

Thomas Rihm (Hrsg.)

Schulentwicklung

Thomas Rihm (Hrsg.)

Schul- entwicklung

Vom Subjektstandpunkt
ausgehen ...

2., aktualisierte und
erweiterte Auflage



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2003
2. aktualisierte und erweiterte Auflage April 2006

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: MercedesDruck, Berlin
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN-10 3-531-14857-5

ISBN-13 978-3-531-14857-1

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
Einleitung	15
 Standort	
<i>Ute Osterkamp & Lorenz Huck</i>	
Überlegungen zum Problem sozialer Selbstverständigung und bewusster Lebensführung	25
 <i>Rolf Prim</i>	
Schülersubjekt und Schulorganisation	41
 <i>Ulrich Oevermann</i>	
Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht	69
 Bausteine	
<i>Erich Wulff & Thomas Rihm</i>	
Sinnkonstitution in Bedeutungen: Wie kommt das Subjekt zur Welt?	95
 <i>Arnd Hofmeister</i>	
Perspektiven und Probleme eines subjektwissenschaftlichen Bildungsbegriffs	109
 <i>Alfred Holzbrecher</i>	
Schüleraktivitäten und Lehrerprofessionalität als Arbeit am Habitus	123
 <i>Frigga Haug</i>	
Leistung und Geschlecht – Eckpunkte und Praxis der Erinnerungsarbeit	133

<i>Friederike R. Bliss & Markus Althoff</i> Beteiligungsräume schaffen – Schulentwicklung als partizipative Gestaltungs-Praxis	151
<i>Reimer Kornmann</i> Aufgaben und Ansatzpunkte subjektbezogener Diagnostik im pädagogischen Prozess	165
<i>Karl-Heinz Braun</i> Ziele institutioneller Entwicklung der Schule in der ‘zweiten Moderne’	183
Erste Schritte	
Am Ende anfangen...	
<i>Wolfgang Rauch</i> End- und Ausgangspunkte in einem Meer gewaltiger Anstrengungen – Gewalterfahrungen in einer Schule (für Erziehungshilfe)	213
<i>Klaus Winkelmann</i> Erkan – Lernen aus Betroffenheit	229
Das Lern-Lehr-Verhältnis neu bestimmen...	
<i>Sabine Knauer</i> Zur (Wieder-)Entdeckung der Lehrer als Subjekte... Ein subjektiv-wissenschaftliches Plädoyer für einen Tabubruch	241
<i>Ursula Queisser</i> Mädchen und Medien: Von der Belehrung zur Verständigung über Geschlechterrollen in der Hauptschule	257
<i>Ingrid Dietrich</i> Interkulturelle Begegnungen als Anlässe für Professionalisierungsprozesse	269
<i>Thomas Häcker</i> Selbstbestimmte Lernverträge als konstitutiver Teil von Portfolioarbeit: Lern-Lehr-Vorhaben jenseits von Belehrung und Angebot	287

Thomas Rihm

Vom Vorrang der Schülerinteressen - Zur Begründung von Lerngruppenprozessen vom Subjektstandpunkt aus	301
--	-----

Fachwissenschaftliche Aspekte berücksichtigen...

Norbert Kruse

Schreiben und Schreibnorm - Überlegungen zu einer subjektwissenschaftlichen Perspektive beim Textschreiben und Rechtschreiben in der Schule	331
---	-----

Christoph Selter

Andersartigkeit erfahren – Produktivität ermöglichen! Für einen Perspektivwechsel im Mathematikunterricht	349
--	-----

Die Aktivitäten der Lerngruppen vernetzen...

Katrin Mayer

Jugendkonferenz: Ein pädagogischer Ort klassenübergreifender Entwicklung von Schulprozessen	367
--	-----

Ivo Betke & Stefan Lange

SchülerInnen entwickeln Schulen: Die Mobile Zukunftswerkstatt	381
---	-----

Zuspitzung

Thomas Rihm

Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln... ..	393
--	-----

AutorInnenverzeichnis	429
-----------------------------	-----

Stichwortverzeichnis	433
----------------------------	-----

Denn das Reale enthält in seinem Sein
die Möglichkeit eines Seins wie Utopie,
das es gewiss noch nicht gibt,
doch es gibt den fundierten, fundierbaren
Vor-Schein davon.

Ernst Bloch

Vorwort

zur zweiten Auflage

„Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb!“¹ Im Oktober 2005 rufen Frankfurter HochschullehrerInnen eindringlich zum Überdenken der Standardisierungseuphorie auf. In „Fünf Einsprüche“ formulieren sie ihre Bedenken. Es seien bisher weder eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts an den Schulen bzw. des Studiums an den Hochschulen noch eine höhere Chancengerechtigkeit in diesen Institutionen zu erkennen. Vielmehr verschlechterten sich die Arbeitsbedingungen an den (Hoch-)Schulen. Die neuen Steuerungstechniken funktionalisierten Unterricht, Studium, SchülerInnen, StudentInnen zusehends im Sinne der Erwartungen von Wirtschaft und Politik. Mangelverwaltung statt vernünftiger Kapitaldeckung leite die sog. Umsteuerung des Bildungssystems an. Heinz-Elmar Tenorth hält in der ZEIT² dagegen. Er wirft den Kritikern Gefangenheit in alten Formeln und Blindheit gegenüber der tatsächlichen Praxis und den Möglichkeiten der aktuellen Bildungsreform vor - um alte Privilegien zu sichern. Der Vorwurf der ‘Verschulung’ sei zynisch. Denn Evaluation und Akkreditierung der Prozesse lägen ja nun gerade in der Trägerschaft und Kontrolle der Wissenschaften selbst. Die gesamte Kritik habe eine systematische Schwäche. Sie sei rückwärtsgerichtet, sie fingiere die Vergangenheit des Bildungssystems als heile Welt, benutzte Vokabeln aus der Tradition eines kritischen Jargons, ohne jedwede neue Empirie vorzuweisen. Die Absicht die Chancen des Prozesses, die Herstellung von Transparenz und Strukturiertheit, zu desavouieren, sei aus einer Verklärung der Vergangenheit zu erklären, die vorgetragene Argumentationsführung ähnele einer „Milchmädchenrechnung“.

Ohne Zweifel: Standardisierungen haben ihre Unschuld verloren. In den vergangenen drei Jahren, seit dem erstmaligen Erscheinen dieses Bandes, gewannen die Kontroversen um diesen Reformversuch an Schärfe. Nahezu unbemerkt bleibt dabei: Alle Analysetätigkeiten, auch die beiden hier vorgetragenen, decken immer nur einen spezifischen Blickwinkel bzw. Fokus ab, aus dem sich wiederum nur ganz bestimmte erkenntnisleitende Interessen ableiten lassen. Übersetzt für unseren Zusammenhang bedeutet dies: Im ‘mainstream’ der derzeitigen Schulentwicklungsdebatte wird je nach Standpunkt der Interessensgruppen der Lichtkegel auf je ‘genehme’ Ausschnitte der Realität geworfen und werden gleichzeitig je ‘unangenehme’ Aspekte ausgeblendet. Am Wenigsten aber kommen die zu Wort, um die es eigentlich geht. Es wird zwar stellvertretend *über* die SchülerInnen verhandelt, die SchülerInnen selbst haben aber kaum Einfluss

1 Gruschka, A. u.a. (2005). Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb. Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. Forschung und Lehre 9/2005.

2 Tenorth, H.-E. (2005). Milchmädchenrechnung. Warum der Vorwurf der Ökonomisierung des Bildungswesens falsch ist. Die Zeit (Rubrik: Chancen), 41/2005.

auf die Entscheidungen. LehrerInnen erhalten zwar auf der Ebene der Umsetzung von Standards mehr 'Freiraum', müssen sich aber gleichzeitig mit einer neuen Kontrollkultur, nun Evaluation genannt, auseinandersetzen. Partizipative Gesichtspunkte, die die Teilhabechancen der Beteiligten am Lerngruppenprozess erhöhen würden, werden kaum thematisiert. Möglicherweise, weil die EntscheidungsträgerInnen antizipieren, dass zu weitgehende Beteiligungen der Lerngruppen den reibungslosen Ablauf stören würden. Bleibt man diesem Widerspruch auf der Spur, so rücken wiederum Strukturfragen aus dem Diskussionsschatten heraus, die die Schule als Institution seit ihrer 'Erfindung' begleiten und doch unausgesprochen tradiert werden: Schule soll einerseits Unterschiede über Zertifikatvergaben herstellen andererseits aber auch Unterschiede beseitigen und Chancengerechtigkeit sicherstellen. Um diese sich widersprechenden Anforderungen erfüllen zu können, wird institutionell eine Lösungsvariante bevorzugt, die durch die Gleichzeitigkeit von restaurativen und reformerischen Elementen geprägt ist: Eine institutionelle Anordnung, die die Lernenden zum Schulbesuch zwangsverpflichtet, sie gleichzeitig von zentralen Entscheidungen ausschließt und ihnen dadurch weitgehend den Zuschauerstatus zuweist – eine Anordnung, die deshalb Gefahr läuft, tendenziell die Chance zu verspielen, dass die Lernenden schulische Bildung als einen lebensbedeutsamen Prozess erleben und den dabei gewonnen Erkenntnissen Nachhaltigkeit beimessen.

