

Learning into Labor: von der sozialen Kategorie 'Arbeit' zur Situierten Lerntheorie

Vann, Katie

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Vann, K. (2006). Learning into Labor: von der sozialen Kategorie 'Arbeit' zur Situierten Lerntheorie. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 30(1), 73-110. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-288719>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Katie Vann

Learning into Labor

Von der sozialen Kategorie ›Arbeit‹ zur Situierter Lerntheorie

für Christine Tamblyn

Diese Arbeit beginnt mit einer Fragestellung zur Akkulturation von Arbeit als soziale Kategorie und behandelt diese Frage dadurch, dass die Situierete Lerntheorie in ihrer Brechung durch die analytische Unterscheidung von phänomenologischem und archäologischem Denken ausgedeutet wird. Sie greift die Überführung der Kategorie des ›Lernens‹ in die Kategorie ›Arbeit‹ auf, wie sie in den Diskursen einer situiert lernenden Arbeitsorganisation vorgenommen wird, und hebt hierbei deren Orientierung an einer ›Illusion‹ spezifischer Arbeitsformen hervor. Die Orientierung Situierter Arbeitsorganisation an der Illusion spezifischer Arbeit – bzw. an der Illusion ›formaler‹ Organisationsstrukturen – wird zwei klassischen Konzepten marxistischer Theorie über die Bedingungen des (Mehr-)Wertprinzips gegenübergestellt.

Schlüsselbegriffe: Situierete Lerntheorie, Anerkennungskämpfe, phänomenologisches Denken, archäologisches Denken, Formalisierung, Arbeit

Die Akkulturation von Arbeit als soziale Kategorie

Die Möglichkeit, den Bereich gegenwärtiger Sichtweisen traditioneller psychologischer Diskurse und Praxen zu untersuchen, auf deren Implikationen, Veränderungen, Dilemmata und Verschränkung mit Sozialpolitik zu befragen, führt uns direkt in einen besonderen Bereich politischer Analyse.

Die Philosophin Nancy Fraser hat vorgeschlagen, dass in Ergänzung zu den Fortschritten der Informationstechnologien und zum Anwachsen der internationalen Finanzströme die gegenwärtige Veränderung hin zu so genannter ›postfordistischer‹ Produktion¹ bzw. die Wissensgesellschaft auch durch einen »zunehmenden Kultursprung« charakterisiert ist. Dieser Kultursprung kann auf mehrere Weisen betrachtet werden, und sie beschreibt

das verstärkte Erscheinen ›symbolischer Arbeiter‹ [...] die abnehmende Bedeutung von Arbeit gegenüber Religion und Ethnizität in der Konstruktion der sozialen Identität zahlreicher Menschen, das erhöhte Bewusstsein kultureller Pluralität im Zuge angewachsener Migration [...] innerhalb eines neuen reflexiven Bewusstseins der ›Anderen‹, mithin eine neue Belastung von Identität und Differenz (Fraser, 2001, S. 1; Fraser & Honneth, 2003, S. 230ff.).

Für Fraser signalisiert einen solchen *cultural turn* keineswegs eine Abnahme des Politischen innerhalb der neu entstehenden Ordnung des Sozialen, wie dies scheinen könnte. Diese zeigt vielmehr eine Politisierung dessen an, was üblicherweise als kulturelle Kategorien konstruiert wird. Kämpfe um Identität und Differenz oder – wie sie es bezeichnet – »Kämpfe um Anerkennung« haben »Verteilungskämpfe« an Bedeutung übertriften. Der Kultursprung impliziert eine Ausweitung politischer Wettbewerbe: »Nicht länger auf die Dimension der Klasse begrenzt, richtet sich Wettbewerb nunmehr an anderen Achsen der Unterwerfung, z. B. der Geschlechtszugehörigkeit (Gender), ›Rasse‹, Ethnizität und Sexualität, aus«. Fraser konstatiert betroffen die Auswirkungen der Implikationen eines solchen Obsiegens und unterstellt, diese hätten doppelten Effekt. Das Anfluten des Wettbewerbs hinsichtlich kultureller Kategorien (Gender, Sexualität etc.) i. S. von Anerkennungskämpfen stellt »eine bedeutende Überwindung des verkürzenden ökonomischen Paradigmas und der restriktiven Dominanz der mit Arbeit und deren Kompensationen verknüpften Kämpfen« dar. Wenn Kämpfe um Anerkennung zugleich Verteilungskämpfe mehr überwinden denn ergänzen, »hätten wir ein reduktionistisches Paradigma durch ein anderes ausgetauscht – ein verkürzendes Ökonomieprinzip gegen einen reduktionistischen Kulturalismus« (Fraser, 2001, S. 3).

