter bestimmten Bedingungen ist sie nur erschwert durchzuhalten und oft sogar erst wieder zu erkämpfen. Die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaftsform ist dadurch gekennzeichnet, dass in ihr die individuelle Reproduktion nur innerhalb einer Warenproduktionsweise möglich ist, in der jeder Mensch nicht nur als Konsument, sondern auch als Produzent (Lohnarbeiter) der Konkurrent des anderen (um den Lohnarbeitsplatz) ist. Gerade die Isoliertheit des Einzelnen gegenüber anderen und der Gesellschaft ist die dafür typische Form von Vergesellschaftung. „Die gesellschaftliche Beziehung der Individuen aufeinander als verselbständigte Macht über den Individuen [...] ist notwendiges Resultat dessen, daß der Ausgangspunkt nicht das freie gesellschaftliche Individuum ist.“ (Marx Grundr.: 127)

Die Vorstellung von „Erziehung“ baut auf dieser Form auf: Es wird angenommen, die Einzelnen seien zuerst ungesellschaftliche Wesen, denen durch „Sozialisation“ bzw. „Erziehung“ die Gesellschaftlichkeit nahe gebracht werden müsse, bzw. wodurch sie lernen würden, ihre egoistischen Strebungen abzulegen zugunsten des Sozialen/Gesellschaftlichen. Diese Annahme, Kinder seien von sich aus ungesellschaftlich und müssten die Gesellschaft erst von

außen aufgeprägt bekommen, liegt aller Vorstellung von „Erziehung“ zugrunde (Holzkamp 1983a: 126).

Besondere Durchschlagskraft gewannen diese Vorstellungen speziell in Deutschland vor allem deswegen, weil die Ursache des ökonomischen und politischen Rückstands im 18. Jahrhundert vor allem in der Unfähigkeit der Menschen gesehen wurde und es deshalb nahe lag, gesellschaftlichen Fortschritt als Aufgabe der Erziehung zu bestimmen (Jaeger 1977: 382ff.). Es gab auch eine kurze Zeit, in der zwei mögliche Erziehungsziele: Erziehung zur gesellschaftlichen Nützlichkeit (Erziehung zum „Bürger“) und Erziehung zur individuellen Vollkommenheit (Erziehung zum Menschen) noch als Alternativen diskutiert wurden – die Entscheidung wurde aber bewusst zugunsten der Erziehung zur gesellschaftlichen Nützlichkeit getroffen (ebd.: 388). Gegenüber der früher vorherrschenden (selbstgenügsamen) landwirtschaftlichen Lebensweise mussten die Eigenschaften von Industriearbeitern erst erzeugt werden, es ging um die „Individualitätsform des neu zu schaffenden produktiven Menschen“ (ebd.: 385). Bürgerliche Erziehungswissenschaft wurde unter diesen Voraussetzungen eine „Feststellung des Vorliegenden und Antrainieren von Lehrfertigkeiten unter vorausgesetzten Regeln“ (Schmied-Kowarzik 1980: 74).

Diese Vorstellungen von „Erziehung“ setzen auch voraus, dass Machtausübung selbstverständlich ist, bis das Kind freiwillig die Anforderungen der Gesellschaft erfüllt. Alice Miller beschreibt nachdrücklich, inwieweit die sog. „Schwarze Pädagogik“ mit ihrem Kampf gegen Eigensinn und Halsstarrigkeit und für Gehorsam und Selbstverleugnung (Miller 1983: 26ff.) diese Herrschaftsausübung noch unverhohlen propagiert. In der „Weißen Pädagogik“ mit ihren Manipulationen („Zweifellos darf es [das Kind, A.S.] tun, was es will, aber es darf nur das wollen, von dem ihr wünscht, daß es es will.“ (Rousseau, zit. bei Miller 1983: 118)) geschieht dasselbe nur in verdeckter Weise. Den Übergang von der „Schwarzen“ zur „Weißen“ Pädagogik wird man auch in Abhängigkeit vom Übergang von der bäuerlichen Lebensweise mit ihren eher natürlichen, handgreiflichen Zwängen zur Notwendigkeit der freiwilligen Übernahme der Zwänge des neuzeitlichen Lebens sehen können. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik reinterpretiert die Pädagogikkonzepte von Schleiermacher und Herbart als affirmative und aufklärerische Ansätze (Schmied-Kowarzik 1980: 72ff., vgl. auch Schmied-Kowarzik 1984), die den später als „Lehr-Lern-Kurzschluss“ benannten pädagogischen Prozess zu begründen versuchen.

2.3 Erziehung zum Fortschritt?

Immer ist hier vorausgesetzt, dass die Erwachsenen die Ziele der individuellen Entwicklung kennen und dementsprechend auf die Kinder einwirken. Linke und andere fortschrittlich meinende Menschen ersetzen meist lediglich die Inhalte der Ziele und wünschen z.B. eine „Erziehung zu gesellschaftsverändernden Aktivitäten“, wobei diese Ziele ebenfalls dem Kind gegenüber fremdgesetzt sind (Holzkamp 1983a: 126). Aber „man kann nicht die eigene Selbstbestimmung erweitern, indem man von anderen gesteckte Ziele verfolgt“ (ebd.: 130). Wenn die eigenen Ziele, wie fortschrittlich sie auch gemeint sind, den Kindern „anergehen“

werden sollen, so unterlaufe ich mein eigenes Ziel: „Sofern sich das Kind in seiner Entwicklung diesen inhaltlichen Vorstellungen der Erwachsenen, und sei es von Selbstbestimmtheit und „Fortschrittlichkeit“, aufgrund von Erziehungsmaßnahmen angleicht, hat es sich damit in Wahrheit fremden Zielen unterworfen und damit seine *wirkliche Subjektivität und Selbstbestimmtheit aufgegeben*.“ (Holzkamp 1983a: 135). Indem ich es zur Freiwilligkeit der Übernahme (meiner, ihm fremden) Ziele bringe, erziehe ich es umso mehr in Richtung der modernen Formen der „selbstbestimmten“ Verwertbarkeit unter kapitalistischen Bedingungen (vgl. Holzkamp 1983b: 147).



„Er-Ziehung“

Zusammenfassend muss man sagen, dass „Erziehung“ üblicherweise als Sonderveranstaltung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen stattfindet (Holzkamp 1983a: 125). Die „*Erziehungsförmigkeit*“ zeigt sich als Verhältnis zwischen (personalen oder institutionellen) ErzieherInnen und Zöglingen, in welchem die Erziehenden als *Erziehungssubjekte* beim Kind/Jugendlichen als *Erziehungsobjekt* bestimmte Veränderungen bewirken (Holzkamp 1983b: 144). Erziehung ist somit in dieser Form eine *Vorbereitung auf die fremdbestimmte Erwachsenenexistenz* (Holzkamp 1983a: 128), d.h. unter gegenwärtigen Bedingungen die Formierung des Kindes auf seine Verwertbarkeit unter kapitalistischen Verhältnissen (Holzkamp 1983b: 144).

2.3.1 „Am Anfang war Erziehung“

In diesem Zusammenhang ist auch Alice Millers vehemente Erziehungskritik zu verstehen. In ihrer psychoanalytischen Praxis erfuhr sie, dass viele Erwachsene in ihrer individuellen Entwicklung stark behindert sind, *weil* sie in ihrer Kindheit und Jugend erzogen worden sind. Auch Miller betont: „Im Wort >>Erziehung<< liegt die Vorstellung bestimmter Ziele, die der Zögling erreichen soll – und damit wird schon seine Entfaltungsmöglichkeit beeinträchtigt.“ (Miller 1983: 122) Das für das spätere Leben Problematische ist dabei gar nicht unbedingt die erlebte Brutalität und Grausamkeit der „Schwarzen Pädagogik“, sondern das in schwarzer wie weißer Pädagogik gleichermaßen vorherrschende Bemühen nach „Zucht“ als Lebenshemmung, wie es eine „Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswe-

sens“ von 1887 offen fordert (ebd. 47). Dabei werden die Lebendigkeit und die Vitalität des Kindes von Anfang an bekämpft (ebd.: 15, 54). Auch wenn das Kind nur „gute Gefühle“ äußern darf und die „schlechten“ ihm verboten werden, so verliert das Kind die Fähigkeit seine Gefühle auszudrücken und letztlich auch zu fühlen bzw. sich seines Fühlens und damit eines großen Teils seiner Identitätsgrundlage bewusst werden zu können. „Die größte Grausamkeit, die man den Kindern zufügt, besteht wohl darin, daß sie ihren Zorn und Schmerz nicht artikulieren dürfen, ohne Gefahr zu laufen, die Liebe und Zuwendung der Eltern zu verlieren.“ (ebd. 128) Wut und Frust über Misshandlungen würden wenigstens der Seele helfen; wenn diese Reaktionen aber auch nicht sein dürfen (wegen der oben genannten existenziellen auch psychischen Abhängigkeit des Kindes von Erwachsenen), können diese Gefühle nicht in das Selbst integriert werden, sondern werden abgespalten und verdrängt. Folgen dieser Abspaltung diskutiert Alice Miller z.B. am Beispiel der drogenabhängigen Christiane F. (bekannt aus „Kinder vom Bahnhof Zoo“), am Beispiel des Kindermörders Jürgen Bartsch und anhand der psychischen Deformationen von Adolf Hitler¹¹.

2.3.2 Was passiert mit dem „Selbst“?

All diese weit verbreiteten Formen von „Erziehung“, bei denen Affekte bekämpft werden, bevor sich das Selbst des Kindes entwickeln kann (ebd.: 26), bei denen „Mord an der Seele [...] als ein Bestandteil der Erziehung völlig legalisiert“ (ebd.: 259) ist, behindern in starkem Maße die in unserer Diskussion der spezifischen Qualität des Menschseins vorausgesetzte Möglichkeit des „bewussten-Verhaltens-zu“ den gegebenen Bedingungen. Dieses setzt eine reflektierende Subjektivität voraus, die aber – wie wir eben sahen – in der „Erziehung“ unter entfremdeten Verhältnissen zwar nie ganz zerstörbar, aber doch in erheblichen Maße beeinträchtigt wird. „Erziehung“ ist Formierung von Objekten, massive Behinderung der Ausbildung von Subjektivität. „Einen eigenen Willen und eine eigene Meinung zu haben, galt eben als Eigensinn und war verpönt“ (ebd.: 61). Peter Handke macht auf ein durchaus typisches Verständnis des Wortes „Individuum“ aufmerksam: „>>Individuum<< war auch nur bekannt als Schimpfwort.“ (Handke, zit. in Miller 1983: 102)

Mit dieser „Altlast“ müssen wir rechnen, wenn wir intersubjektive Beziehungen aufbauen möchten und unser politisches Konzept auf die Aktivität von Subjekten mit einem entwickelten Selbst orientieren. Alice Miller arbeitete vorwiegend mit der Psychoanalyse, um wenigstens den erwachsenen Menschen im Nachhinein wieder einen Zugriff auf ihre ins „Unterbewusstsein“ verdrängten Anteile zu ermöglichen.

Das „Selbst“ wird auch von Frigga Haug thematisiert (Haug 1999, Haug 2001), wobei sie von der Konstruiertheit des „Ich“ ausgeht: „Das soll heißen, die Menschen bauen die Gegebenheiten ihres Lebens so um, daß sie selber einigermaßen widerspruchsfrei darin existieren können, handlungsfähig sind. Da eine solch widerspruchsfreie Existenz praktisch nicht möglich ist, schon gar nicht in unseren Verhältnissen und darin noch weniger für Frauen, nehmen

¹¹ Das darf aber nicht missverstanden werden als Erklärung politischer Phänomene aus der Psychologie einzelner Menschen, auch wenn das bei Miller nicht so deutlich gesagt wird.

wir an, daß die Selbstinterpretationen (Vorstellungen und Erinnerungen) in hohem Maße Widerspruchsfreiheit konstruieren: dies eben durch Vergessen, Auslassen, Nicht-Wahrnehmen usw. Eben diese Konstruktionen, in denen wir gewissermaßen rund um die Ecke kommen, sind hinderlich für die tatsächliche Realitätsbewältigung“ (Haug 1982: 54-55). Als eine Methode, sich des „Halbgewussten“ über sein eigenes widersprüchliches Verhältnis zur Welt wieder bewusst zu werden, schlägt sie z.B. die kollektive Diskursanalyse an bestimmten selbst geschriebenen Texten vor. Wir sollten grundsätzlich lernen, „*historisch zu leben*“ das heißt, uns selber nicht als Natur und unhinterfragbare Gegebenheit zu akzeptieren, sondern als geworden und also veränderbar (Haug 1982: 64). Dies betont wiederum den Pol der möglichen Eigenaktivität bei aller Bedingtheit: „Mein Ausgangspunkt war also, daß eine Auffassung, die die einzelnen Menschen als Opfer der Verhältnisse denkt, und damit die Strukturen, in die wir uns hineinarbeiten, als allgegenwärtig erklärt, nicht begreifen kann, wie Menschen überhaupt etwas ändern können in dieser steinernen Welt.“ (Haug 1983: 33)

Aufgrund der eben diskutierten Verflochtenheit des Selbst mit den konkreten Gesellschaftsbedingungen ist aber auch nicht davon auszugehen, dass jedes „Selbst“ quasi unschuldig und per se zu idealisieren sei (zu reformpädagogischen Konzepten des „Wachsen-lassens“ siehe Roth 1999: 191f.).

Diese Arbeit am eigenen Selbst ist durchaus kein Selbstzweck. Sie ist eine der Voraussetzungen für Hoffnungen auf einen gesamtgesellschaftlichen Umschwung hin zu überlebensfähigen Wirtschafts- und Lebensweisen. Selbstveränderung fällt mit dem Ändern der Umstände zusammen (Marx: TüF: 6), heute schon, weil die Veränderung von Individualität auch immer Veränderung von Gesellschaftlichkeit ist – aber auch als Potential für die Zukunft. Diese Arbeit kann deshalb auch nicht allein im „eigenen Kämmerlein“ geschehen. Das „Selbst“ ist Moment gesellschaftlicher Beziehungen und es hat neben der gesamtgesellschaftlichen Dimension (die überhaupt die Voraussetzung für die Möglichkeit des „bewussten-Verhaltens-zu“ den Bedingungen ist) auch jeweils soziale Umfeldkomponenten. Besonders vor der Aufhebung der gesellschaftlichen Entfremdung im großen Maßstab ist es wesentlich, im sozialen Umfeld „Nischen“ zu haben, in denen die unentfremdeten Anteile unseres „Selbst“ überleben und wachsen können. (vgl. Zukunftswerkstatt Jena)

2.3 Alternativen zur „Erziehungsförmigkeit“

Alice Miller ist aufgrund ihrer antipädagogischen Haltung (Miller 1983: 82) „nicht gegen eine bestimmte Art von Erziehung, sondern gegen Erziehung überhaupt, auch gegen die antiautoritäre“ (ebd.: 118). Sie fordert dagegen Respekt und Achtung für die sich entwickelnde Persönlichkeit und Toleranz gegenüber den kindlichen Gefühlen ein. „Wohin ich schaue, sehe ich das Gebot, die Eltern zu respektieren, nirgends aber ein Gebot, das Respekt für das Kind verlangt“ (ebd.: 302). Sie seelische und körperliche Begleitung (ebd.:122) verlangt auch, vom Kind zu lernen. Das oft geforderte „Grenzen setzen“ gegenüber den noch unwissenden Kindern ergibt sich von allein, wenn die Eltern in ihren Aktionen echt sind und in diesem Sinne beispielsweise ihre eigenen Bedürfnisse und Gefühle dem Kind gegenüber artikulieren.

Ihrer Meinung nach sind weder für Eltern noch berufliche Kinderbegleiter pädagogische bzw. erzieherische Prinzipien notwendig. Diese würden nur dann gebraucht, quasi als Prothesen, wenn die Erwachsenen die geforderte Achtung und Toleranz nicht leisten können, etwa weil sie selbst ihrer Gefühle beraubt wurden. Miller geht davon aus, „daß jede Pädagogik völlig überflüssig ist, falls das Kind in der frühen Kindheit über eine konstante Person verfügen konnte [...] und nicht Angst haben muß, sie zu verlieren oder von ihr verlassen zu werden, wenn es seine Gefühle artikuliert. Ein Kind, das ernst genommen, geachtet und in diesem Sinn begleitet wird, kann seine eigenen Erfahrungen mit sich und der Welt machen und braucht keine Sanktionen des Erziehers.“ (ebd.: 317)

Auch Klaus Holzkamp will die Überschrift eines Textes „We don't need no education“ nicht so verstanden wissen, als wäre die Ablehnung der „Erziehungsförmigkeit“ in den Beziehungen zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen ein Verzicht auf bewusste Beziehungen. „Was wir radikal anzweifeln, ist die Auffassung, daß man für die Entwicklung der Kinder nur etwas tun kann, wenn man sie von der geschilderten Position des „besseren Wissens“ aus erzieht, und dass die Alternative zur Vermeidung der dadurch gesetzten Manipulation nur das Garnichtstun sei.“ (Holzkamp 1983a: 132)

Nach kritisch-psychologischer Ansicht vergesellschaftet sich jedes Kind aus eigenem Antrieb individuell (Holzkamp 1983a: 127). Dies ist aber keine Folge irgendeines inneren „Triebes“, sondern folgt daraus, dass das Kind nur auf eine solche Weise Ausgeliefertheit und Angst überwinden kann (ebd.: 117). Der Erfolg der individuellen Vergesellschaftung misst sich vor allem am Erreichen der gesellschaftlich möglichen personalen Handlungsfähigkeit. Dies ist keine von außen gesetzte Norm, sondern ergibt sich aus dem Eingebettetsein des Individuums in die Gesellschaft. Die Unterstützung von Erwachsenen im Prozess des Erreichens der Handlungsfähigkeit dient der Absicherung der Rahmenbedingungen und ist insgesamt ein widersprüchlicher Prozess, weil die gegenseitigen Interessen erkannt und abgeglichen werden müssen und außerdem das Noch-Nicht-Erreichen der Möglichkeit der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit beim Heranwachsenden (der Möglichkeit des Veränderns der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen) mit den entsprechenden Positionen der Erwachsenen kollidieren kann bzw. auch das Hinauswachsen aus dem restriktiven Rahmen bei Heranwachsenden den Stand der Erwachsenen im Umfeld überholen kann. Dabei ist die „Entwicklung in Richtung auf erweiterte Umweltverfügung [...] immer die Negation der Widersprüche eines gegebenen Zustands der Abhängigkeit und Fremdbestimmung in einem notwendigen nächsten Schritt der Überwindung dieser Abhängigkeit und Fremdbestimmtheit“ (Holzkamp 1983a: 133).

Die Entwicklung wird Umwege nehmen, Lernverweigerung kann als Widerstand gegen Vereinnahmung entstehen (ebd.: 134) und „somit können durchaus auch Handlungen und Haltungen solche notwendigen Umwege zu erweiterter Selbstbestimmung darstellen, die äußerlich wie das Gegenteil, wie Verzicht auf die Aneignung gesellschaftlicher Möglichkeiten zur individuellen Verfügungserweiterung aussehen“ (ebd.: 134).

Unterstützung der Heranwachsenden bedeutet dabei auch, Restriktionen und Widersprüchlichkeiten nicht zu verleugnen, sondern sich und ihnen bewusst machen (Holzkamp 1983b: 148). Auf diese Weise erfährt das Kind, wie ich mich diesen Bedingungen gegenüber bewusst verhalte und kann in ähnlicher Weise über sein Verhalten entscheiden. „Erziehung, die den Anspruch auf Fortschrittlichkeit erhebt, muß [...] durch *bewußte und geplante Unterstützung* den Kindern dabei helfen, im „Schwimmen gegen den Strom“ herrschender Ideologie und Lebenspraxis über den vordergründigen Widerstand gegen „Erziehung“ hinauszukommen und Widerständigkeit gegen die gesellschaftlichen Verhältnisse zu entwickeln, die die langfristigen Lebensinteressen der Kinder wie der Erwachsenen behindern.“ (ebd.: 149) Das angemessene Verständnis der Lernwiderstände als Ausdruck der entfremdeten Lebensverhältnisse durch die unterstützenden Erwachsenen kann auch den Heranwachsenden dabei helfen, die entfremdende Situation aufzudecken. In dieser Aufdeckung ist ja bereits die prinzipielle Möglichkeit ihrer Aufhebung und Überwindung begründet (Schmied-Kowarzik 1992: 59, vgl. Schmied-Kowarzik 1980: 76). Das Lernen „als“ Widerstand kann dann zum Lernen „von“ Widerstand werden (Holzkamp 1987: 172, 190).

Im Miteinander zwischen Heranwachsenden und „Erwachsenen“ ist auch der „Erwachsene“ niemals „fertig“. Sein „Selbst“ ist in ständiger Entwicklung, es enthält Spuren der Vergangenheit in verschiedenen Schichten. Gramsci spricht vom „„Erkenne dich Selbst“ als Produkt des bislang abgelaufenen Geschichtsprozesses, der in einem selbst eine Unendlichkeit von Spuren hinterlassen hat“ (Gramsci 2004: 98) und stellt die Aufgabe, seine eigene Weltauffassung immer wieder zu kritisieren und sie dabei einheitlich und kohärent zu arbeiten. Das bedeutet hier auch, wie es schon Alice Miller forderte, dabei durchaus von den Jüngeren zu lernen. Gerade zur Verhinderung der eigenen Erstarrung, die in entfremdeten Gesellschaftsformen nahe liegt, ist das Zusammenleben mit Heranwachsenden hilfreich.