Diesen Verweisungszusammenhängen auf die Spur zu kommen, nimmt sich der vorliegende Band in aktualisierter und erweiterter Form vor. Er versucht ergänzend, einen Standpunkt im Diskurs stark zu machen, der allzu gerne vernachlässigt wird: Den Standpunkt der Lernenden (und im Nachrang auch den der Lehrenden). Dabei bezieht sich dieser nicht auf die Verwertbarkeit ihrer Lernleistungen für Fremdinteressen, sondern auf den Sinn, den der Lernprozess für die je subjektive Lebensführung hat. Für den Leser könnte dies bedeuten, sich auf Unvertrautes einlassen zu müssen, weil die „Routinen des Wiedererkennens“ möglicherweise nicht greifen³. Diesem hier vertretenen Blickwinkel eine Chance zu geben heißt zuallererst, die sperrige Gewissheit zuzulassen, dass das Verhältnis der lernenden Menschen zu ihrer Welt ein *mögliches* ist – was wiederum bedeutet, dass der Berechen- bzw. Verplanbarkeit der Lernenden Grenzen gesetzt sind. Dieser Gewissheit nicht die Kanten nehmen zu wollen, vielmehr sie als produktive Qualität zum Bezugspunkt des eigenen Denkens und Handelns zu machen und, davon ausgehend, organisatorisches und institutionelles Handeln zu begründen, ist der nächste Schritt. Dadurch kommt es zu einer *Erweiterung* des Fokus der Schulentwicklungsdiskussion, die zwar zunächst irritiert, im Folgenden jedoch zu einer Schärfung der Kontur führen und die Setzung anderer Schwerpunkte nach sich ziehen kann. Die „subversive Kraft des Schattens“⁴ einzubringen, die Schattenakzeptanz zu fördern, damit die Diskussion aus kritisch-pädagogischer Sicht heraus zu bereichern und zu erweitern, ist Anliegen dieses Bandes – Wahrheitsvorränge behaupten zu

3 Vgl. H. Rumpf (2002). Sich einlassen auf Unvertrautes. Neue Sammlung 1/2002, S. 13-29.

4 Vgl. Kast, V. (1999). Der Schatten in uns – Die subversive Lebenskraft. Zürich/Düsseldorf: Walter.

wollen, jedoch nicht. Dass diese gesellschaftliche Diskussion über den Stellenwert von Bildung wieder so vehement in Gang kam, ist das Verdienst von PISA. Den mit dem aktuellen Lichtkegel zwangsläufig verbundenen Schattenwurf nicht beachten, ihn nicht thematisieren zu wollen, hieße aber, die Provokation zu vermeiden, die dem „Selbstgespräch der Gesellschaft, was sie ist und was sie will“⁵ neue Nahrung gibt und die so den allseits geforderten radikalen, d.h. an die Wurzeln gehenden Umbau des Schulsystems tatsächlich einleiten könnte.

Dank

Ein Netzwerk von MitstreiterInnen ist notwendig um ein solches Vorhaben über eine derart große – zeitliche wie räumliche – Distanz realisieren zu können. Ich bedanke mich deshalb bei allen *MitautorInnen* für ihre Bereitschaft, ihre Texte zu überarbeiten, für deren kritische Wegbegleitung, für mannigfache Unterstützungen auch und gerade dann, wenn alles stillzustehen schien. Dank gilt den Neuhinzugekommenen, die das Projekt, eine Schulentwicklung vom Standpunkt der Lerngruppen aus zu begründen, mit den Facetten Gender und Medien bzw. Situiertes Lernen und Partizipation ergänzen und damit den Ansatz auf eine breitere Basis stellen. Dank gilt weiterhin *Tobias Tilemann* für seine Mühen mit der redaktionellen Arbeit, ohne die die Erstellung des Manuskripts für die zweite Auflage nicht möglich gewesen wäre. Nicht zuletzt möchte ich *Stefanie Laux* vom Verlag für Sozialwissenschaften für ihren Einsatz danken, der die Aktualisierung und Erweiterung des Bandes erst ermöglichte.

Schließlich widme ich diesen Band *Prof. Dr. Edmund H. Funke*, der mich im Laufe unserer mehrjährigen Zusammenarbeit ermutigte, auch im wissenschaftlichen Kontext, die Option wahrzunehmen, Subjekt meines eigenen Handelns zu sein. Dank für Ermutigungen zur rechten Zeit, für eine bereichernde Begleitung über die Jahre hinweg und in der Hoffnung auf weitere kritische Dialoge.

Heidelberg, im Februar 2006

Thomas Rihm

⁵ Das Zitat entstammt der Einführung zu einer Veranstaltung mit Peter Sloterdijk, die Reinhard Kahl moderierte; die Veranstaltung hatte den bezeichnenden Titel: „Lernen ist Vorfreude auf sich selbst“ (Literaturhaus Stuttgart, 06/2002).

Einleitung

1 Ausgangspunkte

Mit der Intention, den Schatten der Bildungsdiskussion auszuleuchten, bildet der vorliegende Band einen zweiten Schritt auf dem Weg, subjekttheoretische Gedanken (wieder) stärker in der pädagogischen Diskussion zu verankern. Auf einer Tagung 1999 befassten wir uns noch mit der Frage, *ob* es überhaupt möglich ist, im schulischen Kontext Subjekt sein zu können¹. Nun geht es immerhin darum, einen Rahmen zu konturieren, der eine Entwicklung hin zu diesem Ansinnen in Aussicht stellt. Die Ergebnisse der damaligen Auseinandersetzung und die Rückmeldungen auf die Tagung bilden die Grundlagen für die nun versuchte Fortführung der Diskussion. Aus diesen Aspekten leiten sich wiederum Fragestellungen des vorliegenden Bandes ab:

- *Subjekt zu sein* bedeutet zuallererst *begründet* Stellung zu den Verhältnissen nehmen zu können, im Wissen darum, selbst Teil der Verhältnisse und seiner Widersprüche zu sein. In dieser Dialektik, einerseits den Gegebenheiten bzw. Notwendigkeiten der Welt ausgesetzt zu sein, andererseits diesen aber auch begreifend reflexiv gegenüber treten zu können, konstituiert sich die Option *jedes* Menschen, als Subjekt handeln zu können. Die Subjekthaftigkeit ihres Handelns begründen die Akteure in ihren Lebensinteressen bzw. ihren Lebensperspektiven. *Optional* ist deren Verhältnis zur Welt, weil der Möglichkeit zu Ja/Nein-Stellungnahmen kein Automatismus zugrunde liegt. Das Individuum stellt durch seine eigene *Aktivität* immer wieder neu die Beziehung zur Welt her – oder stellt diese eben nicht her, bleibt dann zwar eingebunden, verzichtet aber auf die Konstitution von Lebenssinn. Die Beziehungsaufnahme kommt insbesondere dann zustande, wenn Anknüpfungspunkte bezogen auf die eigene Lebensperspektive erkannt werden können. Über eine so geartete *Entwicklung von Weltbeziehungen* entwickeln sich die Individuen. Diese Kontaktaufnahme kann expansiven, d.h. die Unmittelbarkeit einer Situation überschreitenden, oder defensiven Charakter haben, wenn in der Risikoabwägung die Akteure zum Schluss kommen, zur Abwehr von Nachteilen sei es angezeigt, zu handeln wie gefordert (unter Inkaufnahme der Folgekosten für seine eigene bzw. die Lebensqualität anderer). Insbesondere unter expansiv ausgerichteter Handlungsvornahme erhöhen Individuen ihre Lebensqualität, vergewissern sich im sozialen Austausch und geben sich zugleich aber auch anderen zu erkennen. Subjekte sind daher *kompetent* bzgl. ihrer Entwicklung und bestimmen diese Entwicklung je unterschiedlich, jeweils von ihrem Standpunkt aus. Strategischer Stellvertretung, d.h. Stellvertretung als Funktion systemischer Imperative (etwa in der Schule), haftet

¹ Zur Tagung: Funke, E. H. & Rihm, Th. (Hg.) (2000). Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

dagegen tendenziell Spekulatives an, das ergänzend bzw. erweiternd, aber auch behindernd wirken kann, da der stellvertretend Entscheidende nur von seinem Standpunkt her (be-)urteilen kann. Von dieser auf die subjektiven Sinnstrukturen bezogenen *Relativität der Standpunkte* gilt es auszugehen. Initiativen und Resonanzen spielen deshalb eine zentrale Rolle im Rahmen des Subjekt-Welt-Verhältnisses. Subjektives Handeln ist dabei immer verantwortendes Handeln, auch und gerade deshalb, weil Verhältnisse nur kooperativ zu verändern bzw. verbessern sind.

- *Institutionelle Lern-Lehr-Verhältnisse* decken lediglich einen spezifischen Ausschnitt im Rahmen dieser Auseinandersetzung mit der (Lebens-)Welt ab. Die zentrale Frage lautet daher: Wann kommen Lern-/Lehrprozesse in Gang? Was sind die Motive, die zu diesem spezifischen Handeln führen? Wer bestimmt, welche Inhalte auf welche Weise gelernt/gelehrt werden? Unterstützen die institutionellen Verhältnisse das Lernen/Lehren oder behindern sie die Lernenden/Lehrenden in ihrer Absicht, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern? Wenn die Kontexte behindernd wirken, mit welchen Mitteln werden die Ziele durchgesetzt? Wann kippt der (Schulbesuchs-/Dienst-)Pflichtkontext in einen Zwangskontext um? Oder widerspricht schon der Pflichtkontext grundsätzlich den Lern-Lehr-Bezügen?
- Der mittlerweile allgemein anerkannte Modernisierungsrückstand der schulischen Verhältnisse wird derzeit über Konzepte zu beheben versucht, die ursprünglich aus einem schulfremden Kontext entnommen werden (vgl. Qualitätsmanagement)². Es ist deshalb zu prüfen, inwieweit diese Konzepte Raum zu subjektivem Handeln eröffnen bzw. ob sie überhaupt in diesem Sinne funktional sind. Wenn nicht, welcher Funktion dienen sie dann? Wer verfolgt welche Interessen bei der Propagierung dieser Modernisierungsstrategie? Hier taucht die Frage auf: Was ist das *Kerngeschäft von Schule* bezogen auf den derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklungsstand, der durch die Gleichzeitigkeit von multikulturellen *und* nationalistischen Bestrebungen, von Globalisierungs- *und* Regionalisierungstendenzen, von Freisetzung *und* Wiedereinbindungsversuchen gekennzeichnet ist?³ Tut sich etwa eine historische Chance auf, in der die Frage der Selbstbestimmung nun nicht 'nur' als ethische bzw. anthropologische Fragestellung behandelt wird, sondern im Rahmen unübersichtlicher (besser: widersprüchlicher) Verhältnisse zum *notwendigen* gesamtgesellschaftlichen Thema wird? Mehr und mehr rücken dann die Interessen der Lernenden/Lehrenden in den Mittelpunkt, werden zum Ausgangspunkt von Lern- bzw. Lehrprozessen. Wenn sie kompetent i.S. ihrer Entwicklung sind, sind sie dann auch kompetent in Bezug auf die Entwicklung übergreifender Schulprozesse? Wie sind insbesondere Lern-Lehr-Widerstände in diesem Zusammenhang zu sehen? Sind dies Störungen oder gar Ansatzpunkte für eine Weiter-

² Kuper, H. (2002). Stichwort: Qualität im Bildungssystem. ZfE 4/2002, 533ff.