Frasers Ausformulierung dieser Implikationen hängt z. T. von einer analytischen Unterscheidung zwischen den Kategorien ›kulturell‹ und ›ökonomisch‹ ab: Es gibt soziale Kategorien ›kultureller‹ Art (›Gender‹, ›Sexualität‹, ›Ethnizität‹ usw.) innerhalb des Bereichs, in dem sich Subjekte in Kämpfe um Anerkennung begeben würden, und es gibt soziale

Kategorien ›ökonomischer‹ Art (›Klasse‹, ›Arbeit‹) innerhalb des Bereichs, in dem Subjekte in Verteilungskämpfe involviert sein würden. ›Arbeit‹ erscheint dem Feld des Ökonomischen zugeordnet und damit einzig der Seite der Verteilungskämpfe. Wie anhand dieses Analyseschemas ersichtlich ist, sind Verteilungskämpfe in der neu aufscheinenden Ordnung des Sozialen nicht nur enthalten, sondern stellt die besondere Kategorie ›Arbeit‹ eine Subjektkategorie dar, die in politische Kämpfe eingebracht werden kann.

Und jetzt könnte man anführen, dass ein Kennzeichen der sich abzeichnenden Ordnung gerade die ›Akkulturierung‹ von ›Arbeit‹ als eine soziale Kategorie ist, unter deren Vorzeichen sich Subjekte an politischen Kämpfen beteiligen. Um zu erkennen, dass die Charakterisierung sozialer Kategorien als entweder ›kulturell‹ oder ›ökonomisch‹ sich nicht zwangsläufig aus irgendeinem Merkmal der von ihnen abgedeckten Subjektidentitäten ergibt, muss man sich nur eine Gesellschaft vorstellen, in der Kompensationsweisen ökonomischer Gerechtigkeit unter Berücksichtigung von ›Gender‹-Kriterien organisiert sind. In einer solchen Welt würde ›Gender‹ als eine ökonomische Kategorie erscheinen, unter deren Vorzeichen Verteilungskämpfe vorgenommen würden. Tatsächlich ist es nicht besonders schwierig, sich eine solche Gesellschaft vorzustellen, und dies illustriert, dass der augenscheinlich ›ökonomische‹ Charakter von ›Arbeit‹ als eine soziale Kategorie selbst eine kulturell bedingt zufällige Zuschreibung darstellt.

Freilich gab es Zeitpunkte in der Geschichte, zu denen die Kennzeichnung von ›Arbeit‹ als eine soziale Kategorie sich ausschließlich auf die Anrufung von Eigenschaften wie die Bedeutung des Geldwerts bezogen hat. Wenn die Geldwerteigenschaft in den sozialen Vorstellungen als ein herausragendes Merkmal der qualitativen Kennzeichnung von ›Arbeit‹ als sozialer Kategorie verwendet wird, sind Geldverteilungskämpfe mit der Kategorie ›Arbeit‹ verbunden. Derartige soziale Vorstellungen sind zufällig, und dieser Zufälligkeit entspricht die Möglichkeit, dass ›Arbeit‹ eine ›akkulturierte‹ soziale Kategorie innerhalb der Vorstellungen der zeitgenössischen Ordnung werden könnte. Solch eine Akkulturierung der sozialen Kategorie ›Arbeit‹ ist nur in so weit möglich, wie die soziale

Bedeutung von Beschäftigungsidentitäten ohne Rückgriff auf die Anrufung von Qualitäten, wie der Größe des Geldwerts, konstruiert wird.