Um nicht wieder in die „Erziehungsförmigkeit“ zurück zu fallen, muss der Entwicklungsprozess der Heranwachsenden stets offen sein. „Man sollte sich [...], so schwer es fällt, daran gewöhnen, daß die Kinder nicht so werden müssen, wie man sie sich vorstellt, und man sollte lernen, sie, sofern sie dies wollen und annehmen können, in ihren eigenen Anstrengungen, auf ihrem eigenen Weg und in ihrer eigenen Form der subjektiven Lebensbewältigung und Daseinserfüllung zu unterstützen. Wenn es einen dabei *befremdet*, was da aus den Kindern wird, und wenn die Kinder einem dabei *fremd* werden, so ist dies zunächst einmal ein gutes Zeichen. Weiterhin wird man dann nach den *eigenen Beschränkungen und Beschränktheiten zu suchen* haben, durch die diese Fremdheit entstanden ist. Vielleicht gelingt es einem so allmählich dazu beizutragen, die *Beziehung mit den Kindern als eine Beziehung zwischen zwei eigenständigen Subjekten* zu entwickeln.“ (Holzkamp 1983a: 135)

Es ist spannend, immer neugierig zu bleiben, was die jungen Leute mit uns und nach uns mit dem Leben und seinen Bedingungen machen werden...

3 Gesellschaftspolitische Bildung und Theorieentwicklung¹²

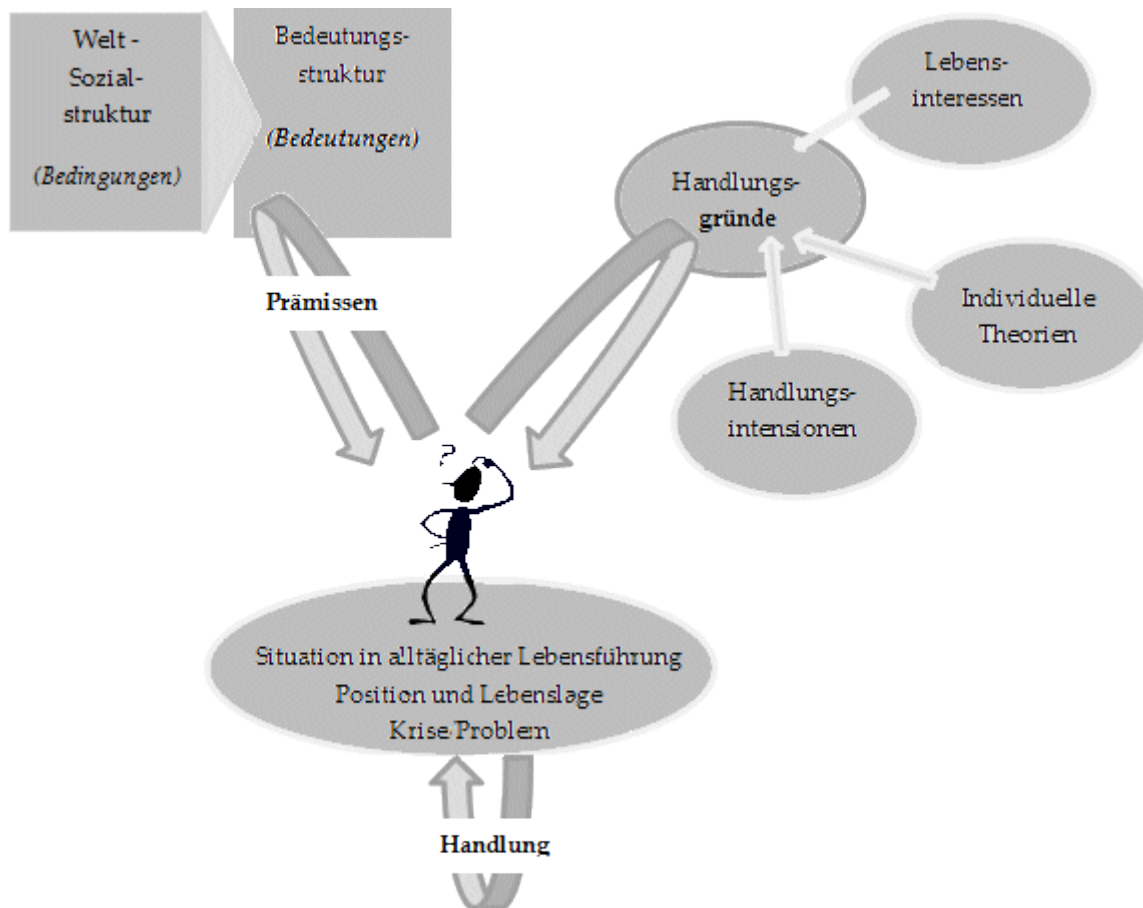
Über die Themen „Lernen“ und „Erziehung“ erfuhr ich vieles in verschiedenen organisierten Bildungsgruppen. Bildung ist dabei selbst Thema von Lern- und Erziehungsprozessen. Bildung bedeutet zwar primär einen Beitrag zur Entwicklung und Entfaltung von Individuen, ist aber auch immer ein Beitrag zur Bildung und Gestaltung der Gesellschaft.

3.1 Bildung

Die individuelle Entwicklung ist nie abgeschlossen; Bildung als „Schöpfung“ (Mackensen 1985: 73) findet täglich und immer wieder statt. Allerdings liegt im Begriff der „Bildung“ auch „das Moment der Geformtheit des naturhaften Seins des Menschen nach der bestehenden Sitte“ (Hoffmeister 1955: 124). Leo Roth dagegen betont den kritischen Gehalt von „Bildung“ gegenüber „Erziehung“ (als „Zurichtung des Heranwachsenden“) und passiver „Sozialisation“ (siehe Punkt 2.1.1). Als positive Bestimmungsmerkmale nennt er Distanzierung, Reflexion, selbstverantwortliches Handeln, Aufklärung, Mündigkeit, Befreiung, Interesse, Selbsttätigkeit und Emanzipation (Roth 1999: 188). Bildung erfordert nicht nur die Übernahme von Kulturgütern und die Befähigung zur Verständigung über die Welt und zum Finden eines eigenen Standpunktes in ihr, sondern „auch die kritische Urteils-, Entscheidungs-, Verantwortungs- und Handlungsfähigkeit“ (Deutsche Ges. f. Erziehungswissenschaft, zit. nach Roth 1999: 193).

Die Möglichkeit von Distanzierung und Kritik liegt in der *spezifischen Möglichkeitsbeziehungen* von Menschen gegenüber der Welt. Menschliche Handlungen tragen zwar insgesamt zur Aufrechterhaltung der ständigen einfachen und erweiterten Reproduktion der Gesellschaft bei, aber im Unterschied zu tierischen Sozialverbänden bestimmt die Gesellschaftlichkeit der Menschen nicht direkt die Aktionen jedes einzelnen Menschen, sondern ist die Grundlage dafür, dass jedes einzelne Individuum selbst bestimmen kann, welche Beiträge es ob, wie und wann leistet. Menschen leben und handeln durchaus unter Bedingungen; sie sind diesen Bedingungen und Prämissen aber nicht bewusstlos unterworfen, sondern können sich ihnen gegenüber *bewusst verhalten*. Dieses „bewusste-Verhalten-zu“ fundiert je individuelle Handlungsgründe. In solchen Gründen steckt also die Bedingtheit wie auch die Möglichkeit von Freiheit. Freiheit bedeutet nicht, alle möglichen Einfälle realisieren zu können – aber sie ermöglicht die Entscheidung, sich innerhalb gegebener gesellschaftlicher Rahmenbedingungen möglichst optimal einzurichten (im Rahmen sog. „restriktiver Handlungsfähigkeit“) oder auch, die Rahmenbedingungen (kollektiv-gesellschaftlich) verändern zu können („verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“). Jede dieser Entscheidungen ist für das Individuum sinnvoll, „subjektiv funktional“ und unterliegt dessen freier Entscheidung, ist deshalb auch nicht von außen be- oder verurteilbar.

¹² <http://www.thur.de/philo/kp/bildung.htm>



Gesellschaftspolitik wird also nicht nur im Bereich der Verhältnisse und ökonomischen bzw. politischen Bedingungen gemacht – sondern betrifft im Wesentlichen den Bereich der Subjekte, der „Selbstkonstitution“ (Humboldt, nach Roth 1999: 190) und der „Konstitution des Ich“ (vgl. Haug 1982), d.h. auch der Bildung.

3.1.1 Bildung lernen

Lernen und Bilden sind eng miteinander verwobene, manchmal sogar identische Prozesse. Wenn Lernen die Aneignung der menschlichen Lebensweise (Haug 2004) bedeutet, so verlangt die menschliche Lebensweise es auch, Distanz-, Kritik- und Entscheidungsfähigkeit zu lernen sowie zu lernen, wie Bedingungen verändert und neue geschaffen werden können. Im Unterschied zu Tieren endet für Menschen die individuelle Lernphase nicht mit dem Erwachsenenalter, sondern Menschen lernen lebenslang – im ungünstigsten Fall auch das Vermeiden von Lernen. Alle gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen werden zwar durch Menschen geschaffen, für die einzelnen Individuen stehen sie als Möglichkeiten zur Verfügung, was für Einzelne auch den Verzicht auf ihre Kenntnis ermöglicht. Die gesamtgesellschaftlichen Denk- bzw. Lernnotwendigkeiten sind für Individuen nur Denk-/Lernmöglichkeiten. Das führt unter Umständen zur Ungleichverteilung von Wissen und damit auch von unterschiedlichen Voraussetzungen für Handlungsfähigkeit. Der Anspruch an eine freie Gesellschaft besteht darin, dass niemand den Prozessen, die andere ausführen, ohne Verständnis ausgeliefert sein soll.

Keine Avantgarde kann das Denken für alle übernehmen – obgleich nicht jede/r alles denken und wissen muss.

3.1.2 Selbstentfaltungsbildung statt „Erziehung“

Wenn schon bei Kindern und Heranwachsenden die „Erziehungsförmigkeit“, also die Unterteilung in erziehende Subjekte und erzogene Objekte nicht angemessen ist (Holzkamp 1983b: 144), so schließt sich diese Konstellation im Bereich der Bildung Erwachsener von selbst aus. Erwachsene Menschen müssen einander als Subjekte begegnen, oder sie begegnen sich nicht als Menschen, sondern instrumentalisieren sich. Subjektbeziehungen schließen Wissensvermittlung, Erfahrungsaustausch und das gegenseitige Verständlichmachen von individuellen Handlungsgründen nicht aus, sie nehmen aber eine andere als die übliche „Erziehungsform“ an.

3.2 Bildung im Spätkapitalismus

Auch die Bildung ist den konkreten Bedingungen des Kapitalismus unterworfen. In seinen Frühphasen entfaltete der Bildungsgedanke mit seiner Aufdeckung der persönlichen Selbstentwicklungsmöglichkeiten und der Befreiung von feudalen scheinbar naturhaften Festlegungen viele fortschrittliche Elemente. Die gegenwärtige Phase verlangt wegen der extrem starken Flexibilität und Unstetigkeit der kapitalistischen Wirtschaft das „lebenslange Lernen“ in besonderem Maße. Bildung wird jetzt zu einem „System der Weiterbildung, Wegbereitung, Unterstützung, Ergänzung, Vorbereitung für ein Überleben in einem rastlos flexiblen Kapitalismus“ (Hufner 2002: 15). Bildung wird mit staatlicher Befürwortung zur reinen Ware. Dies hebt jedoch die Möglichkeit, sich auch zu diesen Bedingungen bewusst und kritisch ins Verhältnis zu setzen, in keiner Weise auf.

3.3 Emanzipative politische Bildung

Emanzipative politische Bildung setzt sich von vornherein kritisch gegen ein Bildungsmodell ab, das lediglich eine Anpassung an die von anderen, bzw. den „Sachzwängen des Marktes“ verursachten Veränderungen in der Welt bezweckt. Diese Art Bildung beherrscht den sog. „Bildungsmarkt“ und besetzt die Redeweise vom „lebenslangen Lernen“. Im Zusammenhang mit der herrschenden Wirtschaftsweise ist diese anpassende Bildung funktional einerseits, um tatsächlich die geforderte Flexibilität und Mobilität der Arbeitskräfte zu ermöglichen, andererseits um die nicht mehr benötigten Menschen „auf Trab“ zu halten und in ihnen ein dauerndes Gefühl des Ungenügens und der eigenen Schuldhaftigkeit für ihre Lage einzupflanzen.

„Politische Bildung“ wurde in der Bundesrepublik nach 1945 zur „Demokratisierung“ der deutschen Bevölkerung gefördert, aber dieser Zweck scheint erfüllt und verliert an Bedeutung und Förderung (Bürgin 2004). Nur wenn Entwicklungen „aus dem Ruder laufen“ (Gewalt, Rechtsextremismus...) gibt es spezielle Förderprogramme. Dies ist als Verabschiedung

der Gesellschaft aus der Erwachsenenbildung, als Abschieben der Menschen-Bildung an kapitalistische Profitinteressen grundsätzlich zu kritisieren. Dadurch vermindert sich auch der bisher mögliche „neutrale“ Bildungsteil, der der zivilgesellschaftlichen Sphäre zuzurechnen ist und der bisher auch für zumindest teilweise emanzipative Bildungsorientierungen zugänglich war (wenn auch im allgemeinen auf reformerisch-gesellschaftssystemkonforme Projekte – wie die Nachhaltigkeitsdiskurse – begrenzt). Auch reformorientierter, die kapitalistischen Rahmenbedingungen wenig in Frage stellender politischer Bildung wird mehr und mehr die Grundlage entzogen. Übrig bleibt als emanzipatorische Bildung nun vor allem jene selbst organisierte Bildung, die sowieso nicht auf staatlich umverteilte Ressourcen setzt, also die eher subversive Bildung. Leider ist deren Geschichte (Projektwerkstätten, selbstverwaltete Bildungsprojekte) immer wieder von Integration in das System bzw. von Auszehrungsprozessen gekennzeichnet.

Auffallend ist, dass die eher systemintegrierten, anpasserischen Bildungsprojekte die zu Bildenden tendenziell auch eher zu Objekten ihrer Bemühungen machen, sich quasi als Dienstleistungsanbieter für sie verstehen und ihre eigene Existenzsorge gegenüber Erfordernissen aus der Praxis sich tendenziell verselbständigt. Die selbst organisierten Bildungsprojekte leben und gehen mit ihren Bewegungen (wie der Jugendumweltbewegung Anfang der 90er Jahre) auch eher unter (mit Ausnahmen wie z.B. der Projektwerkstatt Saasen).

Der Kampf um gesellschaftliche Ressourcen (für Bildung in allen Bereichen) darf nicht dazu führen, qualitative Standpunkte für emanzipative Bildung zu untergraben. Es liegt nahe, die eigene Existenzberechtigung als Erwachsenenbildner wiederum durch Indienstellung für die aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen, die Einnahmen bzw. eine Bestätigung der Existenzberechtigung versprechen, zu betonen – aber dies verstärkt gegenwärtig gerade eher repressive Funktionen als emanzipative. Wenn Arbeitslosenverbände anbieten, die Arbeitslosen fürs Ausfüllen der Anträge zum ALG II zu schulen, lehren sie Anpassung pur, statt die Arbeitslosen zu koordinieren bei konsequenten Protestaktionen gegen die Arbeitsmarkt“reformen“! Dass einzelne Menschen angepasstes Verhalten für sich sinnvoller finden als anderes, ist von außen, also für andere Menschen, nicht kritisierbar (wegen der Anerkennung des Subjektstandpunkts). Gesellschaftliche Gruppen und Institutionen jedoch sind in ihrer Funktionalität für bestimmte gesellschaftliche Verhältnisse kritisierbar. Sind sie Organe der Anpassung an das unverantwortliche gesellschaftliche Sein oder sind sie ein Medium der Veränderung der Individuen und der Umstände, unter denen sie leben? Verbreiten sie defensive Lernformen des optimierten Sich-Anpassens innerhalb der kapitalistischen Bedingungen? Beispielsweise schildert und kritisiert Maria Wölflingseder die Volkshochschulen als „gespenstische Stätten der Stählung der "automatischen Subjekte"“ (Wölflingseder 2004). Themen wie „Stressbewältigung“ und „Krieg' am Arbeitsplatz - Den Kampf gewinnen“ prägen die Programme der Volkshochschulen mehr und mehr. „Neben all den unzähligen "Durchhalte"-Kursen gibt es keinen einzigen, der den menschenverachtenden Alptraum kritisch hinterfragt, keinen einzigen, der die Mechanismen durchleuchtet, warum alle, ohne mit der Wim-

per zu zucken, blindlings ihr eigenes Grab buddeln und sich dabei einreden, ein Haus zu bauen.“ (ebd.)

Die vorhandenen Stätten von Bildung scheinen stark von diesem Rückzug auf die defensive, restriktive Bildung betroffen zu sein – es bleibt wohl nur noch übrig, eigene Stätten zu entwickeln und zu pflegen (z.B. Projektwerkstatt, Bildungskollektiv Erfurt, Zukunftswerkstatt Jena, auch internetbasierte Projektgruppen etc.). Die inhaltliche Plattform kann hier nicht von einigen für andere vorgegeben werden, sondern es müssen Formen wirklicher Selbst-Organisierung gefunden werden, in denen die Menschen einander als Subjekte begegnen und ihr Wissen und ihre Erfahrungen austauschen können und in denen sie die Möglichkeit haben, sich als Menschen zu verändern und tendenziell auch ihre Lebensumstände verändern zu können. Wenigstens im kleinen Gruppenrahmen können wir uns Bedingungen schaffen, in denen wir „utopische Zustände“ des Miteinander-Umgehens einrichten können. Diese „Nischen“ sind keine unpolitischen Rückzugsgebiete. Isolierte Menschen können in ihrem Menschsein nur verkümmern. Die Möglichkeit, in einer großen gesellschaftlichen Bewegung handlungsmächtig zu werden, sich selbst und die Umstände gleichermaßen revolutionär verändern zu können – wie es einst die Hoffnung für die Arbeiterbewegung war – ist noch nicht wieder gegeben. Für heute oder morgen ist noch keine Revolution angesagt – aber mindestens das Aufrechterhalten, das immer wieder neu Erringen der Fähigkeit zum distanzierten und kritischen „bewussten-Verhalten“ gegenüber den kapitalistischen Lebensumständen und den rasanten Veränderungen darin ist möglich. Die veränderten Prämissen unserer Handlungsbegründungen greifen immer erpresserischer auf früher noch vorhandene Freiräume zu. Noch stärkere Anpassung, das Schuldabschieben auf Andere (die „Sozialschmarotzer“...) liegt immer wieder nahe und ist für viele Einzelne eine für sie sinnvolle Verarbeitungsweise ihrer Situation. Die emotionale Wut bestärkt die Bewusstheit der kritischen Distanz auch nicht gerade. Den Kopf oben zu behalten, und ihn trotz aller Verwirrung weiter benutzen zu können, ist in diesen Zeiten schon eine Errungenschaft. Gleichzeitig wachsen in diesem Strudel auch die Bedürfnisse nach Orientierung. Einfaches Schwarz-Weiß-Denken, personifiziertes Denken bzw. Einordnungen anderer Menschen in „schuldige“ Gruppen gewinnen derzeit deutlich an Einfluss. Demgegenüber hat emanzipative Bildung die Aufgabe, aus den je individuellen Erfahrungen heraus die gemeinsame Lage, die allen zugrunde liegenden Prämissen gemeinsam zu entschlüsseln. Diese Prämissen müssen als veränderbar und –notwendig erkannt werden. Zuerst geistiger, dann praktischer Widerstand gegen die scheinbare Unveränderlichkeit der Prämissen muss geübt werden. Natürlich besteht das Leben nicht nur aus Widerstand. Auch jene Bereiche, in denen Anpassung weiterhin notwendig und partiell für Einzelne sinnvoll sind, können auf diese Weise genauer durchdacht, bestimmt und später auch nach und nach eingeschränkt werden.

Auf diese Weise können wir lernen, auch gegenüber unseren eigenen Widerständen bzw. Motivationen, uns als Menschen zu bilden, bzw. unsere Entfaltung auch einzuschränken, bewusster zu werden. Die erst einmal unreflektiert vorhandenen Widerstände können begriffen werden als stark beeinflusst von den gesellschaftlichen Hemmnissen, die wir zu be-

wältigen haben. Dieses Begreifen selbst kann zum Widerstand gegen die Verhältnisse führen. Holzkamp beschreibt diesen Übergang für das Lernen: Vom Lernen „als“ Widerstand zum Lernen „von“ Widerstand (Holzkamp 1987: 172, 190).

3.4 Probleme emanzipativer Bildung

3.4.1 Widerstände

Emanzipative Bildung trägt in sich alle Widersprüche dieser Zeit. Ein besonderes Problem besteht in dem Widerspruch, dass es oft nahe liegt, sich recht bereitwillig so zu verändern, dass eine bessere und optimalere Anpassung an die gegebenen Verhältnisse ermöglicht wird. „Cleverer bewerben“ oder eben die Anträge zum ALG II möglichst schnell und gut ausfüllen. Gleichzeitig besteht verständlicherweise oft eine Aversion dagegen, dieser Anpassung – die so viel Kraft kostet – selbst kritisch gegenüber zu stehen, wenn die Umstände selbst konsequent kritisiert werden müssten. Die Lernwiderstände gegen das Anpassungslernen werden mit wirtschaftlicher Macht gebrochen. Kein Anpassungslernen – kein Geld. Die Anstrengung, darüber hinaus die Umstände selbst begreifen und kritisieren zu lernen – kostet noch den Rest an Zufriedenheit, den man mit einer gelungenen Anpassung vielleicht noch erreichen könnte.



Lern-Widerstände

Lernwiderstände stehen allen Bildungsbemühungen entgegen, auch den emanzipativen. „Unter subjektiv und objektiv schwierigen Bedingungen gerät es für Menschen zur Gewohnheit, lernwiderständig zu sein. Dies ist für die Konservierung menschenunwürdiger Zustände eine praktische Haltung, die ich Versteinerung genannt habe.“ (Haug 2003: 71) Dazu kommt noch jene Erfahrung, die wir alle aus der Schule mitbekommen. In der Schule als Ort der „Verwahrlosung der Lernkultur“ (Holzkamp 1992: 234) haben wir das Lernen eher verlernt und „Bildung“ erscheint allzu oft als bloße Fortsetzung dieser Tendenz. Bildungsseminare haben meist mit allen „pädagogischen“ Problemen zu kämpfen, die aus der Schule bekannt sind und die Veranstalter und Referenten bemühen sich mit dem gesamten Arsenal der Pädagogik, auch dem selbstentwickelten Arsenal an alternativen Methoden und „Tricks“, diese Widerstände zu überwinden. Mit einigen dieser Methoden, wie Brainstorming, Open Space, Metagesprächen etc. können durchaus Fortschritte gelingen.