³ Vgl. Zeitalter des „und“: Beck, U. (1993). Die Erfindung des Politischen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

entwicklung bzw. Neuausrichtung der Schule? Lässt sich die Vitalität der *Schulentwicklung* letztlich von den *Aktivitäten der Lerngruppen*, d.h. von den Lernenden und Lehrenden, her denken?

2 Aufbau des Bandes

Die AutorInnen benennen, *interdisziplinär* und von zwei Polen (*Theorie/Praxis*) herkommend, in ihren Beiträgen Möglichkeiten, Grenzen sowie Behinderungen bei der Realisierung von Subjektivität im schulischen Kontext. Sie konturieren dadurch einen *subjekttheoretischen Standpunkt*, der nicht auf die subjektwissenschaftliche Sichtweise alleine begrenzt bleiben soll. Gleichzeitig soll es nicht bei Benennungen bleiben, vielmehr geht es auch darum, erste Wege aufzuzeigen, die verdeutlichen, wie der schulische Kontext von diesem Standort aus entwickelt werden könnte bzw. müsste.

Die **Standortbeiträge** stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander, aus dem heraus sich Einzelaspekte kristallisieren, auf die dann in den Baustein-Artikeln vertiefend eingegangen wird. So befassen sich *Ute Osterkamp und Lorenz Huck* in ihrem Beitrag mit dem Austauschverhältnis der Subjekte mit ihrer Welt. Selbstbestimmte Lebensführung als Vermittlungsebene von sozialstrukturellen Merkmalen und individuellen Bedeutungsanordnungen ist demnach nur im Kontext sozialer Selbstverständigung möglich. Dabei gilt es insbesondere gesellschaftliche und individuelle Abwehrprozesse zu beachten. *Rolf Prim* legt den Schwerpunkt auf ein spezifisches Segment dieses Subjekt-Welt-Bezugs: auf das institutionell eingebundene Lernen und Lehren und die sich daraus ergebenden organisationspädagogischen Konsequenzen. Im Anschluss an eine kritische Triangulation, bei der der holzkampsche Lernbegriff mit Aspekten aus den Konzeptionen von Popper und Adorno konfrontiert wird, arbeitet der Autor morphologische Elemente einer auf expansives Lernen ausgelegten, öffentlichen Schule heraus. *Ulrich Oevermann* befasst sich mit den Auswirkungen der Schulpflicht auf die pädagogischen Arbeitsbündnisse. Er zeigt auf, weshalb die Schulpflicht SchülerInnen strukturell am Lernen behindert und betont die historische Chance, dies zu ändern: Durch Abschaffung der Schulpflicht. So könnte schon die im Wortursprung „scholē“ enthaltene Freiwilligkeit des Schließens von Arbeitsbündnissen wieder zur Geltung kommen.

Diese Gegenüberstellungen zielen darauf ab, Schnittstellen aufzuspüren, die aufzeigen, wie schulische Kontexte derzeit die Subjekte in ihren Bemühungen um lernende bzw. lehrende Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten strukturell behindern oder unterstützen. Die dabei herausgearbeiteten Aspekte stehen quer zur Vorstellung, Schule im Horizont möglichst reibungsloser Umsetzung von strategischen Planungsvorgaben entwickeln zu können. Diese Zurückweisung liegt im Subjekt-Welt-Verhältnis selbst begründet, welches im Rahmen einzelner **Bausteine** im Weiteren genauer bestimmt wird.

Im Beitrag von *Erich Wulff* und *Thomas Rihm* steht der Sinnbezug der Lernenden als Voraussetzung für den Aufbau von Weltbeziehungen und die Frage im Mittelpunkt, inwieweit institutionelle Kontexte dieses Geschehen unterstützen können oder nicht. Deutlich wird das optionale Verhältnis der Individuen zu ihrer Welt. *Arnd Hofmeister* lotet diesbezüglich den Beitrag aus, den Bildung zu diesem Selbstvergesellschaftungsprozess leisten kann. Er reformuliert dazu den Bildungsbegriff, um an ihm auch im Rahmen des subjekttheoretischen Diskurses als erziehungswissenschaftliche Grundkategorie festhalten zu können. Die Widersprüchlichkeit des Bildungsprozesses bestimmt er dabei genauer als die Spannung zwischen einem „Sich-Entwerfen“ und einem „Entworfen-Werden“. Bildungspläne können diesen Prozess unterstützen, sofern sie Angebotscharakter haben. *Alfred Holzbrecher* zeichnet, orientiert am bourdieuschen Habitusbegriff, die Prozesse bei der Erfahrungsbildung nach, um sie für den Bereich der Lern-Lehr-Verhältnisse fruchtbar zu machen. Der Habitus wird hierbei sowohl als „Erzeugnis“ als auch als „Erzeugungsprinzip“ verstanden. Lernen und Lehren stellen in diesem Zusammenhang einen institutionell eingebetteten Prozess der Bedeutungs-(-re-)konstruktion dar, der eng mit der Arbeit an äußeren und inneren Widerständen verbunden ist. *Frigga Haug* expliziert den Leistungsbegriff unter dem Blickwinkel der Geschlechterspezifität. Die Konjunktur des Leistungsbegriffs in der heutigen Gesellschaft wird als ideologisches Muster gezeigt und schließlich in seiner geschlechtsspezifischen Aneignung zwischen Anpassung und Widerstand lesbar. Dabei wird das Projekt, die eigene Erinnerung so zu erforschen, dass Vorurteile erkennbar, die eigene Persönlichkeit hinterfragt und das Unbehagen in der Gesellschaft überprüfbar werden können, die Erinnerungsarbeit also, systematisch entfaltet. *Reimer Kornmann* zeigt anhand eines Fallbeispiels Möglichkeiten auf, wie innerhalb des institutionellen Kontextes das Lernen der SchülerInnen professionell subjektbezogen begleitet werden kann. Deutlich wird, dass die Forderung nach besseren schulischen Leistungen, die Forderung nach besserer Qualifizierung der LehrerInnen hinsichtlich des Umgangs mit Lernproblemen unmittelbar mit einschließen muss. Diagnostik erweist sich hier als Unterstützungs- und nicht, wie in der historischen Rückschau zu beklagen ist, als Auslesesystem. *Friederike Bliss* und *Markus Althoff* suchen Möglichkeiten, über die Schaffung von Beteiligungsräumen Lernende an der praktischen Entwicklung ihrer Schule teilhaben zu lassen. Um diese Beteiligungspraxis als praktisches Veränderungsgeschehen in den Blick nehmen zu können, greifen sie auf den von Jean Lave u.a. zu Beginn der 90er Jahren eingeleiteten Versuch der Entwicklung einer „social practice theory“ zurück. Gesellschaftliche und kulturelle Praktiken und Praxisveränderungen werden dabei aus der Perspektive des Teilhabens begriffen. Lernen stellt in diesem Theoretisierungsversuch nicht nur eine zentrale Dimension dar, sondern ist als Learning-in-Practice selbst Entwicklungs- und Bewegungsmoment einer Theorie-Praxis, die auch als soziale Selbstverständigungspraxis betrachtet werden kann. *Karl-Heinz Braun* arbeitet unter (teilweisem) Bezug auf Wolfgang Klafki und die bis dahin vorgetragenen Aspekte fünf Zielkomplexe heraus. Diese sollen den Weg aufzeigen, den die Institution Schule im Rahmen der „2. Moderne“ gehen müsste, soll ihr die ihr immer stärker zu-

wachsende Aufgabe der Verschränkung von System- und Sozialintegration gelingen. Der Artikel steht bewusst im Übergang zu den Praxisbeiträgen. In seiner ‚Scharnierfunktion‘ verbindet er zahlreiche vorher behandelte Aspekte mit konkreten Veränderungsvorschlägen für die (organisatorische) Arbeit im schulischen Kontext.

In den **Ersten Schritten** steht die Einbettung der zuvor diskutierten oder aus Gründen der notwendigen Begrenzung nicht oder nur andiskutierten Aspekte in umfassendere Praxiszusammenhänge im Mittelpunkt. Dabei sollen deren Eingebundenheiten bzw. Interdependenzen in konkrete Lern-Lehr-Situationen bzw. in lerngruppenübergreifende Prozesse deutlich werden. Ausdifferenzierungen, Ergänzungen ebenso wie Rückfragen, Einsprüche bzgl. der Aussagen in den ‚Baustein-Texten‘ sind erwünscht. Anliegen aller Praxisbeiträge ist aber der Versuch, erste Schritte, erste Ansatzpunkte zu benennen, die den Perspektivenwechsel hin zu einer Schulentwicklung vom Standpunkt der Lernsubjekte aus konkretisieren, d.h. ihn derart zu verdeutlichen, dass klar wird, an welchen Stellen in der Praxis begonnen werden könnte bzw. begonnen wurde, Schule von den Lerngruppen her zu entwickeln.