Hierin liegt die maßgebliche Bedeutung von Frasers Wahl des Begriffs ›Vorsprung‹ (*salience*) in ihrer Anspielung auf sprunghaft in den Vordergrund tretende Verschiebungen. Von einer Vergrößerung des ›Kultursprungs‹ zu sprechen heißt, von der verstärkten Fokussierung und der wachsenden Aufmerksamkeit zu sprechen, die auf ›Kultur‹ in den sozialen Vorstellungen seitens heutiger Akteure gerichtet wird. In diesem Bereich – der Fokussierung, der Aufmerksamkeit und des Interesses – erledigen die kulturellen Vorstellungen die Ausarbeitung dessen, was uns hier beschäftigt.

In diesem Sinne könnte der vergrößerte Kultursprung innerhalb der neu aufscheinenden Ordnung als ein durch die spezifisch ›ökonomische‹ Qualifizierung arbeitender Subjekte bedingter kultureller Prozess verstanden werden, der innerhalb heutiger sozialer Vorstellungen als Gegenstand von Fokussierung, Aufmerksamkeit und Interesse im Schwinden begriffen ist. Dies käme einer Verschiebung gleich, aufgrund derer wir die Eigenschaften zu konzeptualisieren in der Lage sind, durch die arbeitende Subjekte als solche charakterisiert sind.

In einer durch derartige Vorstellungsinhalte gekennzeichneten Ordnung würde sich die Kategorie ›Arbeit‹, mehr jedenfalls als eine Verfremdung von ›Arbeit‹ durch Identitätskategorien wie ›Gender‹, innerhalb eines (kulturellen) Prozesses von als ›kulturelle‹ Identität rekodierten Seinsbedingungen wiederfinden, von dem Aufmerksamkeit und Fragen auf seine Begründung durch den Geldwert abgetrennt wurden. Sie würde eine ›akkulturierte‹ soziale Kategorie in dem spezifischen Sinne werden, dass die Kennzeichnung der arbeitsbezogenen Identität durch einen Geldwert *in unserer Betrachtung* durch ihre Kennzeichnung anhand anderer Werte zum Schwinden gebracht würde. In einer solchen Ordnung würde ›Arbeit‹ zweifellos weiterhin eine herausragende soziale Kategorie darstellen, doch würde die finanzielle Kompensation sozialer Ungerechtigkeiten durch seine Kennzeichnung als Ort der Identitätsbildung von sich als Kampfschauplatz abgelöst werden.

Das Auftauchen einer solchen Ordnung – einer sozialen Vorstellung, für die ›Arbeit‹ vermittels der Ablösung geldwertbezogener Eigenschaften durch Parameter selbstbezogener Identität eine akkulturierte soziale Kategorie geworden ist – würde das verstärkte Auftauchen von Figuren der Anerkennung nach sich ziehen, die sich in ihren eigenen nicht-ökonomischen Eigenschaften bestätigen würden. Diese nicht-ökonomischen Eigenschaften könnten Arbeitskämpfe um Anerkennung begründen. Wenngleich sie mit dem Verschwinden der Kategorie ›Klasse‹ nicht unvereinbar ist, würde diese Veränderung – gerade angesichts ihrer fortgesetzten Entwicklung als eine soziale Kategorie – eine Verstärkung des Verblasens von Verteilungskämpfen auf dem Schauplatz Arbeit signalisieren.

Eine derartige Ordnung stellt den spekulativen Ausgangspunkt für den vorliegenden Essay dar, denn von diesem Ausgangspunkt her soll im Folgenden ein Bereich kultureller Praxis untersucht werden, wie ihn das Imaginäre zeitgenössischer Ordnungen eröffnet. Gegenläufig zu Verlagerungen hin zu digital vermittelter Produktion und zur Intensivierung des multinationalen Finanzwesens taucht eine kulturelle Praxis auf, die in der Ausbreitung einer speziellen konzeptionellen Orientierung besteht und deren Terminologie die Bestimmung von Arbeit als soziale Kategorie in einen Kampfplatz verwandelt, der sich von Fragen ihrer geldwerten Eigenschaften abtrennt erweist.