Ein weiterer Lernwiderstand kommt vor allem bei Menschen zum Tragen, die bereits Wissen haben, das sie nicht gern aufgeben wollen. Es besteht dann eine „Festigkeit, die dem ausgreifenden Lernen entgegensteht“ (Haug 2003: 282) „Wie Sedimentgestein legen sich die gelernten Stücke um die Persönlichkeit und verhindern deren Aufbruch.“ (ebd.: 282)

Wenn wir die „Erziehungsförmigkeit“ von Bildung ablehnen, also das Behandeln der zu Bildenden als Objekte, so müssen die Widerstände als für Subjekte sinnvolles Verhalten akzeptiert werden. Akzeptieren zu bedeutet aber nicht, es unverändert lassen zu müssen. Wenn Menschen selbst ein Interesse daran haben (d.h. auch, wenn sie überhaupt die Möglichkeit dazu kennen), können die Widerstände selbst genutzt werden, um „entwickeltere Lernformen“ zu entwickeln, „in welcher widersprüchliche Lerninteressen so reflektiert und verarbeitet werden, daß sie nicht mehr den Lernprozeß selbst beeinträchtigen“ (Holzkamp 1987: 162).

Subjekte bilden sich eigentlich immer (auch das „Versteinern“ ist eine Form von Gestaltung, von „Bildung“ im engeren Wortsinn). Bildung hat auch immer etwas mit der natürlichen Gesellschaftlichkeit der Menschen zu tun. Unter bestimmten Umständen, die auch einige für andere vorschlagen können, können sich Menschen zusammen tun um sich gemeinsam emanzipativ zu bilden. Alle Beteiligten sind dabei Subjekte des Prozesses, Thema sowie Methoden sollten gemeinsam ausgearbeitet und gestaltet werden. Alle Strukturen, in denen einige etwas „für andere“ tun, sind problematisch, wenn die Abstimmung über eventuelle Arbeits- und Funktionsteilungen nicht konkret unter Beteiligung und Zustimmung aller Beteiligten geschah. Alle Institutionalisierung von Bildungsarbeit steht der Intersubjektivität tendenziell entgegen und erfordert gegebenenfalls zusätzliche Anstrengungen, den Tendenzen von Instrumentalisierung und „Erziehungsförmigkeit“ entgegen zu arbeiten.

3.4.2 Motivationen

Beim Problem der Lernwiderstände drängt sich die Frage auf, worin Motivationen für das Lernen, und damit auch die weitere Bildung bei Menschen liegen. Klaus Holzkamp sieht den Anlass für „Lernschleifen“ hauptsächlich darin, dass bestimmte gewollte Handlungen ohne das anzueignende Wissen nicht ausgeführt werden (Holzkamp 1987: 175). Frigga Haug betont mehr die Widersprüchlichkeit, in die der Lernende notfalls vom Lehrenden geführt werden muss, als Anlass zum Lernen. In beiden Fällen würde der Mensch in einem für ihn zufrieden stellenden „Nest“ nichts mehr lernen brauchen. Wie ich schon im Lerntext erwähnte, erkenne ich in meinen Lern- und Bildungsbemühen eher eine Neugier, die gerade von gesicherten Lebensbedingungen aus, sich nicht an Hemmnissen und Widersprüchen stoßend, ins Offene, Ungesicherte, Neue suchend hinausstrebt. Frigga Haug sieht in der Ableitung des Lernens aus Voraussetzung eines allgemeinen Neugier- und Explorationsverhaltens das Problem, dass die Lernmotivation nicht aus („unerklärlichen“, weil einfach vorausgesetzten) inneren Haltungen erklärbar ist, sondern ein vielschichtiger Prozess ist (Haug 2003: 138). Tatsächlich ist eine Ableitung aus einem „natürlichen Trieb“ menschlichen Handlungen nicht angemessen. Trotzdem sollten – wie es das grundsätzliche Prinzip der kategorialhistorischen

Grundlegung der Kritischen Psychologie ist – die biologischen Vorformen von „Neugier- und Explorationsverhalten“ nicht unterschätzt werden. Diese werden dort auch nicht einfach als „Trieb“ vorgefunden, sondern als Verhalten entschlüsselt, das die sinnvolle Folge realer Entwicklungswidersprüche darstellt.

Die von Frigga Haug vorgeschlagene Methode, die eigenen Erfahrungen dort, wo Widersprüche z.B. verdrängt worden sind, in Widersprüche zu führen, stößt in der Gegenwart auf das Problem, dass für viele Menschen Widersprüche und Gegensätze nicht mehr zur Auflösung, zur Weiterentwicklung drängen, sondern dass die unvermittelte Existenz von Fragmenten geradezu als fortschrittliches, nichtdogmatisches, „postmodernes“ Denken idealisiert wird. „Du zeigst mir Widersprüche in meinem Denken auf – na und? Ich kenne noch viel mehr, na und?“

Gerade aufgrund dieser sicher auch real vorliegenden Vielfalt an Lern- und Bildungsmotivationen kommt es darauf an, in Bildungsprozessen unter den Beteiligten diese Motivationen gegenseitig transparent zu machen. Das automatische Übertragen der Vermutung über diese oder jene Motivation denkt den anderen schon zum Objekt, zum „Fall“ einer als typisch vermuteten Motivation und vernachlässigt den notwendigen Subjektivitätsstandpunkt. Ungeklärte Motivationen können zum „Aneinander-Vorbeireden“, zu Missverständnissen und weiteren gegenseitigen Lernwiderständen führen, wo es doch darauf ankäme, gerade die Vielfalt der möglichen Bildungsmotivationen einander verständlich zu machen und jedem eine größere Vielfalt seiner Erfahrungen zu ermöglichen. Der allgemeinste Ausdruck für menschliche Lern- und Bildungsmotivationen scheint in der Entwicklung von Handlungsfähigkeit (in allen Formen) zu bestehen.

Zu unterscheiden ist noch, dass Lernen in der Kindheit tatsächlich eher dazu führt, die eigene Ausgeliefertheit an vorgegebene Bedingungen vermindern zu können (Holzkamp 1985: 436, 475). Für Erwachsene ist diese Diskrepanz zwischen den fürs Kind noch beschränkten individuellen Möglichkeiten und den gesellschaftlich durchschnittlich möglichen nicht mehr bestimmend (ebd.: 434). Hier liegen dann jeweils individuelle Handlungsgründe vor, auf denen Lernwiderstände oder Lernmotivationen basieren.

3.4.3 Veranstaltungsgestaltung

Bildung findet im Alltag, im stillen Kämmerlein oder auch in Bibliotheken statt. Auch Stammische, Bars oder Kaffeeklatschgespräche können durchaus bildend sein.

Hier geht es jedoch um organisierte Veranstaltungen, etwa an einem ganzen Wochenende zu einem bestimmten Thema. Es gibt schon viele institutionalisierte Methoden der Seminar-gestaltung, die sollen nicht alle neu erfunden werden. Es geht nur um Notizen aus den eben geschilderten Erkenntnissen und Standpunkten heraus.

Der Erfolg von Vorbereitung, Durchführung und des eventuell weiterführenden Prozesses der Bildungsveranstaltungen beruhen auf der Realisierung des Subjektivitätsstandpunktes.

Das bedeutet, dass keiner der Beteiligten zum Objekt der Bemühungen von anderen gemacht werden darf. Auch guter Wille beispielsweise der Veranstalter darf den zu Bildenden nicht zum Objekt seiner Bemühungen machen.

Das bedeutet, dass die Themenfindung nicht von außen vorgegeben sein soll, sondern durch die Beteiligten selbst schon im Vorfeld erfolgt (bzw. schon als wichtiger Bestandteil des Bildungsprozesses angesehen werden muss). Auch wenn die Beteiligten letztlich freiwillig kommen, erfüllt die freiwillige Teilnahme allein noch nicht die Forderung des Subjektstandpunkts. Natürlich können Bildungsträger, die isoliert vom Leben der später Teilnehmenden arbeiten, diese Forderung kaum erfüllen.

Die Art und Weise der Durchführung sollte dann schon bei der gemeinsamen Planung in der Vorbereitung selbst schon thematisiert werden. Wenn Referenten erwünscht sind, muss ihr Maß und die Art und Weise ihres spezifischen Beitrags vorab geklärt werden. Optimal wären längerfristige Prozesse, bei denen die Referenten nicht „von außen“ geholt werden müssen, sondern sich Beteiligte zu ExpertInnen jeweils für Teilthemen entwickeln und auf diese Weise eine zusätzliche individuelle Bildungsmotivation erhalten. Alle Beteiligten, die es wünschen, können so abwechselnd in die Rolle der ExpertInnen als ReferentInnen und als Aufnehmende kommen.

Wichtig ist auch eine deutliche Unterscheidung verschiedener Zielhorizonte der Veranstaltung. Geht es explizit um Wissensvermittlung, um Erfahrungsaustausch? In welcher Weise wird beides miteinander vermittelt?

Vielleicht eignen sich dazu auch Vorüberlegungen über die Verortung verschiedener Fragestellungen, die oft vermischt werden und dadurch zum „Aneinander-Vorbei-Reden“ führen:



Verschiedene Diskursebenen –
am Beispiel der „Grundlegung der Psychologie“ nach Holzkamp (Bild von Stefan Meretz)

An einem Wochenende, an dem sich etwa territorial weit entfernt wohnende Personen treffen, werden die meisten auch an einer effektiven Zeitnutzung interessiert sein und sich deshalb auf eine Planung der Themenabfolge einigen. Üblicherweise werden „Runden“ oder „Metagespräche“ eingeschoben, um Unklarheiten offen zu legen, eventuell auch inhaltliche oder planerische Korrekturen zu ermöglichen. Auch ein „Parkplatz“ nicht sofort zu klärender Probleme wird oft angelegt, aber leider in dieser Veranstaltung (und meistens auch später) nicht mehr abgearbeitet. Aufgrund der Erfahrung, dass in den meisten sich selbst organisierenden Prozessen die „Störungen“ gegenüber dem Geplanten ein großes Maß einnehmen, macht es vielleicht Sinn, mindestens ein Viertel bis ein Drittel der Zeit als Open Space (Freiraum, bei dem nur die Räume zur Verfügung stehen und offen bleibt, wer mit wem z.B. in Arbeitsgruppen die aufgetauchten Fragen bearbeitet) eingeplant werden.

Die Erfahrungen von Menschen innerhalb der Zukunftswerkstatt Jena sprechen stark dafür, Bildungsprozesse nicht als Teilnahme an immer neuen Veranstaltungen mit immer neuen Themen und immer neuen TeilnehmerInnen und immer anderen ReferentInnen „von außen“ zu verstehen, sondern als selbst gestalteten Prozess der gegenseitigen Weiterbildung über längere Zeiträume zu aufeinander aufbauen Teilthemen, bei denen alle Beteiligten sich aktiv einbringen können. Manche Bildungsprozesse stoßen an Grenzen, weil die Lebenspraxen der Beteiligten zu unterschiedlich sind. Innerhalb sicher notwendiger gemeinsamer Grundlagen in der Lebensorientierung der Beteiligten kann aber eine miteinander wechselwirkende Beteiligung an unterschiedlichen Praxen (Reformschule, Tauschring, Anti-Castor-Aktionen,...) auch gegenseitig bereichernd werden.

3.5 Die Theoriebildung

Das lernende Sich-Aneignen der Welt, die Weiterbildung der eigenen Persönlichkeit findet im Raum verschiedener Möglichkeiten statt. Da sind zuerst die Möglichkeiten, die innerhalb gegebener Umfeldbedingungen offen stehen, aber den gegebenen Rahmen nicht antasten. Eine andere Form von Möglichkeiten sind jene, die mit dem Überschreiten des Rahmens, einer Veränderung der Bedingungen entstehen könnten (Möglichkeiten „zweiter Art“). Das Erkunden der Möglichkeiten „zweiter Art“ erfordert es, die Bedingungen für die Existenz der noch vorliegenden Einschränkungen zu durchschauen. Dieses Durchschauen gelingt nicht mehr durch das einfache Aufsammeln und Verallgemeinern von Alltagsbeispielen – hier muss „hinter“ die Erscheinungen geschaut werden, „tiefer“ zum Wesenskern der herrschenden Verhältnisse vorgedrungen werden. Diese Sichtweise erfordert eine andere Verständnis- und Denkweise als das Alltagsdenken. Wissenschaft bzw. wissenschaftliche Theorien verkörpern die Ergebnisse dieser Denkweise (zu Methode und Inhalt von Wissenschaft, speziell Naturwissenschaft siehe Schlemm 2003).

Bildung im Bereich wissenschaftlicher Theorien hat deshalb einige Besonderheiten. Demokratie in der Wissenschaft kann nicht heißen, dass alle Meinungen gleichberechtigt sind, sondern, dass alle Menschen die Möglichkeit bekommen, sich auf wissenschaftlichem Niveau zu betätigen. Was wissenschaftliches Niveau ist, worin sich wissenschaftliche Metho-

den begründen, ist dabei selbst ein wichtiges heiß umkämpftes Thema. Mein Kriterium hierfür ist die Möglichkeit des Durchschauens der „zweiten Möglichkeit“, also der kritische Charakter jeder Wissenschaft, die Wissenschaft gegenüber einfachen Alltagsbeobachtungsverallgemeinerungen sein will.

Kritische Wissenschaft in diesem Sinne kann nicht nur Ablehnung des Vorhandenen sein. Nur „entlarvende“ Kritik ohne eigenständigen Beitrag zum Durchschauen der „zweiten Möglichkeit“ führt nicht weiter. Erst das Erreichen eines besseren Beitrags zum Erkunden dieser „zweiten Möglichkeit“ fundiert Kritik an unzureichenden Versuchen dazu. „Wissenschaftliches Arbeiten ist wesentlich Kritik. Sie setzt Verständnis eines Textes, einer Theorie voraus; die Überprüfung als unterscheidende Beurteilung von Vorstellungen und Vorgestelltem; eigenes Denken, auch als Fähigkeit, Unterschiede zu machen; den Vergleich; Aufheben, was wichtig ist; weitergehen, wo nicht genug gegangen wurde, und Korrektur. Kritik verbindet Erkenntnis mit Praxis, Denken mit Handeln.“ (Haug 2003: 162)

Theorien in diesem kritischen Sinn sagen gerade nicht, „wo es langgehen soll“, sie sind keine dogmatischen Vorgaben. Indem sie etwas über die Möglichkeiten „1. Ordnung“ sagen, also darüber, was unter den gegebenen Bedingungen (wenn...dann) passiert, ermöglichen sie ein geistiges Überschreiten dieser Bedingungen in Richtung der „zweiten Möglichkeiten“.

„Theorien haben [...] die Funktion, die Kategorien mit dem empirisch vorliegenden Einzelfall zu verbinden, denn Kategorien sind ja allgemeinste Bestimmungen, die nicht einfach auf den Einzelfall herunterkonkretisiert werden können. Theorien bringen – unter der Voraussetzung kategorialer Geklärtheit – die problematische Konstellation in folgender Weise in eine Wenn-dann-Form: Wenn ich dies oder jenes tue, dann kommt das heraus, dann hat das für mich diese oder jene Konsequenzen oder Implikationen. *Diese Wenn-dann-Beziehung kennzeichnet dabei der Unverfügbarkeit der Situation für mich, sie bringt jene problematische Konstellation auf den Begriff, die ich aufheben will.* Das bedeutet, daß die Bestätigung der Theorie ihre Außerkraftsetzung ist, d.h. daß die blinde Wirkung der Wenn-dann-Beziehung verschwunden ist, ich nicht mehr dieser blinden Wirkung ausgeliefert bin...“ (SUFKI 1984: 78) Es kommt also darauf an, die Widerspruchskonstellation so auf den Begriff bringen, daß die Möglichkeiten zur Außerkraftsetzung des blinden Wirkens dieser Konstellation sichtbar werden.

Dieser Anspruch bringt aber auch Ansprüche an die wissenschaftliche Bildung mit sich. Es ist Vorwissen notwendig, um in wissenschaftliche Diskussion einzusteigen; aber dieses ist ungleich vorhanden (Haug 2003: 197). Unter emanzipativem Vorzeichen kann es nicht darum gehen, wieder Eliten, Experten bzw. eine Avantgarde im Umgang mit Wissen heranzuzüchten, die den anderen Menschen gegenüber aufklärend zu wirken hätte. Natürlich werden sich nicht alle Menschen für alle Themen, noch dazu auf wissenschaftlichem Niveau interessieren und sie müssen es auch nicht. Auch hier sind die gesellschaftlichen Notwendigkeiten zu wissen nur individuelle Möglichkeiten. Diese individuellen Möglichkeiten dürfen jedoch nicht durch die soziale Lage, institutionell oder parteipolitisch verstellt sein. Die gegenseitige

Vermittlung von Themen, Inhalten und Problemen zwischen Menschen, d.h. Subjekten mit verschiedenen untereinander auch abstimmbaren Interessen bekommt eine große Bedeutung. Da auch die ExpertInnen für bestimmte Themen zu anderen Themen nur „Laien“ sind, liegt wechselseitige Anerkennung aller Beteiligten eigentlich näher als die Herausbildung einer Expertenkultur, wie wir sie historisch als Wissenschaftler- und Intellektuellenelite kennen.

Neue Formen, die einerseits die Demokratisierung von Wissenschaft ermöglichen, andererseits ihre spezifischen kritischen Ansprüche (das Durchschauen der „zweiten Möglichkeit“) nicht aufgeben, sind gerade erst im Entstehen. Versuche innerhalb der FDJ-Studienjahre in der DDR waren aufgrund der gesellschaftlichen Machtpositionen zum Scheitern verurteilt (vgl. Bemühungen von Menschen, die heute in der Zukunftswerkstatt Jena aktiv sind), parteipolitische Bildungsbemühungen, auch in der „LINKEN“ (früher PDS), laufen eher institutionalisiert und instrumentalisierend ab – nur langsam beginnen Interessenten basierend auf Internetvernetzungen eigene Bildungsveranstaltungen zu organisieren (siehe z.B. Hegelseminare, Projekt Opentheory¹³, Projekt Menschsein¹⁴).

Dabei vereinigen sich Lern- und Theoriebildungsprozesse. Bei jedem Menschen ist die Aneignung einer gesellschaftlich schon vorhandenen Theorie ein eigenständiger Theoriebildungsprozess. Es ist nur natürlich, diese Theorie(nach)bildung auch bei jedem, bei dem das Interesse und die Möglichkeit bestehen, zur gesellschaftlichen Theorie**ne**ubildung wachsen zu lassen. Andererseits wird jeder Theorie**ne**ubildner auch immer wieder von anderen zu lernen haben. Lehren bedeutet dann, so auf den Prozess Einfluss zu nehmen, dass eine kritische Haltung ermöglicht wird und Wissensbestände, Methoden der Aufschlüsselung von Welt vorzuschlagen (Haug 2003: 46).



Lehren in selbst organisierter Politische Bildung (hier Stefan Meretz)

Es kann nicht darum gehen, bei jedem Menschen alle Denkinhalte auf ein wissenschaftliches Niveau zu heben. Es wird immer eine Art Vermischung von nicht wissenschaftlichen und wis-

¹³ Inzwischen beendet.

¹⁴ http://wiki.zw-jena.de/index.php?title=Kritische_Psychologie

senschaftlichen Denkweisen geben. Es kommt dann darauf an, die verschiedenen Schichten des Alltagsbewusstseins, die teils vorwissenschaftlich, je verschiedene Massenkultur entsprechend, teils wissenschaftlich geformt sind, kohärent zu arbeiten (Haug 2003: 56).

Literatur

Benesch, Hellmuth (1987): *dtv-Atlas Psychologie*. Band 2. Deutscher Taschenbuch Verlag: München.

Bildungskollektiv beim Arranca e.V.: In Internet: <http://biko.arranca.de/>.

Bericht (1977): *Bericht über den I. Kongreß Kritische Psychologie in Marburg vom 13.-15.Mai 1977* (Herausgegeben im Auftrag des Bundes demokratischer Wissenschaftler und des Allgemeinen Studentenausschusses Marburg von Klaus Holzkamp und Karl-Heinz Braun) Band II: Diskussion, Pahl-Rugenstein Verlag Köln 1977.

Bürgin, Julika (2004): *Rahmenbedingungen politischer Bildung*. Im Seminar „Lernverhältnisse“, 24.-27. Juni 2004 Hütten mit Frigga Haug. (Protokoll von A. Schlemm und C. Ehms)

Gramsci, Antonio (2004): *Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader*. Herausgegeben im Auftrag des Instituts für kritische Theorie von Andreas Merkens. Hamburg: Argument-Verlag.

Gruppe Gegenbilder (2000): *Freie Menschen in freien Vereinbarungen –Gegenbilder zur EXPO 2000*. Saasen

Haug, Frigga (1982): *Erinnerungsarbeit und die Langeweile der Ökonomie*. In: Frigga Haug (2001): *Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument-Verlag. S. 42-83.

Haug, Frigga (1983): *Streitfragen*. In: Frigga Haug (2001): *Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument-Verlag. S. 32-41.

Haug, Frigga (1999): *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit. The Duke Lectures*. Hamburg: Argument-Verlag.

Haug, Frigga (2001): *Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument-Verlag. (Erstausgabe 1990)

Haug, Frigga (2003): *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument-Verlag.