Wolfgang Rauch schildert eingangs Sequenzen, die, obgleich sie in extremer Weise (Lern-/Lehr-)Widerstände aufweisen, Teil seines Schulalltags waren und in veränderter Form immer wieder sind. Seine Einsicht, dass diesem Handeln Sinnhaftigkeit zugrunde liegt und es infolgedessen auch Hinweischarakter hat, lässt ihn nicht von Gewalt sprechen, sondern von „gewaltigen Anstrengungen“, die Anfänge ermöglichen, wo Planungen ‘daneben’ greifen. *Klaus Winkelmann* wird eines anderen ‘belehrt’. Nicht die von ihm intendierten Lehranstrengungen führen zu den gewollten Lernhandlungen, sondern die *nicht*intendierten Aktivitäten seines Schülers. Seine Betroffenheit über die Vorgänge in seinem Herkunftstland legen den Grundstein für eine neue Zusammenarbeit. *Sabine Knaurs* Beitrag thematisiert nun diesen Perspektivenwechsel, und setzt einen ersten Akzent zur Begründung eines anderen Lern-Lehr-Verhältnisses. Sie setzt bei den LehrerInnen selbst an. Denn die Aktivitäten der SchülerInnen wären vermutlich ins Leere gelaufen, hätten sie deren LehrerInnen nicht wahrgenommen und zugelassen. Die Sensibilität für Lerngruppenprozesse ist eng verknüpft mit dem Grad der Reflexivität der Lehrenden. Entweder sie entledigen sich selbst der ‘Schutz’-Behauptung, ihr Handeln sei im Wesentlichen von den Verhältnissen bedingt oder sie werden eben massiv dazu aufgefordert. *Ursula Queisser* machte im Rahmen einer Berufsorientierungseinheit eben diese Erfahrungen. Schülerinnen stiegen auf unterschiedliche Art und Weise aus dem vorgegebenen Unterrichtsplan aus und trieben gleichzeitig ‘ihr’ Thema voran: Ihre Rolle als junge Frauen. Der Sensibilität ihrer Lehrerin war es zu verdanken, dass die Interessen der Schülerinnen zum Lerngegenstand wurden. Die Beschäftigung mit den Rollenzuschreibungen im Rahmen einer Soap Opera führte schließlich wieder zum Ausgangsthema zurück: Zur Frage der eigenen Lebensführung angesichts einer schwierigen Ausbildungsplatzsituation. *Ingrid Dietrich* veranschaulicht in ihrem Beitrag eine weitere Variante der Professionalisierung des Handelns von LehrerInnen. Indem sich StudentInnen im Rahmen von Förderprozessen auf interkulturellen Begegnungen einließen, veränderte sich schrittweise auch ihr Lehrhandeln. Denn

während der Zusammenarbeit schärfte sich ihr Blick für die Lebenswelt der Migrantenkinder. Die anfangs vorherrschende Sichtweise, die vor allem das Lernhandeln dieser Kinder als defizitär einstufte, wich zusehends einer Einschätzung, die die Lernenden als kompetent im Sinne ihrer Lebensführungsperspektive ansah. *Thomas Häcker* arbeitet anhand zweier Fallbeispiele den Umstand heraus, dass jenseits von Belehrung und Angebot als Alternative die Konkordanzgewinnung benannt werden kann, die Lehrende und Lernende zu ‚Verbündeten auf Zeit‘ bezüglich eines Lernvorhabens machen. Im Modus selbstbestimmter Vereinbarungen sieht er eine Möglichkeit, expansive Lernsequenzen zu begründen. Den Rahmen für ein derartiges Lernen könnten Entwicklungsportfolios bilden. *Thomas Rihm* schließlich versucht aufbauend auf diesen Benennungen, unter Bezugnahme auf Eckpunkte subjektwissenschaftlicher Lerntheorie und unter Einbezug eigener (Ohnmachts-)Erfahrungen als Lehrer, die Grundlinien subjektstandpunktbezogener Lerngruppenprozesse aufzuzeigen. Lernen und Lehren erwiesen sich als kooperativer Verständigungsprozess, dessen Grundparameter „Initiativen“ und „Resonanzen“ sind.

Unter fachwissenschaftlicher Perspektive bemüht sich zum einen *Norbert Kruse* um eine Klärung, inwieweit der subjektwissenschaftliche Lernbegriff dem (Text-/Recht-) Schreibenlernen eine neue Perspektive eröffnen kann. Nicht der Ausgleich von Defiziten stellt das Prinzip eines solchen Lerngruppenprozesses dar, sondern die explizite Auseinandersetzung mit den ‚wissenssuchenden Fragen‘, die sich alle Beteiligten stellen. Zum anderen zeigt *Christoph Selter*, dass Kinder auch beim Mathematiklernen, das gemeinhin als Musterbeispiel für präzises, eindeutiges, logisches und damit eng mit Lehrersteuerung verbundenes Vorgehen gilt, keine ‚Auto-Mathen‘ sind, die nur Vorgegebenes reproduzieren. Er verweist auf die Andersartigkeit kindlichen Denkens und Handelns und arbeitet heraus, dass Kinder als Konstrukteure ihres eigenen Wissens anzuerkennen sind, die sich produktiv mathematische Zusammenhänge aneignen können. Weiterhin setzt er sich mit Einwendungen gegenüber der verstärkten Nutzung von Eigenproduktionen auseinander und plädiert für ein Spannungsverhältnis von „Offenheit“ und „Konzept“.

Abschließend befassen sich *Katrin Mayer* bzw. *Ivo Betke* und *Stefan Lange* mit der Möglichkeit der federführenden Beteiligung von SchülerInnen an Schulentwicklungsprozessen. Am Beispiel einer „Jugendkonferenz“, an der SchülerInnen mehrerer Klassen regelmäßig teilnehmen und deren Verlauf zunehmend selbst bestimmen, wird gezeigt, wie die Umsetzung konkreter Veränderungswünsche der TeilnehmerInnen, Lernvorhaben begründen, die weit in organisatorische Abläufe der Schule eingreifen: der Pächter der Cafeteria, der Abteilungsleiter, die VertreterInnen der Tagesgruppen mussten Rede und Antwort stehen und ihre Entscheidungen begründen. Dass sie diese Erfahrungen gerade mit ‚langsam lernenden‘ SchülerInnen macht(e), erstaunt und gibt Grund zur Hoffnung. Das Projekt „Mobile Zukunftswerkstatt“ kann als Best-Practice-Beispiel für Schulentwicklung in Lerngruppen gelten. Die Erfahrungen im Rahmen der Werkstattarbeit haben gezeigt, dass SchülerInnen ExpertInnen in eigener Sache sind. Sie wissen am Besten wie ihre Klassenräume aussehen müssen, damit sie sich wohl

fühlen, wie ihr Tagesrhythmus in der Ganztagschule aussehen muss, damit sie effektiv lernen können, sie wissen auch an welchen Lerninhalten und mit welchen Methoden sie am besten lernen können. Je nach Alter drücken sie es mehr oder weniger direkt aus.

Die *Zuspitzung* fungiert als abschließender Ausblick. In Form einer realutopischen Skizze soll sie irritieren, provozieren und zu weitergehenden Diskussion anregen. Die hier vorgetragene subjekttheoretische Position versucht wieder ins Zentrum der Schulentwicklungsdiskussion zu rücken, was ihr eigentlicher Ausgangspunkt war bzw. sein sollte: Die institutionelle Unterstützung von Kindern und Heranwachsenden in ihren Versuchen der Selbstverständigung über eine ihnen angemessene Lebensführung durch eine selbstbestimmte Entwicklung ihrer Weltbeziehungen. Dies bedeutet (wieder), die Frage nach dem 'Kerngeschäft von Schule' neu zu stellen und anders als bisher zu beantworten. Nicht der Versuch, gleichzeitig sowohl den Erwartungen der Systeme als auch der der Lebenswelten entsprechen zu wollen, steht an, sondern eine strukturell abgesicherte Vorrangstellung zugunsten des Subjektstandpunkts. Dies, weil Systeme und Lebenswelten ihre Handlungen auf gegensätzliche Weise koordinieren. Ein Ausgleichversuch hätte deshalb eher die strukturelle Erhöhung des institutionellen Widerspruchspotenzials zur Folge, als dass er zu dessen Begrenzung beiträgt. Entkoppelung der Anforderungsqualitäten tut angesichts dieser gesellschaftshistorischen Situation Not. Dies bedeutet aber nicht Abkoppelung, vielmehr geht es um Schwerpunktsetzungen. Die hier zugespitzt formulierte Formel lautet demgemäß: Vorrang der Belange der Subjekte vor den Belangen der Systeme - zumindest in einer ersten Phase der Schulzeit.

Standort

Überlegungen zum Problem sozialer Selbstverständigung und bewusster Lebensführung

Einleitung

Die Lebensführung zum Gegenstand kritischer Analyse/Überprüfung zu machen, wird in dem Maße subjektiv notwendig, wie einem die Diskrepanz zwischen dem, was man zu tun beabsichtigt, und tatsächlich bewirkt, deutlich wird. Der Begriff „bewusste Lebensführung“ bezeichnet also kein bestimmtes Ziel, auf das hin man sich zu entwickeln sucht, sondern die Notwendigkeit, sich über die konkrete Wirklichkeit des eigenen Handelns, seine gesellschaftlichen Voraussetzungen und Implikationen, Klarheit zu verschaffen; nur so reduziert sich die Gefahr, dass man unter dem Druck der Situation und/oder in Übernahme herrschender Denk- und Handlungsweisen die Probleme in einer Weise zu bewältigen sucht, die diese letztlich eher verfestigt als zu überwinden hilft. Da sich einem die Wirklichkeit eigenen Handelns im Wesentlichen über jene erschließt, die unmittelbar durch es betroffen sind, erfordert bewusste Lebensführung „soziale Selbstverständigung“. Diese ist Methode und Ziel subjektwissenschaftlicher Forschung zugleich, indem es darum geht, die vielfältigen Behinderungen, die ihrer Anwendung entgegenstehen, auf den Begriff zu bringen, um sich gezielt mit ihnen auseinanderzusetzen zu können.