Anti-traditionelle Lerntheorie

Nachfolgend soll eine theoretische und methodologische Richtung der Humanwissenschaften untersucht werden, die fruchtbare Diskursfiguren zur Verfügung gestellt und dazu beigetragen hat, Arbeit als eine soziale Kategorie zu akkultrieren. Es wird also ein besonderer Praxisbereich innerhalb der Humanwissenschaften studiert, der – hoffentlich – einen diskursiven Rahmen zur Verfügung stellt, mit dessen Hilfe spezifische ›kulturelle‹ oder nicht-ökonomische Bewertungen hinsichtlich der Identitäten arbeitender Subjekte zur entscheidenden Aufmerksamkeits- und Beurteilungssache werden. Der gewählte Fokus wird auf die Situierte Lerntheorie als ein Element dieser ›kulturalistischen‹ Orientierung inner-

halb der Humanwissenschaften gerichtet sein, die einen Bereich theoretischer Praxis darstellt, durch welche das sprunghaft verstärkte Aufkommen von Arbeit als Gegenstand spezifisch ›kultureller‹ Anerkennungskämpfe erfahrbar gemacht wird.

Seit den 1970er Jahren hat sich eine Reihe von Geisteswissenschaftlern innerhalb der Sozialwissenschaften in ihrer Forschung der Untersuchung der erkenntnistheoretischen Gütekriterien traditioneller Lerntheorie verschrieben. Die heutzutage unter dem Label ›Situierter Lerntheorie‹ durchgeführte Forschung ist das Ergebnis eines gemeinsamen Prozesses von Forschern, die darauf aus waren, alternative theoretische und methodische Systeme zu erarbeiten, mit deren Hilfe die Prämissen traditioneller Lerntheorie und die von ihr unterstützten sozialen Praxen korrigiert werden könnten. Unter ›traditioneller Lerntheorie‹ soll hier eine Anzahl von Theoriebildungen zusammengefasst werden, auf die sich eine Situierter Lerntheorie beziehen und die sie ersetzen kann. Freilich umfassen diese theoretischen Modelle nicht alle Fragen, die eine Lerntheorie behandelt, und sind sie nicht mit diesen identisch. Wie auch immer, ungeachtet ihrer Theorievielfalt ist den Vertretern traditionell psychologischer Auffassungen von Lernvorgängen eine theoretische Basis gemeinsam, um die dieses Theoriespektrum organisiert ist und von der sich die Situierter Lerntheorie distanziert. Was die ›traditionelle‹ mit anderen Worten meint, ist ein paradigmatisches Festhalten an der Bedeutung kognitiver Repräsentationen. Nach dieser Modellvorstellung werden die Inhalte psychischer Strukturen beim Subjekt durch einen Internalisierungsprozess der symbolisch repräsentierten Inhalte geschaffen. Eine solche Repräsentanzlehre fördert eine doppelte Praxis, auf welche sich die Kritik der Situierter Lerntheorie hauptsächlich richtet: die institutionelle Vorgabe eines standardisierten Curriculums und eines standardisierten Assessments.

Die ebenfalls vielgestaltige Situierter Lerntheorie bezieht als Theoriesystem einen Großteil seiner Kohärenz aus ihrer Distanzierung von der kognitiven Repräsentanzlehre und nutzt dies als eine erkenntnistheoretische Grundlage zur Beforschung und Umsetzung von Bildung. Als ein anti-traditionelles Theoriesystem erfordert die Situierter Lerntheorie ein Bemühen, die epistemologischen Prämissen der kognitiven Repräsentanz-

zenlehre nicht nur zurückzuweisen, sondern auch zu übertreffen. Deren Prämissen werden von Seiten Situierter Lerntheoretiker als provinzielle Auswüchse eines westlichen Rationalismus erachtet, der geeignet ist, die standardisierenden Praktiken öffentlicher Erziehung auszugestalten wie zu legitimieren. In der Tat stellt die Ausformulierung einer epistemologischen Alternative zur traditionellen Lerntheorie innerhalb der Einführung und Entwicklung der Situierter Lerntheorie eingestandenermaßen ein politisches Projekt dar, das sowohl Fragen der erkenntnistheoretischen Angemessenheit als auch der ethischen Vernunft eines solchen Vorhabens aufwirft. Eine Verwerfung der erkenntnistheoretischen Glaubwürdigkeit der durch die kognitive Repräsentanzlehre unterstützten Praxen wird dabei als ein Aspekt umfassenderer politischer Zielsetzungen begriffen.