Haug, Frigga (2004): Seminar „Lernverhältnisse“, 24.-27. Juni 2004 Hütten mit Frigga Haug. (Protokoll von A. Schlemm und C. Ehms)

Hegelseminare: siehe Internet <http://www.thur.de/philo/hegel/seminar.htm>.

Hoffmeister, Johannes (1955): *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Holzkamp, Klaus (1980): *Was heißt „normale“ Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit?* In: Klaus Holzkamp: *Schriften I. Normierung. Ausgrenzung. Widerstand*. Hamburg: Argument-Verlag. 1997. S. 99-108.

Holzkamp, Klaus (1983a): *„We don't need no education...“* In: Klaus Holzkamp: *Schriften I. Normierung. Ausgrenzung. Widerstand*. Hamburg: Argument-Verlag. 1997. S. 122-135.

- Holzcamp, Klaus (1983b): „Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen? Oder: Über die Widersprüchlichkeit fortschrittlicher Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. In: Klaus Holzcamp: Schriften I. Normierung. Ausgrenzung. Widerstand. Hamburg: Argument-Verlag. 1997. S. 136-155.
- Holzcamp, Klaus (1984): *Gesellschaftliche Widersprüche und individuelle Handlungsfähigkeit am Beispiel der Sozialarbeit*. In: Klaus Holzcamp: Schriften I. Normierung. Ausgrenzung. Widerstand. Hamburg: Argument-Verlag. 1997. S. 385-403.
- Holzcamp, Klaus (1985): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/New York: Campus.
- Holzcamp, Klaus (1987): *Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie*. In: Klaus Holzcamp: Schriften I. Normierung. Ausgrenzung. Widerstand. Hamburg: Argument-Verlag. 1997. S. 159-196.
- Holzcamp, Klaus (1988): *Die Entwicklung der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft*. In: Klaus Holzcamp: Schriften I. Normierung. Ausgrenzung. Widerstand. Hamburg: Argument-Verlag. 1997. S. 19-39.
- Holzcamp, Klaus (1991): *Lehren als Lernbehinderung?* In: Klaus Holzcamp: Schriften I. Normierung. Ausgrenzung. Widerstand. Hamburg: Argument-Verlag. 1997. S. 196-214.
- Holzcamp, Klaus (1992): *Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse*. In: Klaus Holzcamp: Schriften I. Normierung. Ausgrenzung. Widerstand. Hamburg: Argument-Verlag. 1997. S. 215-234.
- Holzcamp, Klaus (1996): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in das Hauptanliegen des Buches*. In: Klaus Holzcamp: Schriften I. Normierung. Ausgrenzung. Widerstand. Hamburg: Argument-Verlag. 1997. S. 255-276.
- Hufer, Klaus-Peter (2002): *Unter dem Druck des Marktes. Politische Erwachsenenbildung in der Zange*. In: Erziehungswissenschaft Heft 1, 2002, S. 15-16.
- Jaeger, Siegfried (1977): *Psychologische Auffassungen vom Menschen im Zusammenhang mit der historischen Durchsetzung bürgerlicher Sozialisationsformen*. In Bericht 1977, S. 381-393.
- Löwe, Hans (1996): *Stichwort „Lernen“*. In: Philosophie und Naturwissenschaften. Wörterbuch, Bonn: Pahl-Rugenstein (Hrsg.: Herbert Hörz, Heinz Liebscher, Rolf Löther, Ernst Schmutzer, Siegfried Wollgast). S. 510-513.
- Mackensen, Lutz (1985): *Ursprung der Wörter. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Wiesbaden: VMA-Verlag.
- Mannheim, Karl (1925): *Das Problem einer Soziologie des Wissens*. In: Wolff, Kurt H. (Hrsg.): Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk Karl Mannheims. Neuwied: Luchterhand 1964. S. 308-387.
- Marx, Karl (Tüf): *Thesen über Feuerbach (1845)*. In: Karl Marx, Friedrich Engels. Werke Band 3, Berlin: Dietz-Verlag 1990.
- Marx, Karl (Kap. III): *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Dritter Band*. Hrsg.v. F. Engels. (1894) In: Karl Marx, Friedrich Engels: Werke. Band 25. Berlin: Dietz Verlag 1989.

- Marx, Karl (Grundr.): *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*. (1858) In: Karl Marx, Friedrich Engels: Werke. Band 42. Berlin: Dietz Verlag 1983.
- Miller, Alice (1983): *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1983.
- Opentheory: siehe Internet <http://www.opentheory.org>.
- Projekt Menschsein: siehe Internet <http://www.thur.de/philo/kp/krps.htm>.
- Projektwerkstatt Saasen: Internet: <http://www.projektwerkstatt.de>
- Röttgers, Kurt (1999): *Stichwort „Kritik“*. In: Enzyklopädie Philosophie. Hamburg: Felix Meiner Verlag (Hrsg.: Hans Jörg Sandkühler). S. 738–746.
- Roth, Leo (1999): *Stichwort „Bildung“*. In: Enzyklopädie Philosophie. Hamburg: Felix Meiner Verlag (Hrsg.: Hans Jörg Sandkühler). S. 188-194.
- Schlemm, Annette (2001): *Jeder Mensch ist natürlich gesellschaftlich*. Internet: <http://www.thur.de/philo/kp/naturmensch.htm>.
- Schlemm, Annette (2003): *Naturwissenschaft neben Verstand und Vernunft. Oder: Die Wissenschaft ist besser, als Wissenschaftskritik oft annimmt*. In Internet <http://www.thur.de/philo/project/goettingen.htm>.
- Schlemm, Annette; Meretz, Stefan (2000): *Zwischen Selbstverwertung und Selbstentfaltung. Zum neuen Charakter dezentral-vernetzter Produktionsweisen*. Internet: <http://www.opentheory.org/proj/selbst-selbst>.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1969): *Die Selbstbestimmung des Menschen als Voraussetzung für Ethik, Pädagogik und Politik*. In: Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1993): *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 27-42.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1980): *Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und der marxistischen Pädagogik*. In: Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1993): *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 69-81.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1982): *Hegel und die Pädagogik*. In: Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1993): *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 166-184.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1984): *Schleiermachers dialektische Grundlegung der Pädagogik als praktischer Wissenschaft*. In: Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1993): *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 82-98.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1992): *Aufklärung und Ideologie. Aufgaben einer kritischen Philosophie gesellschaftlicher Praxis*. In: Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1993): *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 55-63.

Seidel, Rainer; Ullmann, Gisela (1977): *Gibt es einen Intelligenzbegriff in der Aneignungstheorie?* In Bericht 1977, S. 139-154.

Seminar „Lernverhältnisse...“. 24.-27. Juni 2004 Hütten mit Frigga Haug. (Protokoll von A. Schlemm und C. Ehms).

SUFKI: Projekt Subjektentwicklung in der frühen Kindheit (SUFKI) (1984): *Theoretische Grundlage und methodische Entwicklung der Projektarbeit*. In: Forum Kritische Psychologie 14 (Argument-Sonderband AS 114), S. 56-81

Wölflingseder, Maria (2004): *"Je mehr Magenschmerzen, desto süßer lächeln sie". Positives Denken – vom Esoterik-Ideologem zum klassischen Gleitmittel*. (Vorabdruck aus "Dead Men Working - Gebrauchsanweisung zur Arbeits- und Sozialkritik in Zeiten kapitalistischen Amoklaufs", hg. von Ernst Lohoff, Norbert Trenkle, Karl-Heinz Lewed, Maria Wölflingseder) in Internet: http://www.streifzuege.org/str_04-30_woelf_magenschmerzen.html.

Zukunftswerkstatt Jena. In Internet: <http://www.zw-jena.de>.

Fotos: vom Seminar „Lernverhältnisse“ in Hütten und dem Seminar zur Kritischen Psychologie in Blankenburg im Juni 2004



Erinnerungsarbeit¹⁵

Im Zusammenhang mit der Suche nach Praxisbezügen der Kritischen Psychologie bin ich schon vor Jahren in einem Seminar auf die "Erinnerungsarbeit" nach Frigga Haug gestoßen. Wir haben in diesem Seminar die Methode ausprobiert und danach habe ich mich durch ihre Texte dazu gelesen. Das Wichtigste möchte ich jetzt zusammenfassen, damit es aufgenommen werden kann in die neueren Versuche, Soziale Selbstverständigung zu praktizieren¹⁶.

Die Erinnerungsarbeit nach Frigga Haug betrifft nicht die geschichtliche Erinnerung, sondern ist eine Methode, die eigene Person und das eigene Handeln im gesellschaftlichen Kontext besser zu verstehen, um Behinderungen und Beschränkungen überwinden zu können.

Erinnerungsarbeit - Kritisch Psychologisch inspiriert

Konzeptionell war die Kritische Psychologie nach Klaus Holzkamp, an deren Entwicklung Frigga Haug beteiligt war, der Ausgangspunkt für die Methode der Erinnerungsarbeit.

Frigga Haug betonte folgende Inhalte der Kritischen Psychologie als bedeutsam für ihre Arbeit (2001):

- Die zentralen Begriffe sind so gebaut, dass jede Erkundung menschlicher Gefühle, Haltungen, Bedeutungen und Erfahrungen den forschenden Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen zieht.
- Begriffe sind in Gegensätzen formuliert, Gegensätze geben Spannungsrahmen an, in dem menschliche Entwicklung zu denken ist.
- Die Kritische Psychologie macht mit der Vorstellung ernst, dass die Menschen die Verhältnisse, in denen sie leben, mit-produzieren.
- Menschen werden deshalb nie als bloße Opfer, sondern stets als Menschen mit alternativen Handlungsmöglichkeiten gedacht.

Als Individuum können wir uns gedanklich und praktisch einerseits den gegebenen Verhältnissen durch Unterordnung anpassen, andererseits können wir über sie hinaus streben. Beides brauchen wir, um unser Leben zu meistern, wie es Bertold Brecht mit den „zwei Klugheiten“ formulierte: Wir brauchen die Klugheit, uns dem Chef unterzuordnen, um das Geld für das Abendbrot zu verdienen. Es gibt eine zweite Art Klugheit: Das System der Chefs abzuschaffen. Aber um dies zu tun, brauchen wir immer noch die erste Klugheit, denn wir müssen bis dahin auch zu Abend essen...

¹⁵ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2014/06/20/erinnerungsarbeit/>

¹⁶ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2014/06/19/soziale-selbstverstaendigung/>

Beide Denk- und Verhaltensweisen durchmischen sich ständig und der Alltag, der sich zu meist ums Geld, das Abendessen und den Willen des Chefs dreht, macht es mir schwer, die Distanz oder gar Kritik zu dieser Art zu leben aufrecht zu erhalten. Womöglich ist dies schon so verschüttet, dass ich kaum noch einen Zugang dazu finde. Es mag auch Zeiten und Situationen geben, wo ich selbst so in die Verhältnisse verstrickt bin, dass ich an der Unterordnung anderer profitiere und daran nicht denken mag.

Frigga Haug wurde auf diese Konstellation aufmerksam, als sie die Situation von Frauen durchdachte. Häufig werden sie nur als Unterdrückte, als Opfer des Patriarchats gesehen. Aber mal ehrlich: Viele Bessergestellte nutzen die Arbeit von schlechtbezahlten Reinemachfrauen durchaus gerne aus und nicht nur dies... Wir wollen es nicht, aber viele von uns profitieren von Über- und Unterordnungsstrukturen, von Ausgrenzungen und Einschließungen, die Machtgefälle beinhalten und auf struktureller Gewalt beruhen. Und wir können ihnen im Alltag nicht mal wirklich dauerhaft entgehen. Möchten wir das immer wissen und bedenken?

Die These, dass Frauen nicht nur Opfer sind, sondern sich beteiligen an den Unterdrückungsstrukturen, verschaffte Frigga Haug nicht nur Freundinnen, eher weniger...

Wie nun können wir nun mit dieser unhintergehbaren Widersprüchlichkeit (der beiden Brechtschen Klugheiten) umgehen?

Wir lasen gerade, dass in die Begriffe der Kritischen Psychologie die Gegensätze hineinformuliert sind, denken wir nur an die Unterscheidung von „verallgemeinerter“ und „restriktiver Handlungsfähigkeit“¹⁷. Zu diesen Begriffen gehört auch, dass sie nur für je meine Selbstverständigung gedacht sind, nicht für eine Beurteilung anderer Menschen. Ich selbst kann bei der Begründung meiner Handlungen jeweils Anteile an verallgemeinerten und an restriktiven Mustern finden. Wenn ich auf Probleme und Widersprüche in meiner Lebensführung stoße, kann ich sie durch diese Begriffe besser verstehen.

Begründung und Selbstkritik¹⁸

Wir reden schnell von Handlungsgründen, aber uns ist oft nicht bewusst, dass wir damit auf eine Entscheidungsfreiheit verweisen, die sich deutlich unterscheidet von einem ebenfalls allgegenwärtigen Bedingtheitsdenken. Gerade das oben erwähnte Opferschema geht z.B. davon aus, dass die Opfer unter den gegebenen Bedingungen Opfer sein müssen. Die Bedingungen führen zu diesem oder jenem Handeln, eigentlich nur zur bestimmten Reaktionen. Die Kritische Psychologie setzt gegen diesen Bedingtheitsdiskurs den sog. Begründungsdiskurs¹⁹. Natürlich gibt es in letzter Instanz objektive Bedingungen für menschliches Handeln. Menschen setzten sich dazu jedoch in ein bewusstes Verhältnis, sie entscheiden, ob und wie sie sich den Bedingungen anschmiegen bzw. sie zu verändern suchen. Dies geschieht über

¹⁷ http://www.thur.de/philo/kp/freiheit.htm#_Toc509932286

¹⁸ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2014/06/21/begrundung-und-selbstkritik/>

¹⁹ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2011/11/21/begrueundungsdiskurs/>

mehrere Vermittlungsebenen. So sind die objektiven *Bedingungen* von den *Bedeutungen* zu unterscheiden, die diese für das jeweilige Individuum haben. Die Begründungen sind im Unterschied zu den Bedingungen jeweils nicht von außen zu ergründen und zu erklären, sondern dies kann nur das Individuum selbst nachvollziehen. Kritisch-Psychologische Praxis kann deshalb nur eine intersubjektive Praxis sein, niemals von Experten für andere gemacht werden.

Der Subjektstandpunkt der Kritischen Psychologie beinhaltet auch, dass es der menschlichen Subjektivität nicht angemessen ist, wenn eine andere Person stellvertretend für das Subjekt Gründe ermittelt oder gar beurteilt. Trotzdem können wir uns gegenseitig über unsere Handlungsgründe verständigen und da wir in derselben Welt mit denselben objektiven Bedingungen leben sollten sich bei solchen Verständigungen **gemeinsame Möglichkeitsräume**, z.B. beim Umgang mit den „verallgemeinerten“ und den „restriktiven“ Richtungen der jeweiligen Begründungen und Handlungen zeigen.

Dies bedeutet aber nicht, dass Kritisch-Psychologisch orientiertes intersubjektives Verständigen auf das Zur-Kennntnis-Nehmen und Verallgemeinern der Einzelberichte beschränkt sein muss. In einer Atmosphäre, in der keine Konkurrenz-Bedingungen gesetzt sind, sondern unterstützende Strukturen, können die Beteiligten auch erkennen, wo sie selbst in ihren Begründungen sich widersprechen und in ihrer Entfaltung behindern. Aus der Verständigung kann eine **produktive Selbstkritik** entstehen.

Das konstruierte Ich²⁰

Leider ist es nur ein Mythos, dass „wir die Guten“ sind, auch wenn dieses Denkmuster gerade bei Linken und Alternativen weit verbreitet zu sein scheint. Leider sind wir viel stärker in die objektiven Unterdrückungs- und Ausgrenzungspraktiken verwoben, als wir es subjektiv möchten. Der Arbeitsplatz, den ich gerade habe, könnte einem anderen erwerbslosen Menschen zu einem Einkommen verhelfen; der bundesdeutsche Pass, den ich habe, gestattet es mir, hier zu leben statt sonstwohin geschickt zu werden wie andere. Ich habe so oder so immer wieder mein Abendbrot verdient und so das System mit reproduziert.

Es fällt mir schwer, das Wissen über meine objektive Beteiligung an der Unterdrückung anderer zu ertragen. Aber ich tue es, irgendwie. Wie ich das mache, kennzeichnet meine Persönlichkeit, macht mein „Ich“ aus. Frigga Haug (1982) spricht davon, dass wir dabei „die Verhältnisse in uns einbauen“.

Auf diese Weise wird das Selbst, das "Ich" nicht mehr nur als natürlich gegeben, bzw. gesellschaftlich erzwungen verstanden, sondern als Erzeugnis der eigenen Aktivität. Auch die eigene Biographie wird jeweils aus der selbst erzeugten Identität heraus für die Vergangenheit zurecht-erinnert. Wenn wir uns vorwiegend als Opfer der Zustände identifizieren, erinnern wir vorwiegend Geschehnisse, in denen wir Opfer waren – wenn wir uns als Erzeuger unse-

²⁰ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2014/06/22/das-konstruierte-ich/>

rer Selbst sehen, erkennen wir Handlungsmöglichkeiten, bei denen mindestens Entscheidungen offen standen oder wo wir gar hätten die Bedingungen, die uns bedingen, hätten verändern können.

Die einfachere Variante, auf die ich immer wieder zurückfalle, wenn ich nicht aktiv dagegen angehe, ist dabei das Abschneiden der Widersprüchlichkeit, das selektive Erinnern, bei dem ich meinen Anteil an Unterdrückung vergesse, die Problemverschiebung, bei der ich die Gründe aus den Bedingungen ableite, ohne meinen Möglichkeitsraum auszuschöpfen. Meine Identität baue ich bevorzugt aus jenen Teilen auf, in denen ich mir selbst „gut“ erscheine.

Wenn ich mich dagegen selbst als Subjekt ernst nehme, muss ich mich als zumindest maßgebliche Schöpferin meiner Lebensbedingungen anerkennen, d.h. ich muss mich selbst nicht als natürlich und unhinterfragbar gegeben hinnehmen, sondern als durch eigene widersprüchliche Entscheidungen geworden und also auch veränderbar annehmen. Frigga Haug nennt dies: „historisch leben“ (1982: 64).

Wenn ich etwas über die Möglichkeiten, mich zum „Guten“ hin zu verändern, ohne der Widersprüchlichkeit jemals vollkommen entkommen zu können, erfahren möchte, muss ich mich meinen eigenen Widersprüchen stellen, ja – ich muss sie geradezu suchen. Frigga Haug spricht im Zusammenhang mit der Aufgabe von Lehrenden davon, dass diese „Erfahrungen in die Krise führen“ müssten (Haug 2003: 59, 65). Wenn ich etwas über mich selbst lernen möchte, dann muss ich Verunsicherung nicht nur ertragen, sondern herbeiführen, Illusionen zerstören, Erfahrungen aus ihrer Selbstverständlichkeit herausholen, und auch mich selbst in Frage stellen und letztlich auch herausbekommen, was ich bisher noch verdränge, abwehre. Dies sehe ich zuerst daran, dass ich herausbekomme, wogegen ich Widerstand entwickle. Frigga Haug bezieht sich an dieser Stelle ebenfalls auf Brecht (ebd.: 73ff) , wenn sie schildert, mit welchen Mitteln mir dies gelingen kann. Letztlich geht es so gut wie gar nicht allein in der Isolation, sondern nur in kollektiven Verständigungspraxen.

Erinnerungsarbeit als intersubjektive Praxis²¹

Eine Möglichkeit, mir und meinen mich selbst behindernden Selbstkonstruktionen auf die Schliche zu kommen, entwickelte Frigga Haug mit der sog. „Erinnerungsarbeit“. Erinnerung zeigt nie „wie es wirklich war“, sondern sie ist konstruiert, sie ist durch die herrschende Meinung, den eigenen Widerstand und verschiedene Nahelegungen gegangen. Sie ist jedoch ein „Material, das uns erlaubt, die Archäologie unserer gesellschaftlichen Selbstformung zu studieren.“ (Haug 2003: 229)

Frigga Haug arbeitete jahrelang mit ihren Studentinnen mit dieser Methode. Gleichzeitig war sie zuerst unwillig, die Methode als solche zu stark festzulegen. „Dies widerspricht im Grunde meiner Vorstellung, den Prozess methodisch offen zu halten und so einen Freiraum zu lassen für innovatives Eingreifen.“ (Haug 1999: 7)

²¹ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2014/06/23/erinnerungsarbeit-als-intersubjektive-praxis/>

Wichtig sind folgende Prinzipien:

- *Subjektivität*: Alle Teilnehmenden sind forschend und selbstreflexiv tätig, alle interessieren sich füreinander. Ein gemeinsames Ziel, bzw. ein Thema bündelt das Interesse und die Vielzahl wird als Bereicherung genutzt.
- *Selbstreflexion* (in Ziel und Methode): Es wird eine Haltung zu sich selbst eingenommen, die sich in Frage stellen kann und das Selbst nicht „als natürlich gegeben“ hin- nimmt.

Als fehlerleitende „Falle“ wird eine eher therapeutisch-selbsterfahrungsorientierte Gesprächs- führung betrachtet: „therapeutische Mitleidsdiskurse... stehen der Erkenntnis im Wege“ (Haug 1999: 212). Eine Möglichkeit zur Vermeidung solcher Gespräche sind die Verfremdung und verschiedene Distanzstrategien. So wird konsequent *über Texte gesprochen und nicht über Personen*. Die Beteiligten schreiben bestimmte, thematisch bedeutsame Erlebnisse auf (in den frühen Uniseminaren in Tagebuchform, auf dem von mir erlebten Wochenendseminar als Text über ein bestimmtes Erlebnis). Danach werden diese Texte in Gruppen analysiert. In der Sprache zeigen sich oft innere Überzeugungen, die die oder der Schreibende so nicht vertreten wollte. Wir sahen das in unserem Seminar oft daran, dass eine Person sich als aktiv, stark und selbstbestimmt darstellen wollte und die Momente, in denen das nicht gelang, unter diesen Bedingungen vielleicht auch gar nicht gelingen konnte, waren dahinter versteckt und verleugnet. An bestimmten Sprachstrukturen (passivistische Formulierungen) konnte die Widersprüchlichkeit im Text jedoch nachgewiesen werden. Es wird aktiv nach Leerstellen und Widersprüchlichkeiten gesucht, die zeigen, wo etwas konstruiert ist.