Voraussetzung sozialer Selbstverständigung ist die Perspektivenverschränkung, d.h. die Anerkennung der Subjektivität der jeweils Anderen, die, wenn sie nicht bloßes Lippenbekenntnis bleiben soll, die Anerkennung der realen Begründetheit allen Handelns einschließt, wie fremd auch immer es einem erscheinen mag. Die Anerkennung der Begründetheit allen Verhaltens ist dabei nicht nur ein kognitives Problem; sie schließt die Bereitschaft ein, die Relativität der jeweils eigenen Sicht- und Handlungsweisen, ihre Abhängigkeit von der jeweiligen Position innerhalb gegebener Machtverhältnisse, zur Kenntnis zu nehmen und sich mit dem Umstand auseinanderzusetzen, dass man aus Sicht Anderer selbst der oder die Andere und Teil der Verhältnisse ist, durch die sich diese möglicherweise eingeschränkt und/oder missachtet sehen.

Mit der Erkenntnis der gesellschaftlichen Vermitteltheit und Begründetheit allen Verhaltens ist der personalisierenden Gleichsetzung von Absicht und Wirklichkeit individuellen Handelns prinzipiell der Boden entzogen. Da diese jedoch „unterdrückungsblind“ macht, d.h. die Möglichkeit, dass man unter dem Druck der Verhältnisse gegen eigene Interessen und Erkenntnisse verstößt, systematisch ausschließt und somit für die Stabilisierung herrschender Verhältnisse unverzichtbar ist, ist mit mannigfaltigem Widerstand gegen ihre Überwindung zu rechnen. Dieser kann jedoch nur in dem

Maße wirksam werden, wie auch auf individueller Ebene das Interesse an der Wahrnehmung der gesellschaftlichen Vermitteltheit und Begründetheit allen Verhaltens gebrochen ist. Wieweit das der Fall ist, hängt sowohl von der jeweiligen Position innerhalb gegebener Machtkonstellationen als auch von den verfügbaren Problemdeutungen sowie Handlungsmöglichkeiten ab. Wenn ich damit rechnen muss, für die Problematik meines Handelns persönlich verantwortlich gemacht zu werden, werde ich tunlichst den Anschein aufrechtzuerhalten suchen, allen (berechtigten) Anforderungen zu genügen. Damit reproduziert man zugleich den Bewährungsdruck, der es geboten erscheinen lässt, die Beschränktheit eigenen Handelns zu leugnen und Kritik an dessen restriktiver Qualität als unberechtigt abzuwehren. Die Verdrängung der möglichen Diskrepanz zwischen den Intentionen, aus denen heraus man handelt, und dem, was man tatsächlich bewirkt, wird durch eine spezifische Akzentverschiebung erleichtert, der zufolge man im jeweils eigenen Fall die (guten) Absichten bereits für die Tat nimmt, bei Anderen jedoch von den (negativen) Konsequenzen ihres Handelns auf entsprechend (destruktive) Absichten schließt.

Eine wesentliche Aufgabe besteht somit darin, die verschiedenen Ebenen und Formen, auf und in denen sich Widerstand gegen die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Vermitteltheit und Begründetheit allen Handelns äußert, auf den Begriff zu bringen, sowie die Bedingungen zu klären, unter denen man sich genötigt sieht, vor der Wirklichkeit eigenen Handelns die Augen zu schließen bzw. die reale Beschränktheit eigenen Handelns zu leugnen. Solche Analysen bleiben jedoch einseitig, d.h. im herrschenden Interesse, wenn sie nicht die Klärung der Voraussetzungen einschließen, unter denen wir selbst Andere daran hindern, Erfahrungen zur Sprache zu bringen, die für uns „kritisch“ werden, d.h. dazu nötigen könnten, den Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit eigenen Handelns zur Kenntnis zu nehmen und auf seine realen Voraussetzungen und Konsequenzen hin zu durchdringen. Solange man die Eingebundenheit eigenen Handelns in die zu überwindende Realität negiert, bleibt selbst die „radikalste“ Kritik an den Verhältnissen in diese eingebunden, auf Absicherung/Erweiterung der „guten Position“ geistig/moralischer Überlegenheit ausgerichtet, von der aus man sich damit begnügen kann, die Entwicklung Anderer anzuleiten und zu bewerten (vgl. Stenner, 2004).

1 Wissenschaft vom Subjektstandpunkt

Kritische Psychologie versteht sich – in Abhebung von der herrschenden Wissenschaft vom *Außenstandpunkt* – explizit als Wissenschaft vom *Subjektstandpunkt*. Es geht ihr nicht um Einflussnahme auf die Individuen gemäß „allgemeiner“ Notwendigkeiten und Interessen sowie die Bereitstellung des hierfür erforderlichen Wissens, sondern um die bewusste, an eigenen Erkenntnissen und Interessen orientierte Einflussnahme auf die eigenen Lebensbedingungen. Ziel solcher Bemühungen ist demzufolge nicht, die Widerständigkeit der Individuen gegen ihre gesellschaftliche Formierung zu

überwinden, sondern die gesellschaftlichen Formen und Strategien offen zu legen, in und mit denen deren Widerstand gegen ihre gesellschaftliche Formierung gebrochen wird. Eine solche Ausrichtung entspricht in gewissem Sinne der Forderung Foucaults (1992), dem herrschenden Wissen über die Regierbarmachung der Menschen eine „Kunst der Entunterwerfung“ entgegenzusetzen. Sie geht möglicherweise insofern über diesen hinaus, als sie deutlich macht, dass Ent-Unterwerfung nur in Überwindung restriktiver Verhältnisse und diese wiederum allein auf überindividueller bzw. „meta-subjektiver“ Dimension, d.h. zusammen mit Anderen und unter Berücksichtigung der Selbstbestimmungsinteressen der jeweils Anderen, zu realisieren ist.

Ein solcher Ansatz ist, wie Holzkamp (etwa 1992, 1996) betont, nicht mit „Subjektorientierung“ zu verwechseln, die sich von „richtiger“ Wissenschaft im Wesentlichen nur darin unterscheidet, dass es nicht um die Erfassung „objektiv“ beobachtbarer Merkmale und Verhaltensweisen, sondern um subjektive Erfahrungsdaten geht, die nur im Gespräch mit den „MitforscherInnen“ zu gewinnen sind. Solange diese aber sowohl von der Problemstellung als auch Interpretation und Theoretisierung der erhobenen Daten ausgeschlossen sind, bleiben sie nach wie vor auf Objektstatus reduziert, die entsprechenden Analysen im Rahmen des „außenstandpunktlichen“ Wissenschaftsverständnisses.

Wissenschaft vom Subjektstandpunkt unterscheidet sich aber auch von einer Opferperspektive, die auf Überwindung eigener Benachteiligungen beschränkt ist und blind gegenüber der Möglichkeit bleibt, dass man (so sehr man sich selbst auch als bloßes Objekt fremder Mächte sehen mag) aus Sicht Anderer durchaus zu den Mächtigen/Privilegierten gehört. Im Gegensatz dazu geht es in subjektwissenschaftlicher Perspektive gerade um die Klärung der faktischen Parteilichkeit eigenen Handelns, dessen Einbezogenheit in die bestehenden Machtverhältnisse, sowie um die Analyse der vielfältigen Zwänge, die uns dazu bringen, mit der Einbezogenheit in restriktive Verhältnisse zugleich auch die subjektive Notwendigkeit ihrer Überwindung zu leugnen.

Subjektwissenschaft schließt somit drei Forschungsebenen ein:

1. Die Analyse der „Einseitigkeit“/Parteilichkeit herrschender Problemdefinitionen und Sichtweisen, der zufolge mit der subjektiven Notwendigkeit der Einflussnahme auf die eigenen Lebensverhältnisse auch deren Unterdrückung ausgeblendet bleibt.
2. Die Analyse der vielfältigen Formen, in denen wir unter dem Zwang der Verhältnisse und/oder in „spontaner“ Übernahme herrschender Problemsichten unbewusst zur Festigung bestehender Machtverhältnisse beitragen.
3. Die Analyse der konkreten Machtposition, von der aus wir Aufklärung über die Einseitigkeit/Parteilichkeit unseres Handelns nicht als Befreiung aus ideologischen Befangenheiten, sondern als Verunsicherung bzw. Angriff erfahren.

2 Einbezogenheit in die Unterdrückung Anderer

Ein zentraler Beitrag, den Kritische Psychologie bereits zur „Kunst der Unterwerfung“ geleistet hat, besteht darin, mit ihren funktional-historischen Analysen die Gesellschaftlichkeit menschlicher Natur sowie die prinzipielle Einheit von Selbstbestimmung und Bestimmung der Verhältnisse, die das eigene Verhalten bestimmen, auf den Begriff gebracht zu haben. Damit sind zugleich die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen gegeben, um die Zerreißung dieses Zusammenhangs erkennen und auf ihre Voraussetzungen und Implikationen hin analysieren zu können.

Das subjektwissenschaftliche Problem besteht, wie bereits angedeutet, darin, dass die individualistische Ideologie, die auf der Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft basiert, nicht nur zur Absicherung der herrschenden Ordnung dient, sondern – zumindest für jene, die innerhalb gegebener Machtverhältnisse in der jeweils besseren Position sind – auch für die individuelle Daseinsbewältigung funktional ist: sie erleichtert die Verdrängung der Mitverantwortung für die Situation bzw. Handlungsmöglichkeiten jener, zu deren Lasten die eigenen Handlungsmöglichkeiten und/oder Versuche gehen, deren Beschränkungen zu bewältigen. Indem man jedoch die Realität nur soweit zur Kenntnis nimmt, wie sie das eigene Denken und Handeln bestätigt, und alle Kritik als unrealistisch, unberechtigt etc. zurückweist, der man nicht unmittelbar entsprechen kann, trägt man selbsttätig zur Reproduktion von Bedingungen bei, unter denen die individuelle Existenz prinzipiell ungesichert und diese Verunsicherung zugleich wesentliche Voraussetzung persönlicher Manipulierbarkeit ist. In subjektwissenschaftlicher Sicht reicht es jedoch nicht aus, auf die Eingebundenheit eigenen Handelns in die Unterdrückung Anderer und die damit verbundene Selbstentmächtigung zu verweisen. Eine solche Aufklärung bleibt aller kritischen Potenz zum Trotz im Rahmen herrschender Verhältnisse, wenn sie nicht zugleich Bedingungen zu klären und schaffen hilft, unter denen man es sich leisten kann, die Problematik eigenen Handelns zur Kenntnis zu nehmen bzw. die Behinderungen, die solchen Bemühungen entgegenstehen, zur Sprache zu bringen. Sieht man sich – entsprechend der Ideologie, dass jeder für sein Handeln selbst verantwortlich ist – mit dem kritischen, zur Veränderung drängenden Wissen allein gelassen, wird man dieses mit guten Gründen in der einen oder anderen Form abzuwehren suchen.