Für diese Analyse ist jedoch ein bestimmtes Vorwissen notwendig. Wenn man mehr Erfahrungen mit der Analyse solcher Texte hat, wird man schnell immer wiederkehrende Sprachmuster erkennen, die sehr aufschlussreich sind. Problematisch kann das dann werden, wenn nur einzelne Teilnehmer*innen diese Kenntnisse und Erfahrungen mitbringen und die Autor*innen sich als Person „entlarvt“ fühlen könnten.

Außerdem muss in vielen Gruppen erst bewusst darauf hin gearbeitet werden, dass die jeweils anderen nicht als Konkurrenten oder Feinde wahrgenommen werden, sondern eine Atmosphäre entsteht, in der die Erkenntnis möglich ist, dass es anderen „genau so geht wie mir“. Die Anderen werden dann als Bereicherung erfahren (Haug 2003: 174) und nicht als Bedrohung. Dann kann „gemeinschaftliche Selbstentfaltung“ (ebd.: 173) geschehen.

Literatur

Haug, Frigga (1982): *Erinnerungsarbeit und die Langeweile der Ökonomie*. In: Frigga Haug (2001): *Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument-Verlag. S. 42-83.

Haug, Frigga (2001): *Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument-Verlag.

Haug, Frigga (2003): *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument-Verlag.

Kritisch-psychologischer Begründungsdiskurs

(2011)²²

Die Sicht auf die Welt vom einzelnen Individuum her ist das Thema der Kritischen Psychologie, einer seit den 1970er Jahren vor allem von Klaus Holzkamp entwickelten Individualwissenschaft auf marxistischer Grundlage. Das Ziel dieser Subjektwissenschaft ist die „Selbstverständigung über die interessengeleiteten Beweggründe und Konsequenzen meines je eigenen Handelns in kritischen Lebenssituationen“ (Holzkamp 1996b: 166)



Während die Beziehung zwischen der Gesellschaft und den einzelnen Menschen in verschiedenen objektivistischen Konzepten als *Bedingungs*zusammenhang thematisiert wird, wurde in der Kritischen Psychologie die Kategorie der *subjektiven Begründung als Gegenbegriff zur Bedingtheit* entwickelt.

Die Begründung hat hier auch etwas im allgemeinen Sinn von „Begründung“ mit Prämissen und daraus entstandenen Folgen zu tun, denn es geht um den „Zusammenhang zwischen Handlungsbedingungen und Handlungsausführung“ (Holzkamp 1990a). Dieser Zusammenhang ist aber vielfach vermittelt und nicht linear determiniert. Diese Vermittlungen müssen nicht immer rational durchdacht und bewusst sein. Im Unterschied zu anderen Begründungsdiskursen wird hier nicht auf die intersubjektive Gemeinsamkeit abgezielt, sondern betont, dass die Begründung jeweils für das einzelne Individuum gilt.

Gesellschaftliche Individuen als Subjekte ihres Lebens

Die Kritische Psychologie geht davon aus, dass menschliche Individuen „natürlich gesellschaftlich“ sind (vgl. Schlemm 2001a). Dazu gehört, dass Menschen sich den natürlichen Gegebenheiten nicht nur anpassen, sondern ihre natürliche und gesellschaftliche Welt durch zweckmäßige Umformung aktiv gestalten. Menschen reagieren nicht nur auf Umwelтанforderungen und –veränderungen; sie sind selbst Quelle von Weltgestaltung. Sie gestalten die Bedingungen, unter denen sie leben stets selbst – mehr oder weniger bewusst, mehr oder weniger stark, oft in beschränkter Weise. Grundsätzlich besteht die „Eigenart des gesellschaftlichen Menschen“ darin, „Subjekt seines konkret-historisch bestimmten Lebensprozess[es]“ (Krauss 1998) zu sein.

Typisch für Subjekte und den Menschen wesenseigen ist es, *die Bedingungen des eigenen Lebens selbst zu gestalten, nicht nur unter vorgegebenen Bedingungen zu reagieren.*

²² <https://philosophenstuebchen.wordpress.com/2011/11/21/begrueundungsdiskurs/>

Subjektwissenschaft

Forschungsarbeit über Menschen/mit Menschen kann deshalb nur *Subjektwissenschaft* sein, wenn sie ihren Gegenstand nicht verfehlen will. Eine Psychologie, die das menschliche Verhalten wie das von Objekten in der Naturwissenschaft untersuchen will, muss die Subjektivität im Verhalten der Menschen unterdrücken und sie zum „Objekt“ machen. So werden gerne Versuche mit Tieren, z.B. Ratten, dazu benutzt, um „allgemeine psychologische“ Aussagen zu machen. In Experimenten mit Menschen veranlasst man diese dann, sich entsprechend zu verhalten und die Menschen verhalten sich „verabredungsgemäß wie Ratten“ (Holzkamp 1972: 57). Klaus Holzkamp erklärte dazu (wobei die Abkürzung „Vp“ für „Versuchsperson“ steht):

“Wenn man Lebewesen, die eine Geschichte haben, die – der Möglichkeit nach – auf reflektierte Weise Subjekte dieser Geschichte sein können, die – ebenfalls der Möglichkeit nach – sich bewußt eine ihren Bedürfnissen gemäße, nicht entfremdete Welt schaffen können und die schließlich in freiem, symmetrischen Dialog vernünftig ihre Interessen vertreten können, als *“Menschen“* bezeichnet, wenn man andererseits Lebewesen, die in einer fremden, naturhaften Umgebung stehen, die keine *“Geschichte“* haben, die auf bestimmte Stimuli lediglich mit festgelegten begrenzten Verhaltensweisen reagieren können, *“Organismen“* nennen will, so kann man feststellen, daß *im Konzept der Norm-Vp. restriktive Bestimmungen enthalten sind, durch welche Individuen, die in der außerexperimentellen Realität sich – der Möglichkeit nach – wie “Menschen“ verhalten können, im Experiment dazu gebracht werden sollen, sich wie “Organismen“ zu verhalten.*“ (Holzkamp 1972: 54f.)

Spezifische Möglichkeitsbeziehung

Worin besteht der Unterschied im Verhalten von „Organismen“ und menschlichen Individuen? Tierische Organismen sind als Individuen von ihrer sozialen Gruppe abhängig und die soziale Gruppe benötigt den direkten Beitrag jedes einzelnen Individuums. Jeder einzelne Mensch hat aber gegenüber der menschlichen Gesellschaft eine höhere Art von Distanz als gegenüber der unmittelbaren sozialen Gruppe. Die Gesellschaft reproduziert sich auf Grundlage der Beiträge der einzelnen Menschen, aber *es ist nicht unmittelbar vorgegeben, ob und wie sich ein einzelnes Individuum daran beteiligen muss*. Insgesamt müssen natürlich die Beiträge aller für die gesellschaftliche Reproduktion ausreichen, für den Einzelnen schreibt sich damit aber nicht das Ausmaß und die Art und Weise seines Beitrags vor. Er wird *nicht* von diesen Gesamtnotwendigkeiten *determiniert*, sondern sie sind für ihn lediglich *Möglichkeiten*, sich zu beteiligen. (vgl. Schlemm 2001b) Die Organisation der Beteiligung ist nicht „natürlich“ vorgegeben, sondern erfolgt jeweils in konkreten, sich historisch auch verändernden Gesellschaftsformationen und Kulturen unterschiedlich.

An dieser Stelle kommt die Kategorie der „**Bedeutung**“ ins Spiel. Die Bedeutung ist eine Vermittlungskategorie, die bei der Beschreibung von Prozessen über physikalisch-chemische Ursache-Wirkungsrelationen doppelt hinausgeht.

1. Schon in biotischen Prozessen, bei Aktivitäten von Organismen schiebt sich die Bedeutung als eine Instanz zwischen die gegebene Umwelt und die Aktivität:

„Die “Bedeutung” fasst die Relevanz, die eine Umgebung für ein aktives Lebewesen hat. Damit wird klar, dass dasselbe Umweltding – was andere Lebewesen einschließt – für verschiedene Lebewesen unterschiedliche und gar keine Bedeutung hat. Da sich der Zustand des Lebewesens zeitlich ändert, heisst das weiterhin, dass sich die Bedeutung eines “konstanten” Sachverhalts ändert.“ (Stefan Meretz)

2. Weil die Kritische Psychologie von vornherein den Subjektstandpunkt einnimmt, interessiert sie sich für „die Welt“ bzw. die objektiven Bedingungen und Gegebenheiten nicht “als solche“, sondern diese steht im Verhältnis zum menschlichen Individuum; es interessiert nur die Bedeutung für das Individuum.

Es gibt natürlich gesamtgesellschaftliche Handlungsstrukturen (auch „Sozialstrukturen“), diese werden als „gesellschaftliche Bedeutungsstruktur“ aufgefasst. Sie umfasst den „Inbegriff aller Handlungen, die durchschnittlich (>modal<) von Individuen ausgeführt werden (müssen), sofern der gesellschaftliche Produktions- und Reproduktionsprozeß auf einer gegebenen Stufe möglich ist“ (Holzkamp 1983: 234).

Der Unterschied zu unbelebten Prozessen und dem Verhalten von tierischen Organismen besteht nun in Folgendem: In der Physik und Chemie wirken Umweltveränderungen direkt als „Ursachen“ für Zustandsveränderungen. Bei Tieren ist der Weg zwischen Umweltgegebenheit und Aktivität viel vermittelter, die Aktivitätssequenzen können variieren. Aber letztlich wird eine entsprechende biologisch sinnvolle Aktivität (etwa zur Nahrungsaufnahme) *dann* ausgeführt, *wenn* die entsprechenden Bedingungen (Hunger, Nahrungsangebot vorhanden) gegeben sind. Der Zusammenhang ist „deterministisch“. Für Menschen gibt es einen höheren Freiheitsgrad: Ihre individuelle Reproduktion beruht auf der gesamtgesellschaftlichen Reproduktion und Individuen können auf dieser Grundlage mitversorgt werden, auch wenn sie nicht unmittelbar zu dieser Reproduktion beitragen und auch unabhängig von der konkreten Art und Weise ihres eventuellen Beitrags. Das *individuelle Handeln wird nicht mehr direkt determiniert* von den Gesamthandlungserfordernissen. Dadurch entsteht eine *für Menschen spezifische Möglichkeitsbeziehung gegenüber der Welt*. Die Bedeutungen, also das Verhältnis zwischen Umgebung und Individuum, sind nicht mehr Aktivitäts*determinanten* (wie bei Tieren), sondern dem Individuum gegebene *Handlungsmöglichkeiten* (vgl. Holzkamp 1983: 234).

Die klassische deutsche Philosophie überhöhte diese Möglichkeiten in ihrem Idealismus, aber das Wahre, das darin steckt, ist die spezifische Möglichkeitsbeziehung. Fichte etwa schrieb:

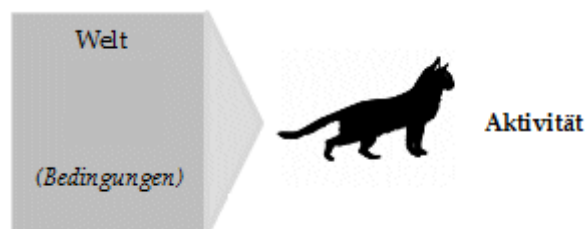
Für Intelligenzen gibt es “mannigfaltiger Handlungsmöglichkeiten, unter denen allen, wie es mir scheint, ich auswählen kann, welche ich will.” (Fichte 1799/1800: 193)

Auch andere philosophische Konzepte beruhen auf dieser Erkenntnis; so meint etwa Jean-Paul Sartre: Einem Arbeitslosen “wird es nicht gelingen, aus dem Elend herauszukommen, aber mitten in diesem Elend, an dem er klebt, kann er wählen, in seinem Namen und im Namen aller anderen gegen alle Formen des Elends zu kämpfen; er kann wählen, der Mensch zu sein, der es ablehnt, daß das Elend das Los der Menschen sei” (Sartre 1944: 60).

Menschen reagieren nicht auf Bedingungen, sondern sie handeln begründet

Wenn wir vom Individuum her uns selbst, andere bzw. die Welt verstehen wollen, so müssen wir vom Subjektstandpunkt ausgehen. Dieser Subjektstandpunkt sieht die Begründung der spezifisch menschlichen **Subjektivität** in der eben geschilderten *spezifischen Möglichkeitsbeziehung* des Individuums gegenüber der Gesellschaft bzw. der Welt. Zu den Möglichkeiten menschlichen Handelns gehört es ebenso, jeweils gegebene Bedingungen in Frage zu stellen bzw. durch zweckmäßiges Handeln zu verändern (vgl. Schlemm 2002).

Wird diese Subjektivität außer Acht gelassen, so werden die Handlungsmöglichkeiten der Menschen auf ein Reagieren auf Gegebenes reduziert, Bedingungen lösen Ereignisse aus, Ursachen wirken, Bedeutungen lösen unreflektiert Aktivitäten aus:



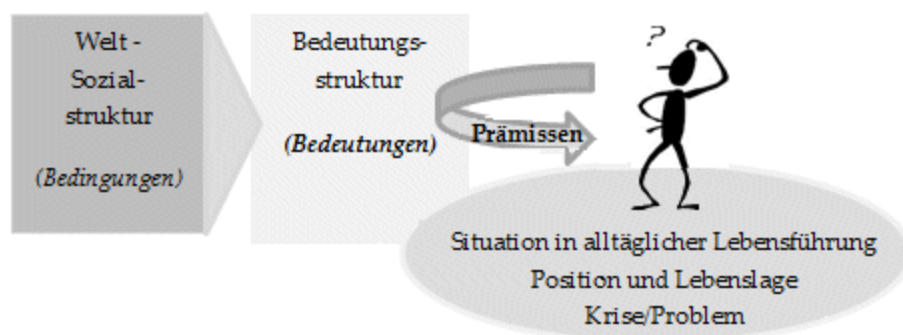
Determination der Aktivität von Organismen

Demgegenüber steht die Kritische Psychologie auf dem Subjektstandpunkt. Die Welt-Mensch-Beziehung bedeutet dann nicht nur, dass die Welt auf das Individuum einwirkt, sondern:

“Menschliche Handlungen/Befindlichkeiten sind also weder bloß unmittelbar-äußerlich ‘bedingt’, noch sind sie Resultat bloß ‘subjektiver’ Bedeutungsstiftungen o.ä., sondern sie sind *in den Lebensbedingungen ‘begründet’*” (Holzkamp 1983: 348).

Dabei werden die Bedingungen keinesfalls negiert, aber die vielfältigen Vermittlungen bis hin zum menschlichen Handeln ermöglichen alternative Verhaltensweisen und letztlich auch ein Überschreiten der jeweils gegebenen Bedingungen durch die Herstellung neuer Bedingungen.

Dabei ist die Gesellschaft „ dem Individuum nie in ihrer Totalität, sondern nur in ihren dem Individuum zugewandten Ausschnitten gegeben“ (Markard 2000a). Außerdem ist das menschliche Individuum ist nicht einfach nur ein Objekt der determinierenden Umwelteinwirkung, sondern es stellt „durch seine *eigene Aktivität* immer wieder neu die Beziehung zur Welt her.“ (Holzkamp 1996a: 81) Das Individuum schwebt dabei nicht im luftleeren Raum, sondern als Individuum befindet es sich jeweils in einer konkreten Situation der alltäglichen Lebensführung (Holzkamp 1996b), sein Kontakt zu den Lebensbedingungen hängt von seiner konkreten Lebenslage (vgl. Holzkamp 1983: 196f) und seiner Position (d.h. die „bestimmte, sich aus der Stellung *im arbeitsteiligen Gesamt der Gesellschaft ergebende Funktionszuweisung, die jeweils „ich“ als „meine Position“ realisiere und übernehme“* (Holzkamp 1993: 137) ab. Angesichts konkreter Handlungserfordernisse (etwa in einer Krise) macht das Individuum bestimmte Handlungsmöglichkeiten zu seinen **Prämissen**.

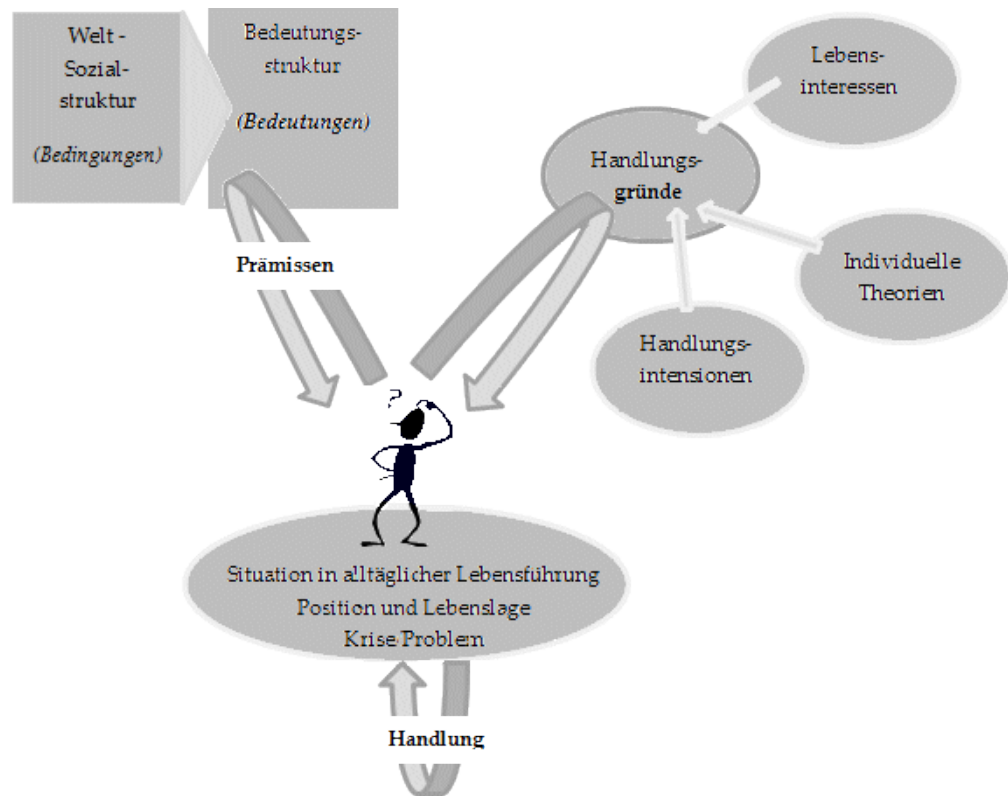


Die reale Welt, d.h. die objektiven Bedingungen gehen in den Begründungsdiskurs insoweit ein, als sie vom Individuum empfindend, denkend und handeln erfahren wird. „Aus diesem Grunde sind subjektwissenschaftliche Aussagen keine Aussagen über Menschen, schon gar keine zu Klassifikationen von Menschen (z.B. als konzentrationschwach, s.o.), sondern Aussagen über erfahrene – und ggf. verallgemeinerbare – Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen.“ (Markard 2000a)

Zu den Prämissen gehören auch die „personale[n] Bedingungen, wie sie als ‘realbiographisches’ Entwicklungsergebnis aus früheren Auseinandersetzungen mit den äußeren Lebensbedingungen hervorgegangen sind (Krauss 1998).

Der Ausgangspunkt der ganzen Bewegung ist hier nicht das von außen Einwirkende, sondern es ist der Mensch, der ein bestimmtes Problem zu lösen hat. Von daher nimmt er jene Bedeutungen auf, die aus seiner Sicht für problemlösendes Handeln „Sinn machen“.

In die vom Individuum entwickelte **Handlungsbegründung** gehen nun noch die Handlungstensionen ein, außerdem die Lebensinteressen („Interesse an der Erhaltung oder Erweiterung der eigenen Lebensqualität“, d.h. auch der Weltverfügung (Holzkamp 1996b: 57)) und Theorien über den Zusammenhang von Handlung und Auswirkung ein.



All die genannten Faktoren sind nicht voneinander unabhängig, sondern in vielfältiger Weise miteinander vermittelt. Welche Handlungsintentionen ich habe, hängt von meiner Lebenslage ebenso ab, wie vom konkreten Problem, das durch mein Handeln gelöst werden soll. Gleichzeitig wird die Auswahl der Prämissen davon abhängen, welche Bedeutungsstrukturen überhaupt im Erwartungshorizont meiner „Theorien“ stehen, mit denen ich mir die Funktionsweise der Welt erkläre. Sofern ich eine personalisierende Urteilsweise gewohnt bin, wird mir die Existenz sachlich vermittelter Herrschaftsstrukturen nicht gleich deutlich.

Bei aller Komplexität verschiebt sich aber beim Übergang zum Subjektstandpunkt die Perspektive grundlegend: Menschen agieren demnach nicht lediglich als Reaktion auf Umwelteinwirkungen, die als „Bedingungs-Ereignis-Folge“ thematisiert werden könnten, sondern es liegen **Prämissen-Gründe-Zusammenhänge** vor. Dies sind „vom Subjekt gestiftete Sinnzusammenhänge, sie sind Ausdruck subjektiv guter Gründe unter definierten Umständen“ (Markard 2007).

„Bedingungs-Ereignis-Relationen sind nicht vom Standpunkt des Subjekts aus gedacht, sondern von einem Außenstandpunkt, von dem aus das Subjekt (Manipulations-) Objekt ist. In einer subjektwissenschaftlichen Psychologie sind aber, wie gesagt, theoretische Aussagen als Prämissen-Gründe-Zusammenhänge zu konzeptualisieren. Diese sind, da Gründe immer erster Person sind, nur vom Standpunkt des Subjekts aus zu formulieren. Daraus folgt, dass psychologische Theorien Theorien zur Selbstverständigung der Subjekte sein müssen – über eigene Interessen, Motive, Gründe und über die Konsequenzen des Handelns in wichtigen bzw. problematischen Lebenssituationen vom Standpunkt des Subjekts aus [...].“ (Markard 2000a)

Subjektive Handlungsgründe

Mit den subjektiven Handlungsgründen haben wir nun eine neue Kategorie, die als Vermittlungsbegriff das Verhältnis „von objektiven Bedingungen und subjektiver Realisierung auf der Seite des Individuums“ zu erfassen hilft (Meretz 2011b). Die Begründetheit bezieht sich nicht auf eine normativ vorgegebene Rationalität (Holzkamp 1996a: 59f.), sondern sie sind „immer in „erster Person“ „je meine“ Gründe“ (Holzkamp 1983: 350). Insofern ist für menschliche Subjekte davon auszugehen, dass immer „gute Gründe“ für ein Handeln vorhanden sind; „gut“ sind sie dann, wenn sie im Lebensinteresse des Individuums liegen, wie es von diesem Individuum wahrgenommen wird (Holzkamp 1996b: 56).

„Zwar „kann ich mit der Handlung (...) im Widerspruch zu meinen objektiven Lebensinteressen stehen, nicht aber im Widerspruch zu meinen menschlichen Bedürfnissen und Lebensinteressen, wie ich sie als meine Situation erfahre.“ (Holzkamp 1983: 350).

Handlungsbegründungen in einer widersprüchlichen Gesellschaft

Welche Bedeutungsstrukturen zu Prämissen des Handelns werden können, hängt einerseits von den jeweils gegebenen, historisch entstandenen (und veränderbaren) objektiven Handlungsmöglichkeiten (und ihren Begrenzungen) ab, andererseits aber auch von meiner konkreten Position und Lebenslage. Unzweifelhaft sind die Handlungsmöglichkeiten und ist auch mein Handeln in der gegenwärtigen Welt durch vielfältige Widersprüche gekennzeichnet. Klaus Holzkamp kennzeichnet die gegenwärtige Lage in marxischer Tradition als Verhältnisse, in der die Masse der Gesellschaftsmitglieder ausgeschlossen ist von der Verfügung über den gesamtgesellschaftlichen Prozess. „Kapitalismus“ – wie er sich weltweit durchgesetzt hat und neben psychischen auch soziale Verwerfungen und ökologische Zerstörungen mit sich bringt.

Menschen, die nicht über Lebens- und Produktionsmittel verfügen, können lediglich ihre Arbeitskraft verkaufen, um sich am Produktionsprozess zu beteiligen – über dessen Zweckbestimmung und Zielrichtung können sie aber nicht wirklich mitbestimmen. Zwar können sie rein formal ihren „Arbeitgeber“ selbst wählen, aber die Rahmenbedingungen des ökonomischen Tuns können sie nicht beeinflussen. Dadurch betätigen sie sich grundsätzlich innerhalb von Konkurrenzbeziehungen, in denen ihr eigener Erfolg letztlich auf Kosten der Entfaltungsmöglichkeiten von anderen (anderen Unternehmen, anderen Arbeitskräften) basiert. Wir haben bürgerliche Freiheiten – aber nicht die Freiheit, unser Leben anderen Zwecken zu widmen als der Kapitalakkumulation. Wir haben Demokratie, aber nur solange sie die Herrschaft des Kapitals nicht gefährdet. Auf diese Weise sind wir in Verhältnissen, denen wir einerseits weitgehend zustimmen können, die andererseits wenigstens „hinterrücks“ jedoch Folgen zeitigen, die uns letztlich schaden.

Unsere Lebensinteressen sind darauf gerichtet, die jeweils erreichte Lebensqualität zu erhalten oder zu erweitern (vgl. Holzkamp 1996b: 57). Es geht dabei im Wesentlichen um *die Verfügung des Individuums über seine eigenen Lebensbedingungen*, d.h. die **personale Handlungsfähigkeit** (Holzkamp 1983: 241). Daraus ergeben sich zwei Handlungsalternativen, d.h. zwei Weisen, „wie die Individuen meinen, Verfügung über die eigenen Lebensumstände erreichen zu können (Markard 2009):

„Unter gesellschaftlichen Bedingungen, die — global gesehen — so strukturiert sind, dass die Entwicklung der Einen stets auf Kosten Anderer geht, gibt es individuell grundsätzlich zwei Handlungsrichtungen: Ich kann meine Handlungsfähigkeit unter Akzeptanz dieser Bedingungen behaupten oder ich kann danach streben, meine Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, in dem ich Zugriff auf die Handlungsbedingungen erlange und sie verändere.“ (Meretz 2011a)

Daraus ergeben sich die Kategorien „*verallgemeinerte*“ und „*restriktive*“ *Handlungsfähigkeit*:

1. Menschen können gemeinsam die Erweiterung der gesellschaftlichen Lebensmöglichkeit anstreben. Dies ist nur in „*verallgemeinerter*“ Weise für alle Menschen möglich, deshalb wird diese Richtung der Entwicklung der Handlungsfähigkeit „*verallgemeinerte Handlungsfähigkeit*“ genannt (Osterkamp 2003: 182).
2. Es kann auch individuell als sinnvoll gesehen werden, auf die Erweiterung dieser Verfügung zu verzichten und die Möglichkeit und Notwendigkeit einer Überschreitung zu leugnen. Diese Richtung ist „*restriktiv*“ (Holzkamp 1987: 171). Insbesondere diese Begründungsstruktur ist in sich widersprüchlich (Holzkamp 199b: 39)

Bertolt Brecht kennt diese beiden Weisen, in kapitalistischen Verhältnissen sein Leben zu bewältigen, ebenfalls:

„Um sein Abendessen zu erwerben, braucht man Klugheit; sie kann darin bestehen, daß man den Vorgesetzten Gehorsam erweist. Eine andere Art Klugheit mag einen dazu bringen, das System von Vorgesetzten und Zurückgesetzten abzuschaffen. Jedoch braucht man für dieses Unternehmen noch die Klugheit der ersten Art, da man ja auch, um dieses Unternehmen auszuführen, zu Abend essen muß.“ (Brecht GA 18: 151)

Diese beiden Kategorien dienen nicht zur Beschreibung des Verhaltens von Menschen (vom Außenstandpunkt), sondern zur Selbstverständigung über je meine Handlungsalternativen in strukturell widersprüchlichen Verhältnissen. Es geht nicht um eine „Typologie“, „sondern eine intrasubjektive Handlungsalternative“ (Holzkamp 1990b: 37).

Verallgemeinerung

Trotzdem geht es der Kritischen Psychologie nicht nur um ein je individuelles Erfahren und Begründen. In den Begründungsdiskurs gehen die objektiven Bedingungen, vielfach gebrochen und vermittelt, durchaus ein. Es gibt unter bestimmten konkret-historischen Bedingungen jeweils typische Möglichkeiten, zu handeln und darüber können Menschen sich austauschen.

Trotzdem geht es der Kritischen Psychologie nicht nur um ein je individuelles Erfahren und Begründen. In den Begründungsdiskurs gehen die objektiven Bedingungen, vielfach gebrochen und vermittelt, durchaus ein. Es gibt unter bestimmten konkret-historischen Bedingungen jeweils typische Möglichkeiten, zu handeln und darüber können Menschen sich austauschen.

Die Erfahrungen und Gründe sind nicht im Innern des Individuums verschlossen, sondern aufgrund der den Menschen gemeinsamen Lebenswelt, der geteilten Lebenspraxen und der gleichartigen Bedeutungsstrukturen ist es möglich, auch die jeweils individuell gewählten Prämissen und Gründe allgemein zu kommunizieren. Die „Verallgemeinerungsmöglichkeiten liegen nicht in zentralen Tendenzen, sondern in der Herausarbeitung gesellschaftlich vermittelter Handlungsmöglichkeiten“ (Markard 2000a).

„Der Erkenntnisweg ist nicht der einer zunehmenden Konkretisierung allgemeiner gesellschaftlicher Bedingungen auf ein subjektives Problem hin, sondern umgekehrt der von ungelösten Aspekten des Problems hin zu Bedingungen / Bedeutungen, die für die Analyse und Lösung des Problems relevant sein können.“ (ebd.)

Entwicklungsfigur

In der „Entwicklungsfigur“ wird gleichermaßen ein Problemlösungs- wie auch ein kritisch psychologischer Forschungsprozess festgehalten. Dies geschieht in 4 Schritten, auch „Instanzen“ genannt. Vorab, quasi als „Vorinstanz“ erweist es sich als sinnvoll, zu berücksichtigen, in welchem Kontext die Problemlösung bzw. Forschung überhaupt stattfindet. In welchem Kontext wird etwas als Problem bestimmt bzw. taucht es überhaupt auf? (vgl. Markard 2009: 281; vgl. auch Markard 2000b: 236f.). Besonders problematisch sind Anwendungsfälle, in denen die Grenzen der Praxis durch die Institutionen selbst vorgegeben sind (wie in der Schule, vgl. Holzkamp 1993: 158f.).

1.

Der Ausgangspunkt ist immer „eine **Problematik oder ein Dilemma** von Betroffenen in ihrer individuellen Lebenspraxis, deren Überwindung für diese einerseits von existentiellem Interesse ist, andererseits aber mit den ihnen verfügbaren- Denk- und Praxisformen nicht erreicht werden kann“ (Holzkamp 1990a). Schon die Bestimmung des Problems ist eine Deutung.

2.

Diese Problematik wird dann **theoretisch aufgeschlüsselt**. Dabei wird angenommen, dass „problematische Verstrickungen restriktiv funktional sind“ (Markard 2009: 282). Es werden „*typische Begründungsmuster*“ formuliert, in denen bestimmte restriktive Formen der Lebenspraxis/Problembewältigung zusammen mit den Möglichkeiten ihrer Überwindbarkeit auf den Begriff gebracht sind“ (Holzkamp 1990a). Ein solches Begründungsmuster ist z.B. die „Personalisierung“, also die Umdeutung gesellschaftlicher bzw. institutioneller Widersprüche in persönliche Konflikte (ebd.: 11). Es wird gefragt, in welcher Situation die Menschen gute Gründe haben, die Problemlösung in der gegebenen Weise zu versuchen, aber auch, in welcher Weise sie damit faktisch ihren eigenen Interessen zuwiderhandeln (was zum Problem führt). Es wird vermutet, dass die Begründungsprämissen beschränkt sind. Deshalb werden typische bereits früher ermittelte „kurschlüssige Begründungs- und Praxisfiguren“ vorgestellt und es wird überprüft, welche davon ggf. hier vorliegen. Das Problem wird dabei umformuliert in ein „Prämissen-Gründe-Zusammenhang“, so dass die bisherige Lösung als eine restriktive Form erkennbar wird (Markard 2009: 284).

Dabei geht es einerseits um die Thematisierung der gedanklichen Einschränkungen der früheren Problemlösungsbemühungen, andererseits aber auch darum, z.B. institutionelle Schranken für eine Umsetzung von neuen Verhaltensweisen zu berücksichtigen (Holzkamp 1993: 160, hier gibt es auch einige konkrete Vorschläge für die Schulproblematik).

Es ist möglich, dass der Prozess hier bereits scheitern kann, wenn keine passenden theoretischen Überlegungen gefunden werden bzw. von den Menschen nicht für sich angenommen werden bzw. die institutionellen Schranken sehr problematisch werden. Im Falle von strukturellen Beschränkungen schlägt Holzkamp für sein konkretes Projekt vor, „zu klären [...], welche *praktischen Möglichkeiten uns hier bei Anerkennung dieser Beschränkung verbleiben*“ (Holzkamp 1993: 161).

3.

Wird die Verkürzung erkannt, erfolgt nun eine **Veränderung in der Lebenspraxis** entsprechend neu gefundener Handlungsmöglichkeiten. Auch hier ist ein Scheitern möglich, vor allem wenn eine veränderte Lebenspraxis im individuellen oder unmittelbar zwischenmenschlichen Bereich nicht ausreicht, sondern gesellschaftliche Veränderungen erfordern würde. Von der Problematik der Verwendung des Konzepts der Entwicklungsfigur im institutionellen Rahmen von Schule berichtet etwa Holzkamp 1993: 159f..

4.

In einer Auswertung wird nun diese veränderte Lebenspraxis untersucht und analysiert. Ein Erfolg kann dann festgestellt werden, wenn sich durch die Erweiterung der Bedingungsverfügung auch die Befindlichkeit bzw. Handlungsfähigkeit erweitern bzw. wenn die Bedingungen und Gründe für deren Grenzen besser erkannt werden. (Markard 2009: 286). Gelingt dies nicht, so liegt eine „Stagnationsfigur“ vor.

Diese Methode wurde bereits von Holzkamp daraufhin diskutiert, ob Prämissen-Gründe-Zusammenhänge empirisch geprüft werden können. Dies setzte Markard (2000b) fort. Es geht um den Zusammenhang des Prämissen-Gründe-Zusammenhangs, der zu der Problematik geführt hat mit dem in der Entwicklungsfigur neu entwickelten Prämissen-Gründe-Zusammenhang. Der erste Prämissen-Gründe-Zusammenhang war, weil er zu den Problemen geführt hat, nicht funktional. Der gefundene zweite Prämissen-Gründe-Zusammenhang war im Fall einer Entwicklung erfolgreich, bei einer Stagnation nicht. Was ist der Unterschied zwischen beiden? Der erste Prämissen-Gründe-Zusammenhang enthält noch die Situation, dass ein vorher nicht bewusster Zusammenhang die Handlungsmöglichkeiten einschränkte und das Handeln quasi „blind“ bestimmte. Durch das Aufdecken dieser Schranke werden neue Handlungsoptionen deutlich, deren Realisierung problemlösend wirkt. Die „blinde Wirkung“ des vorher als unveränderbar angenommenen Zusammenhangs kann durch eine veränderte Praxis aufgehoben werden. Gerade die mögliche Aufhebung des vorher blind wirkenden Zusammenhangs bestätigt die Richtigkeit der Annahme gerade dieses Zusammenhangs für jeweils diesen Menschen in dieser problematischen Situation.

Die Verallgemeinerung erfolgt nicht durch die Ermittlung statistischer Häufigkeiten, sondern durch die Erkenntnis von „typische[n] Begründungsmuster[n]“ als „als Generalisierung je individueller Begründungsfiguren auf die für eine bestimmte Lebenssituation charakteristischen Züge“ (Holzkamp 1996c: 166). Diese typischen Begründungsmuster beziehen sich auf jeweils gemeinsame – historisch bestimmte Bedingungen (Holzkamp 1983: 542).

Literatur:

Brecht, Bertolt: *Zweierlei Arten von Klugheit*. In: B. Brecht: Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe (GA), Berlin und Frankfurt/M.: 1993

Fichte, Johann Gottlieb (1799/1801): *Die Bestimmung des Menschen*. In: Fichte-W Bd. 2.

Holzkamp, Klaus (1972): *Verborgene anthropologische Voraussetzungen der allgemeinen Psychologie*. In: Holzkamp, Klaus: Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten. Frankfurt am Main 1972. S. 35-73.

Holzkamp, Klaus (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M.: Campus.

Holzkamp, Klaus (1987): *Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie*. In: Klaus Holzkamp: Schriften I. Normierung. Ausgrenzung. Widerstand. Hamburg: Argument-Verlag. 1997. S. 159-196.

Holzkamp, Klaus (1990a): Über den Widerspruch zwischen Förderung individueller Subjektivität als Forschungsziel und Fremdkontrolle als Forschungsparadigma. In: Forum Kritische Psychologie 26, S. 6-19.

Holzkamp, Klaus (1990b): *Worauf bezieht sich das Begriffspaar „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“?* In: Forum Kritische Psychologie 26, S. 35-45

Holzkamp, Klaus (1993): *Vorbereitende Überlegungen zum methodischen Vorgehen im Projekt Subjektwissenschaftliche Lernforschung (PSL). Nachgedanken zum Projekttag vom 28. Februar 1993*. In: Forum Kritische Psychologie 36, S. 132-165.

- Holzcamp, Klaus (1996a). *Psychologie: Verständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung*. Forum Kritische Psychologie, (36), 7-112.
- Holzcamp, Klaus (1996b): *Gutachten über die Dissertation von Renke Fahl-Spiewack: „Attribution – Formen und Strategien der Behinderung kritischen Weiterfragens. Reinterpretation eines sozial-psychologischen Forschungskonzepts zur Bestimmung seiner Bedeutung für die psychologische Praxis.“* In: Forum Kritische Psychologie 36, 166-179.
- Holzcamp, Klaus (1996c): *Gutachten über die Dissertation von Renke Fahl-Spiewack: „Attribution – Formen und Strategien der Behinderung kritischen Weiterfragens. Reinterpretation eines sozial-psychologischen Forschungskonzepts zur Bestimmung seiner Bedeutung für die psychologische Praxis.“* In: Forum Kritische Psychologie 36, S.166-179.
- Krauss, Hartmut (1998): *„Bedingtheitsdiskurs“ versus „Begründungsdiskurs“. Zum konzeptionellen Kern des Widerstreits zwischen traditioneller und Kritischer Psychologie.* In: GLASNOST. Dokumentationssystem für Gesellschaftstheorie, Geschichte und Politik.
- Markard, Morus (1985). *Konzepte der methodischen Entwicklung des Projekts Subjektentwicklung in der frühen Kindheit.* Forum Kritische Psychologie 17, 101–120.
- Markard, Morus (2000a): *Kritische Psychologie: Methodik vom Standpunkt des Subjekts.* In: Forum: Qualitative Social Research – Sozialforschung, Volume 1, No. 2, Art. 19 – Juni 2000.
- Markard, Morus (2000b). *Verbale Daten, Entwicklungsfigur, Begründungsmuster, Theorienprüfung: Methodische Probleme und Entwicklungen in der Projektarbeit.* In: Morus Markard & Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis: Weder Mainstream noch Psychoboom. Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung. Konzepte und Erfahrungen des Ausbildungsprojekts “Subjektwissenschaftliche Berufspraxis” an der Freien Universität Berlin (S.227-250). Hamburg: Argument.
- Markard, Morus (2007): *Macht Erfahrung klug? Subjektwissenschaftliche Überlegungen zum Verhältnis von subjektiver Erfahrung und wissenschaftlicher Verallgemeinerung.* Journal für Psychologie, Jg. 15 (2007), Ausgabe 3.
- Markard, Morus (2009): *Einführung in die Kritische Psychologie.* Hamburg: Argument Verlag.
- Meretz, Stefan (2011a): *Einstieg: Was ist Kritische Psychologie?* In: CONTRASTE – Monatszeitschrift für Selbstorganisation, Ausgabe 318, März 2011.
- Meretz, Stefan (2011b): *Subjektive Handlungsgründe.*
- Osterkamp, Ute (2003): *Kritische Psychologie als Wissenschaft der Ent-Unterwerfung.* Journal für Psychologie 11, 2(2003), 176-193.
- Sartre, Jean-Paul (1944): *Klarstellung oder Der Existentialismus ist ein Humanismus,* In: Lesebuch Den Menschen erfinden, Hrsg. T. König, Reinbek 1996.
- Schlemm, Annette (2001a): *Jeder Mensch ist natürlich gesellschaftlich.*
- Schlemm, Annette (2001b): *Die spezifische Möglichkeitsbeziehung und die Handlungsfähigkeit.*
- Schlemm, Annette (2002): *Theorie und (Anti-)Politik vom Subjektstandpunkt aus.*

Zur Weiterentwicklung der Methode der Sozialen Selbstverständigung

– orientiert an der Kritischen Psychologie nach Klaus Holzkamp –

von Annette Schlemm, 2014

Die Soziale Selbstverständigung als eine Praxisform der Kritischen Psychologie²³



Mit der Grundlegung der Kritischen Psychologie entwickelte Klaus Holzkamp einen konzeptionellen Rahmen und Kategorien, die es ermöglichen sollen, die eigenen Beziehungen zur Welt besser verstehen zu können. Dabei wird ein menschliches Individuum nicht als eindeutig bestimmt von den objektiven Bedingungen angenommen, aber auch nicht als bedingungslos freischwebend vorgestellt, sondern es wird vorgeschlagen, bestimmte Vermittlungsmomente zwischen je mir als Individuum und der Welt genauer zu analysieren.

Der Gegenstand der Kritischen Psychologie ist dabei „nicht das Subjekt, sondern dessen Welt, wie sie von ihm empfindend, denkend und handelnd erfahren wird.“ (www.kritische-psychologie.de²⁴, vgl. Markard 2009: 55)

Die Herausforderung zur Entwicklung dieses Konzepts ging von Mängeln der vorhandenen psychologischen Konzepte aus, die im Kontext der 68er Bewegung von einigen zum Anlass genommen worden waren, die Psychologie als Herrschafts- und Kontrollwissenschaft grundsätzlich abzulehnen, während Klaus Holzkamp und andere zur Schlussfolgerung kamen, dass das Grundkonzept und die Begriffe der *Psychologie* als *Wissenschaft von menschlichen Subjekten, deren Natur von vornherein gesellschaftlich konstituiert ist*, auf neue Weise begründet werden müssen.

Praxis der Kritischen Psychologie

Da die meisten Vertreter*innen der Kritischen Psychologie sich weiterhin, wenn auch kritisch, bzw. Kritisch, am akademischen Kontext orientieren, liegt das Hauptinteresse bei der Verbindung der Theorie mit der Praxis im Bereich der Forschungs- und psychologischen Berufspraxis. So thematisiert Klaus Holzkamp in der „Grundlegung der Psychologie“ die „Methoden aktualempirischer psychologischer Forschung“ (Holzkamp 1983a: 510).