Bei der Analyse des Widerspruchs, um der unmittelbaren Absicherung willen Bedingungen zu reproduzieren, unter denen die eigene Position/Anerkennung prinzipiell zur Disposition steht, kommt dem kritisch-psychologischen Kategorienpaar der verallgemeinerten und restriktiven Handlungsfähigkeit zentrale Bedeutung zu. „Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ entspricht der Erkenntnis, dass die spezifisch menschliche Möglichkeit bewusster Bestimmung eigener Lebensbedingungen statt der Unterwerfung unter sie nur zusammen mit Anderen und unter Berücksichtigung der Selbstbestimmungsinteressen der jeweils Anderen zu realisieren ist. Nur wenn man einen Begriff von der überindividuellen sowie meta-subjektiven Dimension menschlicher Handlungsfähigkeit hat, kann sich die subjektwissenschaftlich zentrale Frage stellen, wieweit

man mit dem eigenen Denken/Handeln dazu beiträgt, diese Möglichkeiten zu realisieren oder zu verhindern.

In der Perspektive verallgemeinerter Handlungsfähigkeit wird zugleich die systemstabilisierende Funktion ihrer individualistischen Verkürzung deutlich, mit der Anpassung an die Verhältnisse verabsolutiert wird, die ihr zugrunde liegenden Zwänge unsichtbar bleiben und „bewusstlos“ an Andere weitergegeben werden. Diese Zusammenhänge sind mit dem Begriff „restriktiver“ Handlungsfähigkeit erfasst; er lässt den Umstand erkennbar werden, dass Anpassung an restriktive Bedingungen keineswegs nur die Einschränkung eigener Lebensmöglichkeiten bedeutet, die unter den gegebenen Bedingungen eher als Tugend gilt, sondern impliziert, in die Unterdrückung Anderer einbezogen zu sein und gerade dadurch die Bedingungen allgemeiner Unterwerfung zu festigen, dass man diesen Umstand zu leugnen bzw. durch das Verhalten derer zu rechtfertigen sucht, zu deren Lasten man handelt. In diesem Sinne spricht Holzkamp von einer Konfliktbewältigung auf Kosten Anderer, die nur um den Preis der Selbstschädigung/Selbstfeindschaft zu haben ist und zur Folge hat, dass „aus der akuten Bedrohung eine *‘chronische Bedrohtheitsfixierung’*“ wird, „die *eigene Existenzbedrohung* (wenn auch in mystifizierten Erscheinungsformen) zur *unhintergebbaren Hintergrundthematik* meiner Befindlichkeit wird und *all meine Erfahrungen und Lebensmöglichkeiten ‘einfärbt’* und *durchsetzt*“ (1983, 378; vgl. auch Holzkamp 1990).

3 Selbstentmächtigung über Konkurrenz

Die Betonung der überindividuellen/metasubjektiven Dimension menschlicher Handlungsfähigkeit sowie der Notwendigkeit „sozialer Selbstverständigung“ zur Realisierung dieser Möglichkeit/Notwendigkeit entspricht der zentralen Bedeutung, die Marx/Engels der Konkurrenz für die Aufrechterhaltung kapitalistischer Verhältnisse zuschreiben. Alle Versuche, diese zu überwinden, richteten sich „gegen den Lebensnerv der jetzigen sozialen Ordnung“ (Engels, MEW 2, 436), provozierten somit vielfältige Gegenstrategien, um sie wieder in die herrschenden Verhältnisse einzubinden. Unter diesen Prämissen sei die Konkurrenz immer nur partiell und sporadisch zu überwinden, wobei die Niederlagen, die man dabei erführe, für den weiteren Kampf möglicherweise erkenntnisträchtiger seien als vorübergehende Erfolge. Letztlich sei die Konkurrenz jedoch nur in Überwindung der Bedingungen zu überwinden, die sie aufnötigen, d.h. wenn man gegen jede Form von Unterdrückung kämpft – auch gegen solche, die man zu übersehen pflegt, weil sie zum eigenen Vorteil ist.

Grundlegende Behinderungen sozialer Selbstverständigung liegen also darin, dass die intersubjektiven Beziehungen, die zur Überwindung restriktiver Verhältnisse notwendig wären, durch eben diese Verhältnisse verhindert sind, d.h. Konkurrenz die Widerstandsfähigkeit gegenüber Bedingungen unterminiert, die diese Konkurrenz aufnötigen. Aus diesem Dilemma kann man sich in der Tat nur befreien, wenn man sich nach Münchhausenart am eigenen Schopfe aus dem Sumpf zu ziehen sucht (vgl. Haug,

1977, 79; Holzkamp 1983, 538). Voraussetzung einer solchen Befreiung ist jedoch, die Befangenheit im herrschenden Denken auch als eigenes Problem zu begreifen statt sie gerade dadurch zu beweisen, dass man sie nur bei den jeweils Anderen erkennen zu können meint.

Die Überwindung der Konkurrenz ist in marxistischer und subjektwissenschaftlicher Perspektive keine Frage persönlicher Moral; sie erfordert vielmehr, sich zur demoralisierenden, Widerstand gegen restriktive Verhältnisse untergrabenden Funktion herrschender Moral zu verhalten, d.h. über die Unmenschlichkeit von Verhältnissen zu verständigen, unter denen man „gute Gründe“ hat, die jeweils Anderen primär unter dem Aspekt der von ihnen zu erwartenden Vor- und Nachteile und/oder als potentielle Bedrohung zu sehen, die es möglichst klein zu halten gilt. Nicht die individuelle Moral/Unmoral – wie immer man sie definieren mag – stehen zur Diskussion, sondern die Demoralisierungsstrategien, mit denen Menschen dazu gebracht werden, die korrumpierenden Auswirkungen fremdbestimmter Verhältnisse auf das eigene Handeln zu leugnen. „Die Selbsteinschätzung, man könne schon hier, unter kapitalistischen Verhältnissen, die Unterdrückung anderer vermeiden, aus Konkurrenzbeziehungen als Leben auf Kosten anderer herausgelangen, ‘Gerechtigkeit’ praktizieren, wirklich befriedigende und beglückende soziale Beziehungen aufbauen etc., ist mithin selbst eine Erscheinungsform der psychischen Deformation unter bürgerlichen Verhältnissen. Die darin liegende blinde Reproduktion des kapitalistischen Verwertungsstandpunktes manifestiert sich schon darin, dass so die eigene Beteiligung am Kampf um die Umwälzung der kapitalistischen Verhältnisse, unter denen Menschen nicht ‘menschlich’ miteinander leben können, als überflüssig erscheint. Die Alternative zur blinden Weitergabe bürgerlicher Unterdrückungs- und Konkurrenzverhältnisse ist nicht die individuelle Profilierung hin zu persönlicher Tadellosigkeit gegen alle anderen, sondern eben das bewusste ‘Verhalten’ zur eigenen, auch moralischen, Deformation, damit der Kampf um gesellschaftliche Lebensbedingungen, unter denen man nicht gezwungen ist, um selbst zu überleben, die Lebensinteressen anderer zu verletzen, sondern unter denen wir gemeinsam unser Leben in menschlicher Würde führen können“ (Holzkamp 1997, 140). Nur wenn man die Einbezogenheit in die bestehenden Machtverhältnisse nicht leugne, würden sich noch *unter* den gegebenen Verhältnissen in den verschiedensten gesellschaftlichen Teilbereichen Möglichkeiten zeigen, „sich mit anderen über die gemeinsamen Denk- und Handlungsbeschränkungen zu verständigen und die Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen ein Stück weit zu erhöhen“ (ebd.).

Sobald man meint, sich per individueller Moral oder politischer Bewusstheit über die korrumpierenden Auswirkungen kapitalistischer Verhältnisse erheben zu können und damit die subjektive Notwendigkeit ihrer Veränderung leugnet, ist soziale Selbstverständigung blockiert, fällt man auf die herrschende Kommunikationsform zurück, von der Position höherer Einsicht aus Anderen vermitteln zu wollen, „was Sache ist“ und wie sie sich im eigenen Interesse verhalten sollten.

4 Anspruch und Wirklichkeit eigenen Handelns

(Subjekt-)Wissenschaftliche Forschung ist nur erforderlich, wo Unterdrückung/Unterwerfung nicht offensichtlich ist. „Offensichtlichkeit“ ist jedoch kein „objektiver“ Tatbestand; sie ist vielmehr durch die jeweilige Position innerhalb gegebener Machtkonstellationen und verfügbaren Handlungsmöglichkeiten vermittelt. Während man auf Zurücksetzungen, die man selbst erfährt, im allgemeinen allergisch reagiert, ist man gegenüber Unterdrückung Anderer eher blind, und dies insbesondere dann, wenn es um die restriktive Qualität eigenen Handelns geht. In diesem Fall neigt man, wie bereits oben angedeutet, eher dazu, die Intentionen, die dem eigenen Handeln zugrunde liegen, schon für dessen Wirklichkeit zu nehmen und aus dem Umstand, dass man Andere nicht beeinträchtigen *will*, zu folgern, dass man es auch nicht *tut*. Die Verkenntung der Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit eigenen Handelns fällt wiederum umso leichter, je „beschränkter“ die zugänglichen Problemdeutungen und je größer die Freiräume und damit die Möglichkeiten sind, „Grenzerfahrungen“ zu vermeiden. „Selbstbestimmung“ bedeutet unter diesen Prämissen nichts anderes als Selbstdisziplinierung gemäß herrschenden Interessen, die zugleich die eigene geistig/moralische Überlegenheit zu beweisen und die „Bevorteilung“ gegenüber Anderen zu rechtfertigen scheint. In diesem Sinne sprechen Marx/Engels von der allgemeinen Entfremdung, die für die Einen Bedingung ihrer Macht und des Scheins ihrer Menschlichkeit, für Andere jedoch die Realität ihrer „Verworfenheit“ ist (MEW 2, 37).

Der Zusammenhang von Unterdrückung und deren Verleugnung als Voraussetzung individueller Freiheiten ist auch von Freud zur Sprache gebracht worden¹. Die Verinnerlichung herrschender Normen verlangt, wie er im Zusammenhang mit der Über-Ich-Bildung darstellt, nicht nur die Verdrängung „anstößiger“ Empfindungen und Regungen, sondern vor allem die Verdrängung der Gewalt, die der Verinnerlichung zugrunde liegt. Der Prozess ist abgeschlossen, wenn die aufgenötigten Orientierungen Teil eigener „Identität“ geworden sind, ihre Problematisierung somit als persönliche Bedrohung erfahren wird. Die „Radikalität“, mit der man insbesondere „einverleibte“ Orientierungen verteidigt, erklärt sich dabei wesentlich gerade aus ihrer Fremdbestimmtheit, d.h. der individuellen Unfähigkeit, sich argumentativ auf „abweichende“ Auffassungen einzulassen – was sich allerdings ohnehin erübrigt, wenn man sich auf der „richtigen“ Seite weiß, die Macht hinter sich hat.

Die Partizipation an der Macht und/oder der Schutz durch diese wird jedoch, wie Freud zeigt, nur solange gewährt, wie jene, die sie genießen, fähig/willens sind, herrschende Interessen gegenüber jenen durchsetzen zu helfen, die von dieser Möglichkeit systematisch abgeschnitten sind und demzufolge eine potentielle Bedrohung für die bestehende Ordnung darstellen. Wenn aber unsere Handlungs- und Lebensmöglich-

¹ Vgl. etwa Freuds "soziologische" Untersuchungen, vor allem "Massenpsychologie und Ich-Analyse", Bd. XIII, 71-161; "Die Zukunft einer Illusion", Bd. XIV, 325-380; "Das Unbehagen in der Kultur", Bd. XIV, 419-506; "Warum Krieg?", XVI; Holzkamp-Osterkamp, 1990, Kap. 5.

keiten von unserem Beitrag zur Regierbarmachung Anderer abhängen, sieht man die Gefahr in der Tat primär in denen, die sich unserem Zugriff zu entziehen und damit unsere privilegierte Position zu gefährden drohen.

5 Gesellschaftliche und individuelle Abwehr

Sowohl in der Psychoanalyse als auch in Kritischer Psychologie geht es nicht darum, Anderen von einem höheren Erkenntnisstand aus Wissen zu vermitteln oder sie anzuleiten, wie sie sich im eigenen Interesse verhalten sollten; es geht vielmehr darum, „latentes“ Wissen über die subjektive Bedeutung herrschender Verhältnisse zur Sprache zu bringen, das aus der Diskussion ausgeblendet bleiben muss, um die bestehenden Machtverhältnisse bzw. die eigene Position in ihnen nicht zu gefährden. Der Unterschied zwischen beiden Ansätzen besteht vor allem darin, dass Psychoanalyse keinen Begriff von der überindividuellen/metasubjektiven Dimension menschlicher Handlungsfähigkeit hat und somit auch deren Unterdrückung/Verdrängung nicht fassen kann. Damit bleibt sie in dem zur Veränderung drängenden Widerspruch stecken, dass auch sie Anpassung an fremdbestimmte Verhältnisse verabsolutiert und letztlich rechtfertigt, deren selbstentfremdende Folgen zumindest Freud noch in aller Schärfe auf den Begriff gebracht hat – ein Widerspruch, der im Laufe psychoanalytischer Entwicklung jedoch mehr und mehr verflacht/eingeebnet, um seine systemsprengende Potenz gebracht worden ist.

Da Psychoanalyse keinen Begriff von der subjektiven Notwendigkeit der Einflussnahme auf die eigenen Lebensbedingungen und den Voraussetzungen hat, um diese realisieren zu können, kann sie auch Abwehr nur als individuelles bzw. „psychologisches“ Problem, Ausdruck persönlicher Charakterschwäche, individueller Unfähigkeit zur „Sublimierung“ gesellschaftsfeindlicher Impulse etc. sehen. Unter diesen Prämissen beschränkt sich die Überwindung von Abwehr auf Abwehrformen, die obsolet geworden sind, sich gegenüber den Verhältnissen verselbständigt und Ausmaße angenommen haben, welche die Anpassung, um deren willen sie ursprünglich geschah, eher verhindern – wobei diese Problemverengung zugleich Voraussetzung für die gesellschaftliche Anerkennung der Psychoanalyse ist (vgl. Freud XV, 162).

In dem erweiterten *Abwehr-Konzept Kritischer Psychologie* geht es hingegen nicht primär um Unterdrückung „kritischer“ Erkenntnisse und Bedürfnisse bzw. die Analyse ihrer innerpsychischen Auswirkungen, als vielmehr um das Zueinander von gesellschaftlicher und individueller Abwehr. Abwehr auf gesellschaftlicher Ebene bezieht sich auf die Wahrnehmung der Abhängigkeit individueller Selbstbestimmung und Verantwortung von den Einflussmöglichkeiten auf die eigenen Lebensbedingungen; sie drückt sich in der personalisierenden Sicht aus, der zufolge die Individuen unmittelbar für ihr Handeln selbst verantwortlich erscheinen. Die personalisierende Sicht erfordert wiederum die individuelle Abwehr. Diese bezieht sich auf die Wahrnehmung der Einbezogenheit eigenen Handelns in restriktive Verhältnisse, deren Thematisierung die „gute

Position“ gefährdet könnte, von der aus man die Veränderungsnotwendigkeiten auf die jeweils Anderen projizieren kann. Aufklärung über die Einseitigkeit herrschender Begrifflichkeit und deren politischer Funktion bleibt somit selbst einseitig, d.h. im herrschenden Interesse, wenn sie sich nicht zugleich für die Überwindung der Verhältnisse mitverantwortlich sieht, die zur Abwehr nötigen – die wiederum nur Aussicht auf Erfolg hat, wenn man „Abwehr“ nicht als Problem bestimmter Individuen abtut, sondern als allgemeines und damit auch eigenes Problem begreift.

Die erweiterte Perspektive des kritisch-psychologischen Abwehrkonzepts hat somit auch Konsequenzen für die Praxis: Es geht nicht um Überwindung obsolet gewordener Abwehrformen, sondern darum – durch die vielen Formen ihrer Verschleierung hindurch – die Unmenschlichkeit von Verhältnissen zu begreifen, unter denen nicht die systematischen Einschränkungen individueller Lebensansprüche, sondern diese selbst als Problem erscheinen und Hinweise auf die Beschränktheit eigener Sicht- und Handlungsweisen eher als Bedrohung denn als Erkenntnisgewinn erfahren werden.

Die „doppelte Möglichkeit“, die mit dem Begriffspaar der verallgemeinerten/ restriktiven Handlungsfähigkeit angesprochen ist, besteht demzufolge darin, entweder die restriktive Wirklichkeit eigenen Handelns, dessen Auswirkungen auf die Situation Anderer, zu verdrängen und jene, die auf sie verweisen, als Problem zu sehen - oder aber die Unmenschlichkeit von Bedingungen auf den Begriff bringen zu helfen, unter denen man es sich nicht leisten kann, die Einbezogenheit eigenen Handelns in die Entwicklungsbehinderung Anderer zur Kenntnis zu nehmen und somit die Kritik derer, die diese unmittelbar erfahren, als „unbegründet“, irrational etc. abtun muss. Wo von es abhängt, ob die eine oder andere Möglichkeit Wirklichkeit wird, wäre im Prozess sozialer Selbstverständigung zu klären. Die Aufgabe, die (subjekt-)wissenschaftlicher Forschung dabei zukäme, ist, eine Wissenschaftssprache zu entwickeln, die es erlaubt, die Einbezogenheit in die Unterdrückung Anderer als Moment eigener Unterdrückung und zugleich Mittel zu begreifen, um den Widerstand gegen sie zu verhindern, das wiederum nur unter der Voraussetzung wirkt, dass man diese Einbezogenheit zu leugnen sucht.

Die Klärung der gesellschaftlichen Voraussetzungen, die ein solch asoziales und selbstentmächtigendes Handeln aufnötigen, würde es auch den Einzelnen erleichtern, den Widerspruch zwischen Anforderungen und Möglichkeiten, diesen zu entsprechen, als überindividuelles bzw. strukturelles Problem zu begreifen und mit der Praxis zu brechen, die Bedingungen eigener Manipulierbarkeit dadurch zu reproduzieren, dass man den Anschein aufrechtzuerhalten sucht, auch unter den gegebenen Verhältnissen eigenen Erkenntnissen und Ansprüchen gemäß handeln zu können.

6 Soziale Selbstverständigung

Sobald man das Zueinander von gesellschaftlicher und individueller Abwehr berücksichtigt, verliert „Abwehr“ ihren mystischen Charakter. Sie „objektiviert“ sich in

der allgemeinen Verdrängung der gesellschaftlichen Vermitteltheit allen Handelns und in der Praxis, im konkreten Fall die Begründetheit der Sichtweisen Anderer in Frage zu stellen, wenn deren Anerkennung dazu nötigen würde, eigene Selbstverständlichkeiten zu überprüfen und die Konflikte und Verunsicherungen auf sich zu nehmen, die damit verbunden zu sein pflegen. Die Abwehr der Begründetheit des Handelns Anderer ist somit in der Abwehr der Notwendigkeit begründet, sich mit den realen Voraussetzungen und Implikationen eigenen Handelns bzw. der Frage auseinanderzusetzen, wieweit es individuellen Erkenntnissen und Interessen entspricht oder defensiv/restriktiv auf unmittelbare Absicherung/Anerkennung ausgerichtet ist – in Verdrängung aller Erkenntnisse der asozialen/selbstentmächtigenden Auswirkungen einer solchen Blickverengung.