²³ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2014/06/27/soziale-selbstverstaendigung/>

²⁴ <http://www.kritische-psychologie.de/theorie-praxis/>

Als Praxis gilt auch die Berufspraxis der studierten Psycholog*innen (z.B. in der AG Berufspraxis, vgl. Erckmann, Kalpein, Zander 2013). Auf der Grundlage von Theorie-Praxis-Konferenzen gab es seit 1990 an der FU ein Projekt „Analyse psychologischer Praxis“ (PAPP). Auch in der „Gesellschaft für subjektwissenschaftliche Forschung und Praxis e.V.“²⁵ geht es u.a. um die „Analyse praktischer Arbeit in der psychosozialen Versorgung“, d.h. z.B. in Therapie- und Beratungsprozessen (vgl. Kalpein 2010), bei denen – obgleich gar nicht explizit so formuliert – davon ausgegangen wird, dass studierte Kritische Psycholog*innen die Therapeut*innen und Berater*innen sind.

In all diesen Überlegungen wird durchaus davon ausgegangen, dass die nicht Kritisch-psychologisch Studierten als „Mitforscher“ zu qualifizieren sind (Holzkamp 1983b), aber grundsätzlich geht es immer um die *Praxis von studierten Kritischen Psycholog*innen mit sich selbst bzw. im Verhältnis zu anderen*.

Als praktische Handreichung und Erfahrung gibt es dafür z.B. die *Entwicklungsfigur* (Markard 2000: 236, Markard 2009: 280f.) und den Bericht „Zur Arbeitsweise der Berliner AG Berufspraxis“ (Erckmann, Kalpein, Zander 2013). Auch „*Multiloog*“²⁶ von Heinz Mölders ist hier zu nennen und die *Erinnerungsarbeit* nach Frigga Haug²⁷. Auch Christina Kaindls²⁸ Arbeiten über Subjektivitäten im Neoliberalismus basieren auf den Konzepten der Kritischen Psychologie, dienen aber letztlich der Analyse gesellschaftlicher Widersprüche von einem theoretischen Standpunkt aus, bei dem die untersuchten Menschen beforscht, aber nicht systematisch und praktisch-methodisch einbezogen sind (siehe dazu eine kurze Debatte zum Vortrag von C. Kaindl auf der letzten Ferienuni Kritische Psychologie²⁹). Ebenso fand ich in den Texten zum Rassismus keine Aussage darüber, wie die *Erkenntnisse praktisch zu neuen Gesprächs- und Handlungsformen* führen können.

Was mir bisher noch nicht begegnet ist, ist der Versuch, dass sich auch Nicht-Psycholog*innen in ihrer Lebenspraxis auf der Grundlage des Konzepts der Kritischen Psychologie miteinander verständigen (unsere beschränkten Versuche in der Zukunftswerkstatt Jena³⁰ nicht eingerechnet). Es gibt mittlerweile auch im studentischen Milieu mehrere selbstorganisierte Lesekreise.

Nach mehreren inhaltlichen Einführungskursen in die Kritische Psychologie wurde uns in der Zukunftswerkstatt Jena schnell bewusst, dass dieses Konzept und diese Kategorien unsere Diskussions- und Aktionspraxis deutlich verändern können. Oder: Wo wir bisher schon an-

²⁵ <http://www.kritische-psychologie.de/gsfp/>

²⁶ http://wiki.zw-jena.de/index.php?title=Soziale_Selbstverst%C3%A4ndigung#Multiloog

²⁷ <http://wiki.zw-jena.de/index.php?title=Erinnerungsarbeit>

²⁸ <http://www.inkrit.de/inkrit/documents/Kaindl-CV.pdf>

²⁹ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2012/09/20/krise-des-kapitalismus-krise-des-subjekts/>

³⁰ <http://wiki.zw-jena.de/>

ders dachten und handelten als andere politische³¹ Gruppierungen, fanden wir hier endlich ein Konzept und Begriffe, die genau zu dem passten, was wir schon immer wollten. Wir hatten zum Beispiel aus der DDR-Vergangenheit eine schon intuitive Ablehnung von jeglicher Gängelei und Instrumentalisierung mitgebracht, die uns leider auch in links-alternativen Bewegungen ständig wieder begegnete. Mit dem Subjektstandpunkt aus der Kritischen Psychologie konnten wir nun die unterschiedlichen Praxen deutlich benennen und unser eigenes Handeln daraufhin überprüfen, inwieweit wir intersubjektiv agieren oder wo wir in instrumentelle Beziehungen verwickelt sind.

Wir kennen uns in einigen anderen Methoden aus, mit denen in Bewegungen, die den herrschenden Verhältnissen gegenüber kritisch eingestellt sind, experimentiert wird, um selbst *neue soziale Praktiken und Kommunikationsformen* zu entwickeln. So z.B. die Methode der *Zukunftswerkstatt*³², des *(neo-)Sokratischen Gesprächs*³³, das *Utopische (World-)Café*³⁴ und auch die *Gewaltfreie Kommunikation*³⁵. Diese Methoden haben z.T. unterschiedliche Ziele und jeweils bestimmte Vorzüge und Grenzen. Seit wir die Kritische Psychologie kennen, wünschen wir uns erstens eine Qualifizierung all dieser anderen Methoden mit den Orientierungen aus der Kritischen Psychologie (Subjektstandpunkt, Einbeziehung der gesellschaftlichen Verhältnisse, Analyse der Widersprüchlichkeit...). Zweitens jedoch vermissen wir die Möglichkeit, auf Grundlage der Kritischen Psychologie eine methodische Hilfestellung zu haben, d.h. uns miteinander verständigen zu können, ohne unbedingt von studierten Kritischen Psycholog*innen als „Mitforscher“ gecoacht werden zu müssen.

Wenn die Kritische Psychologie als „Theorie menschlicher Lebenspraxis“ im Dienst „der sozialen Selbstverständigungsversuche der Einzelnen über ihre Eingebundenheit in leidvolle Lebensbedingungen“ steht und das Ziel der „Realisierung vormals unterbundener oder nicht sichtbarer Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, somit die Befähigung zum praktischen Eingriff in solidarischer Absicht“ (Küpper, Erckmann, Karimi Knebel 2013) hat, so ist das keinesfalls auf Berufspsycholog*innen reduzierbar.

Natürlich gehe ich davon aus, dass eine solche Praxis durchaus erfordert, tief in den Inhalt der Kritischen Psychologie einzusteigen und sich dementsprechend zu qualifizieren. (Auch bei den Sokratischen Gesprächen wird auf eine sorgfältige Ausbildung der Gesprächsleiter Wert gelegt). Aber die *Aneignung* eines Konzeptes und einer Praxis bedeutet letztlich auch, sie sich auch ohne Berufsausweis *aneignen* zu können (und damit auch ernst genommen zu werden).

³¹ Wenn ich „politisch“ schreibe, meine ich damit nicht nur die bürgerliche Politik, bei der strukturell nur Interessen gegeneinander gerichtet sind und miteinander ringen, sondern im Sinne der bewussten Gestaltung der menschlichen Beziehungen im Kontext jeweiligen konkreten gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse.

³² <http://wiki.zw-jena.de/index.php?title=Zukunftswerkstatt>

³³ <http://www.thur.de/philo/sk.htm>

³⁴ <http://www.thur.de/philo/uc.htm>

³⁵ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2010/11/04/gewaltfreie-kommunikation-teil-i/>

In den emanzipativen Bewegungen selbst scheint von der Möglichkeit, so etwas aus der Kritischen Psychologie zu entwickeln, noch nichts angekommen zu sein. Dies liegt sicher einerseits an der Sperrigkeit der theoretischen Texte, aber auch daran, dass in der politischen Praxis keine Erfahrungen mit praktischen Auswirkungen des Konzepts der Kritischen Psychologie erfahrbar sind. Ihre Vertreter*innen beschränken ihre Aktivitäten stark auf den akademischen Kontext oder die theoretische Analyse.

Vielleicht ist es auch eine Überforderung, einerseits für die Kritischen Psycholog*innen, auch in den politischen Bewegungen lehrend und praktisch aktiv sein zu sollen, und andererseits der Bewegungsakteure, sich die Kritische Psychologie aneignen zu müssen. Wenn dies so wäre, dann bliebe ein enormes Potential unausgeschöpft. Ich denke, die Kategorien und Konzepte der Kritischen Psychologie sind überhaupt nicht auf einen beruflichen, einen therapeutischen Kontext beschränkt, sondern fordern geradezu heraus, *dass in vielen tausenden Gesprächen viele einzelne Individuen gemeinsam mit anderen ihre Möglichkeiten besser kennenlernen und sie auszuschöpfen sowie zu überschreiten beginnen*. D.h., ihre Emanzipation und damit die gesellschaftliche Entwicklung voranzutreiben. (Über die Relevanz solcher Fragestellungen für die emanzipative politische Praxis schrieb ich bereits an anderer Stelle³⁶).

Auch im Bericht zur Ferienuniversität Kritische Psychologie von 2012 (Küpper, Erckmann, Karimi Knebel 2013) bestätigt sich meine Erfahrung bei dieser Ferienuni: Mit meinem *Anspruch, soziale Selbstverständigung im Sinne der Kritischen Psychologie im alltäglichen und vor allem dem politisch-emanzipativen Leben zu verwirklichen*, also nicht nur im berufspraktischen Kontext, scheine ich ziemlich alleine dazustehen (siehe auch meine damaligen Blogberichte zum Einführungsvortrag³⁷ und zu meinem Workshop³⁸ sowie zum Thema der Sozialen Selbstverständigung³⁹).

Es gab einen Versuch, die Inhalte der Kritischen Psychologie in der „Monatszeitung für Selbstorganisation CONTRASTE“⁴⁰ vorzustellen. (Hier der Link zu den 2011 veröffentlichten Texten in CONTRASTE⁴¹). Es gibt mehrere Lesekreise, aber ob daraus etwas in die politische Praxis dringt, ist mir unbekannt.

Nachdem einige dieser Lesekreise sich durch viele theoretische Texte gekämpft haben, entstand auch hier das Bedürfnis nach einer Vermittlung mit der Praxis. Deshalb sich Teilnehmer*innen der Lesekreise und andere Interessierte zu einem Seminar in Hiddinghausen⁴². Hier ging es nun explizit darum, sich gemeinsam selbst zu verständigen über Probleme der

³⁶ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2012/09/28/politische-aktionen-und-kritische-psychologie/>

³⁷ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2012/09/18/5-tage-gelebte-utopie-ferienuni-kritische-psychologie/>

³⁸ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2012/09/27/das-einueben-der-ent-unterwerfung/>

³⁹ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2012/09/25/soziale-selbstverstaendigung-ueber-lebensfuhrung/>

⁴⁰ <http://www.contraste.org/>

⁴¹ <http://www.kritische-psychologie.de/files/kp-contraste-2011.pdf>

⁴² <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2014/06/08/hiddinghausen-2014/>

eigenen Lebensführung⁴³. Eine Vorbereitungsgruppe entwickelte ein Konzept zum Vorgehen. Dieses basierte auf einer in früheren Treffen diskutierten und bei diesem Treffen mit einem Input vorgestellten kritischen Analyse der herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse⁴⁴, auf dem geschichtlichen Horizont der Veränderungsmöglichkeiten⁴⁵ und den Grundbegriffen der Kritischen Psychologie⁴⁶.

Danach blieb leider wieder viel zu wenig Zeit für die eigentlichen Gespräche zur Sozialen Selbstverständigung. Allerdings war das wenigstens ein Anfang, der uns das Gefühl und die Erfahrung ermöglichte, dass solch eine Praxis bereichernd und wichtig ist und dass wir uns auf dem richtigen Weg befinden.

Ausgehend von diesem Erlebnis wurde auch eine Wikiseite zur Sozialen Selbstverständigung⁴⁷ erstellt, die seitdem auf weitere Mitarbeit wartet.

Konzeptionelle und kategoriale Voraussetzungen der Sozialen Selbstverständigung

Die Soziale Selbstverständigung im Kontext der Kritischen Psychologie dient nicht nur einer Gesprächskultur im Sinne: „Gut, dass wir mal drüber geredet haben“. Die Kritische Psychologie als „Theorie menschlicher Lebenspraxis“ will sich in den Dienst „der sozialen Selbstverständigungsversuche der Einzelnen über ihre Eingebundenheit in leidvolle Lebensbedingungen“ stellen. Dabei verfolgt sie das Ziel der „Realisierung vormals unterbundener oder nicht sichtbarer Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, somit die Befähigung zum praktischen Eingriff in solidarischer Absicht“ (Küpper, Erckmann, Karimi Knebel 2013).

Es muss also gelingen, vorher „nicht sichtbare Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten“ zu zeigen und dabei die Unmittelbarkeit des alltäglichen Seins und Meinens zu überwinden.

Im Einführungsvortrag zum diesjährigen Seminar „Lebensführung und Emanzipation“ in Hiddinghausen⁴⁸ nannten Flavio und Dennis wichtige Schwerpunkte der Kritischen Psychologie. So geht es in der Sozialen Selbstverständigung um

- die Verständigung über Handlungsgründe,
- die auf Bedingungen in der Welt, in der wir gemeinsam leben, verweisen.
- Dabei sollen die Zusammenhänge zwischen je meinen Befindlichkeiten und den Handlungsgründen sowie den gesellschaftlichen Bedingungen erkannt werden.
- Das Erkennen dieser Bedingungen sollte tendenziell aber nicht zum Sich-Einrichten innerhalb ihrer Grenzen führen (dies würde die Lebensprobleme nicht wirklich lösen,

⁴³ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2014/06/19/soziale-selbstverstandigung/>

⁴⁴ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2014/06/11/kapitalismus-mit-dominanz-der-exklusionslogik/>

⁴⁵ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2014/06/10/kommunismus-in-aller-geschichte/>

⁴⁶ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2014/06/12/kritische-psychologie-und-emanzipation/>

⁴⁷ http://wiki.zw-jena.de/index.php?title=Soziale_Selbstverst%C3%A4ndigung

⁴⁸ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2014/06/08/hiddinghausen-2014/>

sondern durch eine Scheinlösung neue Probleme erzeugen), sondern das Streben befördern, auf die Suche nach Möglichkeiten der Erweiterung der Verfügung über diese Bedingungen zu gehen.

Insofern eignet sich die Kritische Psychologie nicht dazu, das Leben innerhalb der gegebenen Bedingungen nur einfach besser zu bewältigen.

Methodik der Kritisch-psychologischen Sozialen Selbstverständigung

Kategorien

Für die Gesprächsführung im Rahmen der Sozialen Selbstverständigung dienen die Kategorien der Kritischen Psychologie als Leitbegriffe. Sie fassen Verhältnisse und Vermittlungsformen, mit denen wir im Denken die Ebene der unmittelbaren Befindlichkeit überschreiten können. Warum dies wichtig ist, mag eine Frage verdeutlichen:

Wie können mit 6 Streichhölzern 4 Dreiecke erzeugt werden (wobei die Streichhölzer nicht quer übereinander liegen dürfen?)

... Denkpause...(bitte mindestens eine Minute nachdenken...)

Wer noch nicht auf die Idee gekommen ist, sollte jetzt beginnen, von einer zweidimensionalen Ebene in die dritte Dimension hinein zu denken. Die Lösung liegt nicht auf dem Papier, sondern in der dritten Dimension: als dreiseitige Pyramide.

In die dritte Dimension leiten uns in unserem Fall solche Kategorien wie „Bedingung“, „Bedeutung“, „Prämissen“ und „Gründe“. Menschliche Handlungszusammenhänge vollziehen sich ja nicht nur in einem Reiz-Reaktions-Schema (was viele variablenpsychologische Experimente anzunehmen scheinen), sondern je mein Handeln ist in den gesellschaftlichen Bedingungen, so wie ich sie erfahre und interpretiere (Prämissen) begründet. Mir stehen dabei grundsätzlich jeweils zwei Handlungsrichtungen zur Verfügung: Entweder ich tendiere dazu, mich im Gegebenen einzurichten, oder ich versuche, die Verfügung über die gegebenen Bedingungen zu erweitern. Keine dieser Möglichkeiten wird moralisch oder anderswie bewertet, aber ich kann diese Richtungsangaben nutzen, um mir über meine eigenen Gründe, so oder so oder anders zu handeln, klar zu werden. Einige der hier verwendeten Grundgedanken werden auch in dem Poster zur Kritischen Psychologie ⁴⁹dargestellt (siehe hinten). Erste Gedanken zu einem darauf beruhenden „Begründungsdiskurs“ gibt es in meinem Blog ⁵⁰.

⁴⁹ http://wiki.zw-jena.de/images/b/be/Zusammenfassung_Kritische_Psychologie.pdf

⁵⁰ <http://philosophenstuebchen.wordpress.com/2011/11/21/begrueundungsdiskurs/>

Zu den Voraussetzungen

Gesellschaftliche Voraussetzungen

Wir gehen davon aus, dass wir uns in der Übergangsperiode vom Kapitalismus in neuartige gesellschaftliche Verhältnisse befinden, die entweder den vielfältigen Dystopien aus Film und PC-Spielen ähneln werden, oder bei denen die Chance ergriffen wird, für alle Menschen dieser Erde ein besseres Leben auf ökologisch verträglicher Grundlage zu schaffen. Dabei engagiere ich mich für den Übergang in eine Gesellschaft, die der konkreten Utopie der Selbstentfaltungsgesellschaft⁵¹ entspricht. Wenn wir uns gedanklich „virtuell“ auf den Standpunkt einer derartigen Zukunft stellen, können wir von da aus zurückblicken auf die heutige Zeit. Wir befinden uns aus dieser Perspektive maximal in der Phase des Funktionswechsels (siehe Exkurs „Entwicklungs-Niveaus“ im Text „Ums Menschsein geht es...“). Noch müssen wir uns beschränkenden Bedingungen unterwerfen, haben aber schon die Möglichkeit eines anderen, eines besseren Lebens für uns entdeckt. Wir müssen ständig mit den von Brecht beschriebenen zwei Arten von Klugheit leben (das „System von Vorgesetzten und Zurückgesetzten“ abzuschaffen, aber auch das Abendessen zu erwerben).

Dabei ist es durchaus oft einfacher, die „zweite Möglichkeit“ der grundsätzlichen Veränderung der Verhältnisse nicht zu sehen oder zu verleugnen. Letztlich deutet der Anstieg psychischer Erkrankungen aber an, dass vielen Menschen die jetzigen Verhältnisse und auch die Orientierung auf sie nicht gut tut. Die Methode der Sozialen Selbstverständigung hat primär nicht die Beseitigung psychischer Symptomatiken oder Probleme als Ziel (d.h. sie hat kein therapeutisches Ziel, sondern ein politisches), aber das Bewusstwerden der Zusammenhänge, in denen es einem schlecht geht kann auch dafür hilfreich sein.

Inhaltliche Voraussetzungen

Alle jetzt zu nennenden Voraussetzungen sind keine dogmatische Vorgabe, aber sie müssen berücksichtigt werden, wenn die Gesprächsführung im Sinne der Kritischen Psychologie die einzelnen Menschen als begründende und handelnde Individuen innerhalb von bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen zu Wort und zum Handeln kommen lassen will.

Subjektstandpunkt

Ein wichtiger Unterschied zu anderen Gesprächsformen ist das Einnehmen des Subjektstandpunkts für alle Beteiligten. Es geht dabei „nicht um die Erfassung der Individuen, ihrer Denk- und Handlungsweisen, sondern [...] die konkreten Lebensbedingungen in ihrer subjektiven Bedeutung, ...wie sie von den Individuen in Abhängigkeit von ihrer spezifischen Situation und den ihnen zur Verfügung stehenden gesellschaftlichen Interpretationsangeboten sowie Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen wird.“ (Osterkamp 2001: 8) Das Ziel besteht

⁵¹ http://wiki.zw-jena.de/index.php?title=Unsere_konkrete_Utopie_einer_%22Selbstentfaltungsgesellschaft%22

darin, „die jeweils eigenen Probleme in ihrem gesellschaftlichen Kontext zu begreifen“ (Osterkamp 2001: 26).

In den Gesprächen zur Sozialen Selbstverständigung im Sinne der Kritischen Psychologie muss Intersubjektivität praktiziert werden. Das bedeutet, dass ich den anderen erfahre als „als gleichrangiges, aber von mir unterschiedenes 'Intensionalitätszentrum' in seinem 'Verhältnis' zu gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten“ (Holzkamp 1983: 238). Das heißt, ich stelle den anderen gleichzeitig in seiner Welt- und Selbstsicht in Rechnung

Durchbrechung der Unmittelbarkeit

Eine weitere Herausforderung ist es, im Gespräch nicht auf der Ebene des unmittelbaren Erlebens und Berichtens stehen zu bleiben, sondern die Vermitteltheit des Erfahrenen mit den Bedingungen und gebildeten Bedeutungen zu thematisieren. Die Teilnehmenden müssen – obwohl das Setting vielleicht an eine therapeutische Situation erinnert und dazu verleitet, im Unmittelbaren und persönlich Bedeutsamen zu verharren – stets den Bezug zur gesellschaftlichen Vermitteltheit der individuellen Befindlichkeiten im Blick haben und darauf abzielen, diese Beziehungen zu entschlüsseln. Die je individuellen Erfahrungen und Befindlichkeiten sind der Ausgangspunkt, sie können dann „als spezielle Ausprägungsform eines allgemeinen Falles“ begriffen werden (vgl. Holzkamp 1985).

Das Ziel besteht in der *Erweiterung je meines Denk- und Praxisraums*, ausgehend von *Widersprüchen der restriktiven Bewältigungsformen der erfahrenen/durchlittenen Widersprüche* der bürgerlich-kapitalistischen Verhältnisse in Richtung der Verallgemeinerung/Befreiung.

Dazu muss das Risiko eingegangen werden, die Widersprüchlichkeit zu erkennen und mitzuteilen. Dann kann aus dem betäubt-erstarrten unbewusst unglücklichen Bewusstsein ein Bewusstsein werden, das sich erweitert durch die das Wissen des Möglichen im Tatsächlichen. Im oben angesprochenen Wochenendseminar sprachen wir von einem „Tanz mit Stand- und Spielbein“.