Da Abwehr, um wirksam zu bleiben, per definitionem geleugnet werden muss, ist ein erster Schritt zu ihrer Durchbrechung, dass man die Möglichkeit abzuwehren, überhaupt in Erwägung zieht. Sobald man diese leugnet, personalisiert man das Problem und trägt zur Verfestigung von Bedingungen bei, die zur Abwehr nötigen. Ob man in einem konkreten Fall tatsächlich abwehrt oder nicht, ist nur von den Betroffenen selbst und niemals endgültig zu klären. Präziser ausgedrückt: Wann immer man die Begründetheit des Verhaltens Anderer in Frage stellt, kann man sicher sein, dass man abwehrt – wobei die Frage nach den konkreten Voraussetzungen, unter denen man sich dazu genötigt sieht, jedoch letztlich nur jeweils von einem selbst beantwortet werden kann.

Mit der Verallgemeinerung von Abwehr, d.h. der Objektivierung der Zwänge, die zu ihrer Verdrängung nötigen, verliert die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Handelns ihre disziplinierende, zur Abwehr drängende Wirkung, wird die Perversität von Verhältnissen erkennbar, unter denen man darauf ausgerichtet ist, den Anschein individueller Selbstbestimmung auch unter fremdbestimmten Bedingungen zu wahren.

In diesem Sinne betont Holzkamp die *Begründetheit* allen Handelns als subjektwissenschaftliches Apriori. Sie in Frage zu stellen, bedeute, den Subjektstandpunkt zu verlassen, von einer Position herab zu argumentieren, die selbst kritischer Analyse entzogen bleibt. Die Anerkennung der gesellschaftlichen Vermitteltheit und Begründetheit allen Verhaltens (und damit der Mitverantwortung für die Handlungsmöglichkeiten der jeweils Anderen) wäre somit ein erster Schritt, um „Abwehr“, d.h. die selbsttätige Beschneidung eigener Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten, überwinden zu können. Nur wenn man sich auf einen solchen Prozess einlässt, wird man die vielfältigen Behinderungen erfahren, die solchen Bemühungen entgegenstehen. Da diese nicht „objektiv“, sondern über unsere Handlungsmöglichkeiten ihnen gegenüber vermittelt sind, sind sie weder vom Außenstandpunkt noch in Selbstanalyse, sondern nur im Prozess *sozialer Selbstverständigung*, d.h. von einer Meta-Ebene aus zu fassen, von der aus die defensiv/restriktive Qualität eines Handelns aus der unmittelbaren Betroffenheit heraus erkennbar wird.

Die Möglichkeit, die Einbezogenheit eigenen Handelns in die zu überwindenden Verhältnisse zur Kenntnis zu nehmen, ist somit in doppelter Weise sozial vermittelt: Indem wir diese primär über die Kritik derer erfahren, die sich durch uns in ihren Handlungs- und Lebensmöglichkeiten beeinträchtigt sehen. Und indem Verhältnisse, die unsere Handlungsmöglichkeiten beschränken und es zugleich gefährlich erscheinen lassen, diese Beschränkungen zur Sprache zu bringen, sich nur überwinden lassen werden, wenn wir die Notwendigkeit ihrer Veränderung als *gemeinsames* Problem begreifen, d.h. die Probleme, die zu ihrer Änderung nötigen, nicht nur bei den jeweils Anderen sehen.

7 Subjektwissenschaftliche Verallgemeinerung

Die Perspektivenverschränkung als zentraler Bestandteil sozialer Selbstverständigung dient, wie sich aus den obigen Ausführungen ableiten lässt, nicht nur dazu, die Beschränktheit der je individuellen Sicht auf die Probleme und die ihnen zugrunde liegende Realität zu überwinden. Die eigentliche Aufgabe besteht darin, einen Meta-standpunkt zu gewinnen, von dem aus es möglich wird, mit der realen Begründetheit der unterschiedlichen Sicht- und Handlungsweisen zugleich deren Zusammenwirken in der Reproduktion herrschender Verhältnissen zu begreifen. In dem Maße, wie man den Problemen auf den Grund zu gehen sucht, d.h. die Einbezogenheit eigenen Handelns in die zu überwindende Realität berücksichtigt, wird auch die abstrakte Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft sowie die Vorstellung von „der Gesellschaft“ als einer übermächtigen Größe überwindbar, die als Einzelner bekämpfen zu wollen, man in der Tat, wie es bei Freud heißt, ein Wahnsinniger sein muss, „der in der Durchsetzung seines Wahns meist keine Helfer findet“ (XIV, 440).

Die Verständigung über die systematische Beschränktheit individuellen Handelns unter fremdbestimmten Verhältnissen und die subjektive Notwendigkeit ihrer Überwindung stellt, wie Holzkamp betont, die spezifisch subjektwissenschaftliche Form der Verallgemeinerung dar. „Verallgemeinern‘ bedeutet hier also nicht Wegabstrahieren, sondern *Begreifen* von Unterschieden als verschiedene Erscheinungsformen des *gleichen Verhältnisses*. Dabei fällt das Individuum nicht als bloßes Verteilungselement bzw. ‘Ausnahme’ der Verallgemeinerung zum Opfer: Vielmehr liegt (wie das gesamte subjektwissenschaftliche Instrumentarium) so auch das skizzierte Verallgemeinerungskonzept *‘in der Hand’ der Betroffenen*. ‘Je ich’ kann mich damit in Durchdringung meiner scheinhaft isolierten Befindlichkeit mit realen gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten und darüber mit *empirisch vorfindlichen anderen Menschen* (hinsichtlich unserer personalen Handlungsmöglichkeiten/-notwendigkeiten) *ins Verhältnis* setzen, so meine Isolation in der Perspektive gemeinsamer Verfügungserweiterung ‘praktisch’ überwinden. Die Verallgemeinerung bezieht sich hier also nicht (vom ‘Standpunkt außerhalb’) auf ‘die anderen’ als Häufigkeitsverteilung, sondern auf ‘je mich’ in meiner *unreduzierten Individualität und Subjektivität*.“ (1983, 549f).

Subjektwissenschaftliche Verallgemeinerung steht somit im radikalen Widerspruch zum herrschenden Konzept wissenschaftlicher Verallgemeinerung. Statt Durchschnittswerte von Daten zu ermitteln, die unter der Hand normalisierende Kraft gewinnen und nach Kriterien erhoben und bewertet werden, auf die die Befragten keinen Einfluss haben, geht es hier um „Möglichkeitsverallgemeinerungen“. Diese hätten, wie Holzkamp betont, eine „*gänzlich andere Struktur* als etwa die ‘variablenpsychologische’ Verallgemeinerung auf der Ebene bloßer ‘Fakten’“. Es gehe in ihnen darum, die eigene „*Befindlichkeit/Handlungsfähigkeit als Verhältnis zwischen allgemeinen gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten und meiner besonderen Weise ihrer Realisierung, Einschränkung, Mystifikation* etc. (zu) begreifen. Damit stehen die vielen verschiedenen Individuen nicht mehr scheinhaft isoliert nebeneinander, sondern es ist ihre *reale Beziehung* untereinander expliziert, in der sie aufgrund *gemeinsamer gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten* ... stehen, und ihre personalen Unterschiede lassen sich für sie selbst als *unterschiedliche Formen der subjektiven Realisierung dieser gemeinsamen Verfügungsmöglichkeiten* fassen.“ (ebd. 548f).

Subjektwissenschaftliche Verallgemeinerung sei in diese Sinne immer auch eine praktische: Die Wahrnehmung der „realen Beziehungen“ zu den Anderen lasse zugleich die Überwindbarkeit individueller Ohnmacht und Ausgeliefertheit sowie der eigenen Manipulierbarkeit durch diese erkennbar werden (vgl. ebd. 398).

8 Einflussmöglichkeit und Verantwortung

Angesichts der Selbstverständlichkeit, mit der die Handlungsfähigkeit auf das Individuum beschränkt wird bzw. die Vereinheitlichung individueller Fähigkeiten und Möglichkeiten zu einer überindividuellen, gesellschaftsverändernden Kraft offensichtlich auch in „kritischen“ Ansätzen nur fremdbestimmt, d.h. von außen bzw. einem selbst gelenkt gedacht werden kann, laufen Versuche, herrschende Denkweisen zu durchbrechen, stets Gefahr, in diese eingebunden zu bleiben und/oder wieder in sie „eingemeindet“ zu werden. Dies scheint insbesondere beim Begriff der individuellen (Mit-) Verantwortung für die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Handlungsmöglichkeiten der jeweils Anderen der Fall zu sein. Hinweise auf die gesellschaftliche Dimension individueller *Verantwortung* werden unter diesen Prämissen *nicht* als Implikat der *Einflussmöglichkeiten auf die Verhältnisse*, sondern als Aufforderung verstanden, zugunsten des Allgemeinwohls Verzicht leisten zu sollen – und/oder als Androhung, für die Übeltaten Anderer zur Verantwortung gezogen zu werden und damit des Scheins persönlicher Überlegenheit verlustig zu gehen, der für die Daseinsbewältigung unter fremdbestimmten Bedingungen von zentraler Bedeutung ist.

Wenn man allerdings von der gesellschaftlichen Vermitteltheit individueller Verantwortung abstrahiert, können Hinweise auf sie in der Tat als nur als moralische Anforderung verstanden werden, der man um der unmittelbaren Anerkennung willen zu genügen hat. Die Abwehr einer solchen Zumutung bzw. das Beharren darauf, nur für das eigene Handeln verantwortlich zu sein, wird unter diesen Prämissen nicht als Bes-