Vom Deskriptiven über das Analytischen zur begriffenen Unmittelbarkeit

Ausgehend von unmittelbaren Erfahrungen werden zuerst auf der deskriptiven Ebene die Situation und das Problem beschrieben. Zur Erschließung dieser Erfahrungen werden dann gemeinsam verwendete Begriffe und Konzepte verwendet (vgl. Heinz 2011). Es gibt dabei mehrere Momente:

Dezentrierung: „Überwindung der Verabsolutierung der eigenen Sichtweisen, sodass die unterschiedlichen Sichtweisen als unterschiedliche (Standort gebundene) Perspektiven auf die gleiche Realität erkennbar werden“ (Mölders 2012: 4)

Entpersonalisierung: es geht „nicht unmittelbar um die Lösung konkreter Probleme, sondern zunächst um eine 'verallgemeinerte' Sicht auf diese“ (ebd.)

Erkenntnisdistanz: „Sichtweisen nicht nur als Fakt“ hinnehmen oder auch möglicherweise ändern, „sondern auf ihre Funktion für die Daseinsbewältigung hin“ befragen (Mölders 2012: 6)

Das Erkenntnisziel ist nicht eine Theorie über das Allgemeine, sondern, wie schon mehrmals erwähnt, sondern

- „Selbstverständigung über die interessengeleiteten Beweggründe und Konsequenzen meines je eigenen Handelns in kritischen Lebenssituationen“ (Holzkamp 1996b: 166),
- wobei „die jeweils eigenen Probleme in ihrem gesellschaftlichen Kontext zu begreifen“ (Osterkamp 2001: 26) sind und
- die „Realisierung vormals unterbundener oder nicht sichtbarer Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, somit die Befähigung zum praktischen Eingriff in solidarischer Absicht“ (Küpper, Erckmann, Karimi Knebel 2013) möglich wird.

Das heißt, dass dieser Weg durch die Analyse der unmittelbaren Erfahrungen unter Verwendung der Konzepte und Begriffe der Kritischen Psychologie hindurch dazu führt, diese Erfahrungen zu begreifen und mit neuem Wissen und Bewusstsein praktisch handeln zu können (vgl. auch Wetzel 1999: 209).

Organisatorische Voraussetzungen

Damit alle sich als Mitforschende beteiligen können, müssen Wissensvorsprünge über Begriffe, Konzepte und Methoden abgebaut werden. Das erfordert eine *Qualifizierung aller Teilnehmenden*, was eine längere Vorbereitungszeit und ggf. auch parallele methodische Treffen neben den eigentlichen Selbstverständigungsgesprächen erfordert. Dies überschreitet die traditionellen Formen politischer Bildungsarbeit. Es ist aber, so viel können wir aus unseren Erfahrungen in der Zukunftswerkstatt Jena berichten, durchaus möglich, in einer Gruppe über einen längeren Zeitraum über mehrere Wochenend- und Abendtreffen hinweg einerseits die theoretischen Konzepte immer besser kennenzulernen und andererseits immer wieder die eigenen Erfahrungen mit diesen neu kennengelernten Kategorien zu beleuchten.

Zum Vorgehen

Es gibt noch nicht allzu viele Experimente zu Sozialen Selbstverständigungsgesprächen im Sinne der Kritischen Psychologie. Dabei gibt es ein Spannungsfeld zwischen dem Wunsch, nicht zu viel vorgeben zu wollen, aber auch zu sichern, dass ein anspruchsvolles Konzept umgesetzt und nicht nur „mal geredet“ wird.

Dabei können sicher die Erfahrungen von anderen Gesprächsformen sehr hilfreich sein (vor allem in Bezug auf „Werkzeugkästen“), aber die inhaltliche Spezifik der Kritischen Psychologie muss auch methodisch durchdacht eingefordert werden.

Kritik am ersten Versuch in Hiddinghausen

(nur stichpunktartig)

- Es war wenig Zeit für zu viele Beispiele vorgesehen (ein Nachmittag für mehrere Menschen aus einer Runde)
- Die Spezifik der Kritischen Psychologie gegenüber anderen Gesprächsformen wie Coaching war zu wenig deutlich in der Methodik vorgegeben. (Es gab am Tag vorher einen Vortrag über die Grundlagen der Kritischen Psychologie, das war für nicht damit Vertrauten aber zu wenig, um es am Tag danach schon „zu leben“). Auch die vorgegebenen Leitfragen brachten diese Spezifik zu wenig zum Tragen (außer in den Gruppen, in denen Teilnehmende mit mehr Erfahrungen in der Kritischen Psychologie diese Orientierungen dann selbst einbrachten).
- Das Vorgehen wurde nur einige Anfangsschritte entlang vorgeschlagen, dann sollte in den Gruppen selbst entschieden werden, wie es weiter geht. Das öffnete den Raum zu stark für altbekannte Vorgehensweisen (z.B. rutschte eine Gruppe durch das Engagement einer Beteiligten schnell ins Coaching, ohne die Spezifik der Kritischen Psychologie noch im Auge zu haben). Es bleibt offen: „Was war eigentlich die Frage, die wir beantworten sollten?“
- In vielen Gruppen verfielen die Beteiligten schnell ins Ratschlag-Geben. Weil individuelle Gründe herausgearbeitet wurden, war die Basis gegeben, diese schnell zu akzeptieren und es wurden nur selten die Widersprüche dieser Gründe, die ja trotzdem zu problematischen Problemlösungsformen führten, herausgearbeitet.
- Es gab auch keinen Anschluss an andere praktische Vorgehensweisen aus der Kritischen Psychologie (z.B. der Erinnerungsarbeit nach F. Haug, der Entwicklungsfigur nach Morus Markad oder Jochen Kalpeins Erfahrungen).
- Die „Werkzeugkiste“ ist noch unentwickelt (Verwendet wurde das Reden, Das Mitnotieren auf Plakat, das Orientieren an Leitbegriffen in Tabelle).
- Auf was wäre noch zu achten?
 - Kommunikationsmittel variieren, von verbal bis bildliche Darstellungen oder körperliches „Statuenbauen“; Wechsel zwischen rationalen und emotionalen Momenten...
 - Bewusstsein über bestimmte Frage“techniken“ (vgl. Coaching), die in Richtung Durchbrechen der Unmittelbarkeit und der Widerspruchserkenntnis führen...

Zusammenfassung: Vorschläge für die Durchführung von Gesprächen zur Sozialen Selbstverständigung im Sinne der Kritischen Psychologie

Die folgenden Vorschläge können bisher nur notizenhaft vorgestellt werden. Sie wurden aus den konzeptionellen und begrifflichen Grundlagen der Kritischen Psychologie und den vorhandenen Praxiserfahrungen, soweit sie mir zugänglich waren (ich danke besonders J. Kalpein für Informationen), erstellt.

1. Bedingungen

- Indikation/Zielgruppe: Lebenskrisen innerhalb der Lebensführung, die (was zu zeigen ist), mit gesellschaftlichen Bedingungen zu tun haben
 - Multiloog: „Angebot, um sich über (problematische) Alltagserfahrungen zu verständigen“ (Mölders 2010: 1)
 - aber: Beschränkung auf nicht therapeutisch bearbeitbare Probleme – Sensibilität gegenüber möglicher Grenzüberschreitung in Richtung krankhaften Leidens muss vorhanden sein.

- Keine Erwartung, das Leben besser zu bewältigen, d.h. die Widersprüche nicht wegzubekommen, sondern: Ausloten der Möglichkeitsräume, um MIT den Widersprüchen umzugehen...
- Vertrauen, Offenheit
- Bereitschaft zur Selbstkritik (AG Berufspraxis: wichtige Voraussetzung:“ die eigenen Bewältigungsversuche oder Standpunkte gegebenenfalls kritisch hinterfragen zu lassen, ohne die gemeinsame Solidarität aufzugeben“ (Erckmann, Kalpein, Zander 2013: 13))
- Empfehlung: Unterscheidung Sachgespräch - Metagespräch (aus Sokratischen Gesprächen)

- Moderation und Dokumentation:
 - Empfehlung: je eine Person für Moderation und Dokumentation (wie bei World-café)
 - Empfehlung: Wechsel der Moderation für Sachfragen und für Metagespräch (vgl. in Berliner AG Berufspraxis: unterschiedliche Moderation für Sitzung und Feedbackrunde)

 - Zur Moderation Erfahrungen aus Multiloog:
 - Vertrauensvollen Raum schaffen
 - Auch das Interesse an den Erfahrungen des jeweils anderen kann u.U. (z.B. bei Psychiatrieerfahrenen und Klinikangestellten) nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern es muss entwickelt werden (Mölders 2012: 9)
 - „Aufgabe der Moderatoren, die entsprechenden Bedingungen zu schaffen, damit ein Gefühl der Sicherheit (Vertrauen und Respekt) entsteht und es möglich wird, über die eigenen Erfahrungen reden zu können. Wir als Moderatoren möchten die Teilnehmer darin unterstützen, sich ungehindert einzubringen. Das heißt, wir vermeiden Urteile, Interpretationen und auch Ratschläge oder Tipps. Wir unterstützen die Teilnehmenden, ihre Erlebnis-

se und Erfahrungen so konkret wie möglich im sozialen Kontext, im Kontext ihres Alltagslebens zu beschreiben.“ (Mölders 2010)

- „sprechen wir als 'Gesprächsbegleiter' die Teilnehmenden in Multiloog mit unseren Fragen auf ihre Gründe von ihrem Standpunkt und Perspektiven aus an. Dieser „Subjektstandpunkt“ schließt auch ein, dass wir Gesprächsbegleiter, unsere eigenen Erfahrungen einbringen, dort wo es inhaltlich angebracht bzw. funktional für den Gruppenprozess ist.“ (Mölders 2012: 3)
 - Keine Beurteilungen, keine Ratschläge, nur unterstützendes Nachfragen
- Zeitlicher Rahmen: optimal: nur einen „Fall“ pro Sitzung, bei Wochenendveranstaltungen mindestens einen halben Tag pro „Fall“
 - Möglichst: Wiederholung der treffen nach einiger Zeit, um Entwicklung zu verfolgen (vgl. bei „Entwicklungsfigur“...)

2 Vorgehen

2.1 Entweder 2.1.1 oder (bei vorherigen Gesprächen) 2.1.2:

2.1.1 Einführung/Erinnerung der Methode (und ggf. des Konzepts und der wichtigsten Kategorien)

2.1.2 Feedback zur letzten Praxisreflexion

- ggf. Vordruck (von der Darstellenden vorher auszufüllen):
 - Darstellung (Stichwort)
 - Welche Handlungsempfehlungen wurden in der Praxis verfolgt?
 - Welche positiven Konsequenzen hatten diese für die Problemlösung?
 - Hat die Umsetzung der Handlungsempfehlung Folgeprobleme aufgeworfen?

2.2 Praxisdarstellung: Darstellung des Problems/der Situation:

- Es geht nicht um die Person/ um Personen als Problem, sondern um Probleme des Individuums in ihrer Situation
- Bedingungen: Einbindung in Strukturen...
- Situation: möglichst als Beispiel: Wo stoße ich an meine Grenzen mit dem restriktiven Handlungsmoment?
- Darstellung des Verlaufs
- Am Ende eine „prägnante Formulierung der aktuellen Problematik/Fragestellung durch den/die Darstellende/n“ (vgl. Sokratisches Gespräch)

2.3 Moderierte Rückfragerunde: nur Nachfragen, keine Hypothesen!

- „Was habe ich bei der Darstellung nicht verstanden? Ziel: Rekonstruktion des Problems „vom Standpunkt des Subjekts“, im Zusammenhang mit den gesellschaftlich produzierten Bedingungen (Erckmann, Kalpein, Zander 2013)
- Welche Informationen fehlen mir, um die Fragestellung/Problematik zu verstehen?“

2.4 Rückmelderunde – Deutung/Hypothesenbildung

- Welchen Eindruck haben die Teilnehmer*innen von der Darstellung?
- Bildung von Hypothesen, die sich auf die eingangs formulierte Frage-/Problemstellung der/des Darstellenden beziehen.
- Wenn notwendig, können Nachfragen gestellt werden, um Unverstandenes an den formulierten Hypothesen zu klären.
- Dialogisches Vorgehen: „Psychologisch forschen heißt in unserem Kontext, sich wechselseitig Verhalten und erleben durch Bezug auf [...] -Konstellationen zu erläutern, sich mitzuteilen, aus welchen Gründen man wie handelt und welche Lösungen oder Probleme das Handeln bringt.“ (Baller 2001: 100)
- Protokollpunkt: „Für diese Darstellung wurden zusammengefasst folgende Hypothesen erstellt.“

Hier noch weiter präzisieren: Was muss bedacht werden?

- Bedingungs-Situations-Bedeutungs-Prämissen- Gründe-Handlungen-Vermittlungen
 - Zu den **Bedingungen** gehört bei Altersprobleme z.B. auch der soziale Konstruktion der Fixierung von Altersgrenzen (Baller 2001: 80f.)
 - **Konstellationen**: Perspektive des Subjekts auf die gesellschaftlichen Altersstrukturen = die **für das Handeln des Subjekts relevanten Bedeutungsaspekte** der gesellschaftlichen Altersstrukturen (ebd.: 81) - als Möglichkeiten und Grenzen
- **Individuelle Verfügungsaktivität**: individuelles Verhalten, das sich an den jeweiligen Problematiken abarbeitet (ebd.: 82)
- dabei: Wechselbeziehung restriktive-verallgemeinernde Handlungsperspektive offenlegen (im Zusammenhang mit historischem Wandel: Bedingung: Feststecken noch im **Funktionswechsel** vor einem erhofften Dominanzwechsel) – geht als Widerspruch durch mich hindurch...
 - Ziel: Aussagen über erfahrene – und ggf. verallgemeinerbare – Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen (Markard 2000: 34)
- Funktionalität der restriktiven Handlungsperspektive klar machen
- Erkennen vorher nicht bewusster restriktiver Handlungsmuster:
 - „sensibel für die vielen Voreingenommenheiten des eigenen Verhaltens bzw. die reale Parteilichkeit herrschender Begrifflichkeit zu werden, um nicht unversehens im eigenen Handeln eher zu verhindern, was man zu erreichen hofft“ (Osterkamp 2001: 4)

- Aus alltäglichen Vorannahmen entstehen Hypothesen über empirische Bedingungs-Ereignis-Zusammenhänge (Baller 2001: 101) → Problem zu den Bedeutungs-Begründungszusammenhängen vorzudringen, die Unmittelbarkeit zu durchbrechen...
- Klischees in Alltagstheorien, hegemoniale Denkformen
- Ziel: „Die Bewusstmachung des konkreten Weltbezugs unseres Handelns einschließlich seiner ideologischen Mystifikationen sowie der Bedingungen..., unter denen diese greifen, d.h. wir selbst daran interessiert sind, „unwissend“ über die reale Gesellschaftlichkeit unseres Handelns zu bleiben.“ (Osterkamp 2001: 31)
- Ggf. Sprachanalyse (vgl. „Erinnerungsarbeit“)
- ... hier methodische Herausforderung, das rauszubekommen... (das Unbewusste, sogar Verdrängte!)
- Sind Alternativen mit gleicher Funktionalität in verallgemeinerter Hinsicht sichtbar? (Jetzt eine Runde mit kurzen Bemerkungen zu entsprechenden Erfahrungen der anderen einbauen)
 - Methodischer Tipp: Inhalt der Restriktionen bestimmt auch inhaltliche Richtung der Überschreitung
 - Das Leiden an/ das Spüren der Restriktionen /der Widersprüchlichkeit kann als besondere „Ressource“ erschlossen werden...
- Reformulierung des ursprünglichen Problems

2.5 Empfehlungsrunde

- Statements sollten möglichst in einem Satz eine „Empfehlung“ auf der Handlungsebene beinhalten
- Die/der Darstellende kann Bezug auf die Hypothesen/Empfehlungen nehmen.
- Auch nachfragen zu Hypothesen/Empfehlungen und Korrekturen

2.6 Handlungsideen

- Moderation fragt Darstellende, welche Handlungsideen sich ergeben haben.
- Dabei: Reflexion der vorgebrachten Hypothesen/Empfehlungen durch die/den Darstellende/n
- „Welche Handlungs-/Impulse hinterlassen die fallbezogenen „Empfehlungen“ der anderen bei mir?“
- Welche weiteren Ideen ergeben sich durch die Reflexion, Nachfragen, Korrekturen die als Handlungsmöglichkeiten sinnvoll sein können?

2.7 Resultat

- Formulierung der Handlungsstrategie durch die/ den Darstellende/n

2.8 Planung für die nächste Sitzung:

- Wer stellt nächstes Mal was vor?
- Wer moderiert die nächste Sitzung?

2.9 Verallgemeinerungsmöglichkeiten

- Typische Bewältigungsweisen zwischen restriktiv und verallgemeinernd...

Literatur

AG Berufspraxis (2014): (unveröff.) *Vordruck zur Dokumentation „Praxisreflexion“* Berlin.

Baller, Ralph (2001): *Älterwerden. Subjektwissenschaftliche Annäherung an ein allgemeines Problem.* Forum Kritische Psychologie 42, S. 77-105.

Baller; Ralph (2011): *Auf der Suche nach der magischen Linie.* Forum Kritische Psychologie 55. S. 9-24.

Erckmann, Grete; Kalpein Jochen; Zander, Michael (2013): *Kritisch-Psychologische Praxisforschung. Zur Arbeitsweise der Berliner AG Berufspraxis.* Forum Wissenschaft 4/13, S. 10-13)

Heinz, Susanne (2011): *Alltägliche Lebensführung.* <http://prezi.com/9z-6bwpcdz9k/alltagliche-lebensfuhrung/>

Holzcamp, Klaus (1983a): *Grundlegung der Psychologie.* Frankfurt/Main, New York 1985

Holzcamp, Klaus (1983b): *Der Mensch als Subjekt wissenschaftlicher Methodik.* Vortrag, gehalten auf der 1. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie vom 7.-12. März 1983 in Graz. Veröffentlicht in: Braun, K.-H., Hollitscher, W., Holzcamp, K. & Wetzel, K. (Hrsg., 1983): *Karl Marx und die Wissenschaft vom Individuum. Bericht von der 1 internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie vom 7.-12. März in Graz.* Marburg: Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaften. S. 120-166.

Holzcamp, Klaus (1985): *Selbsterfahrung und wissenschaftliche Objektivität: Unaufhebbarer Widerspruch?* In: Karl-Heinz Braun, Klaus Holzcamp (Hg.): *Subjektivität als Problem psychologischer Methodik.* Frankfurt am Main: Campus 1985, S. 16-36. Online: <http://www.kritische-psychologie.de/files/kh1985b.pdf>

Holzcamp, Klaus (1996): *Gutachten über die Dissertation von Renke Fahl-Spiewack: „Attribution – Formen und Strategien der Behinderung kritischen Weiterfragens. Reinterpretation eines sozialpsychologischen Forschungskonzepts zur Bestimmung seiner Bedeutung für die psychologische Praxis.“* In: Forum Kritische Psychologie 36, 166-179.

- Kalpein, Jochen (2010): *Wie das Konzept der „Entwicklungs- und Stagnationsfigur“ für Therapie- und Beratungskonzepte nutzbar machen?*⁵² Ferienuniversität Kritische Psychologie 2010.
- Küpper, Christian; Erckmann, Grete; Karimi, Felicitas; Knebel, Leonie (2013): *Bericht: Ferienuniversität Kritische Psychologie - Reflexionen über die Entfremdung von Theorie und Praxis.*⁵³ Forum Gemeindepsychologie, Jg. 18 (2013), Ausgabe 1.
- Markard, Morus (2000). *Verbale Daten, Entwicklungsfigur, Begründungsmuster, Theorienprüfung: Methodische Probleme und Entwicklungen in der Projektarbeit.* In: Morus Markard & Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis: Weder Mainstream noch Psychoboom. Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung. Konzepte und Erfahrungen des Ausbildungsprojekts "Subjektwissenschaftliche Berufspraxis" an der Freien Universität Berlin (S.2 27-250). Hamburg: Argument.
- Markard, Morus (2000b): *Die Entwicklung der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft.* Vortrag an der Universität Erlangen, 24.02.2000, In: SonderPiranha, Kampagne fuer die Kritische Psychologie, S. 29-35. http://www.kritische-psychologie.de/files/fsi-psychologie_2000_sonderpiranha.pdf
- Markard, Morus (2009): *Einführung in die Kritische Psychologie.* Hamburg: Argument Verlag.
- Mölders, Heinz (2010): *"Gestaltung von Verständigungsprozessen".* Soziale Psychiatrie Nr. 129 - Heft 3, Juli 2010). <http://www.schattenblick.de/infopool/medizin/psychiat/mz6be395.html>
- Mölders, Heinz (2012): *Verordnete Sprachlosigkeit. Multiloog über das Alltagsleben und die Psychiatrie mit Betroffenen, angehörigen, Professionellen und anderen.* <http://2012.ferienuni.de/files/heinz-moelders-verordnete-sprachlosigkeit.pdf>
- Osterkamp, Ute (2001): *Lebensführung als Problematik von Subjektwissenschaft.* In: Forum Kritische Psychologie 43, S. 4-35.
- Reimer, Katrin (2008): *Wie Methoden die Verhältnisse zum Tanzen bringen können... Eine Einführung in die Kritische Psychologie als eingreifende Forschungstätigkeit.* In: Ulrike Freikamp u.a. (Hrsg.): Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Reihe: Texte/Rosa-Luxemburg-Stiftung 42. Berlin: Karl-Dietz-Verlag. S. 195-213. http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Texte-42.pdf
- Wetzel, Konstanze (1999): *Zur Begründung pädagogischer Verständigungsverhältnisse in der Moderne.* <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/1575/995270782453-8239.pdf?origin=publicationDetail>

⁵² <http://2010.ferienuni.de/artikel/entwicklungs-und-stagnationsfigur/#more-501>

⁵³ http://www.gemeindepsychologie.de/fg-1-2013_07.html



Anhang: Poster

(siehe folgende Seite)

Das Einüben der Ent-Unterwerfung in der Kritischen Psychologie

– Annette Schlemm –