Eben weil die Situierete Lerntheorie für die korrekte Interpretation von Lernprozessen gehalten würde, mussten sie die prominenten Lerntheoretiker, die an der Ausweitung des Lernens interessiert waren, quasi auf diese neue Theorie festlegen. Im Licht ihrer mutmaßlichen Korrektur traditioneller Lerntheorie ist die Situierete Lerntheorie dabei zu einer Theorie geworden, die sich außerhalb herkömmlicher Bildungsinstitutionen als anwendbar erweist. Dabei hat sie nicht nur für die Kritik herkömmlicher Erziehungspraktiken Bedeutung erlangt, sondern auch für jene Verantwortliche von Arbeitsabläufen, die hinsichtlich der unterstellten Übermacht kognitivistischer Theorie gegenüber der (traditionellen) Weltanschauung von Theoretikern und Praktikern der Arbeitsorganisation kritisch eingestellt sind. Somit ist die Situierete Lerntheorie nun auch in der Arbeitswelt »zu Hause«.

Im Übrigen hat ein seltsames Ereignis dafür gesorgt, dass die Situierete Lerntheorie in die Arbeitswelt eingeführt wurde. Indem traditionelle Lerntheorie als kulturelle Abstützung der Legitimierung und des Fortbestehens formalisierter Praktiken fungiert, die sozialer Schichtung einen Rückhalt geben, wurde die Situierete Lerntheorie zunächst als Verwerfung dieses Paradigmas erarbeitet und ist nun in der Lage, sich trotz eindeutig entgegengesetzter politischer Zielsetzung ohne augenscheinliche Widersprüche auf die formalisierten Praktiken der Arbeitsplatzorganisation zu

beziehen. Eine Verständnismöglichkeit der Beziehung zwischen den theoretischen Entwürfen von Jean Lave – einem der Hauptvertreter der Entwicklung der Situiereten Lerntheorie – und deren Umsetzung im Diskurs der Arbeitsorganisation wird an anderer Stelle unter dem Titel einer ›Kollektivität-der-Praxen‹-Metapher vorgeschlagen (vgl. Vann & Bowker, 2001). Diese Arbeit enthält Textbeispiele kollektiver Praxisorganisationsdiskurse als Fallbeispiele der Situiereten Lerntheorie. Dabei stellen die theoretische Begründung und die empirischen Belege dieser Arbeit ein Fundament für die hier vorgestellten Ergebnisse dar. Zur Erläuterung der Aussagen über entgegengesetzte politische Ziele, die die Entwicklung der Situiereten Lerntheorie begleiten, soll an dieser Stelle eine Bemerkung, mit der die oben genannte Arbeit schloss, kurz weiter ausgearbeitet werden¹.

Eine Position, die innerhalb des Diskurses über die Situierete Lerntheorie in praxi unbedingt wichtig ist – und faktisch eine ihrer wesentlichen Eigenschaften als Diskursfigur darstellt –, ist dort in einer speziellen Anmerkung über »formale Organisationsstrukturen« enthalten. Die nachfolgende kurze Zusammenfassung macht diese Randbemerkung auszugsweise deutlich:

Formale Organisationsstrukturen mögen für Mittelverteilungen geeignet sein, weitreichende Entscheidungen ermöglichen und Verantwortlichkeiten strukturieren, doch erweisen sie sich als untauglich für die Entwicklung, Anwendung und Verbreitung von Wissen. Für Lernprozesse, für stetig anwachsende Beherrschung und Entwicklung des Wissens ist dagegen der informelle Charakter von Gemeinwesen wesentlich förderlicher (McMaster, 2001, S. 1).

Diese zehn Jahre zuvor getroffene Feststellung verdeutlicht, was weiterhin eines der hervorstechendsten Merkmale der Situiereten Lerntheorie in ihrer Eigenschaft als unternehmensorganisatorisches Denkmodell ist. Der unternehmensorganisatorische Diskurs der Situiereten Lerntheorie stellt ein Musterbeispiel anti-traditioneller Lerntheorie dar, indem diese konsequent dafür eintritt, es dürfe nicht unterstellt werden, dass ›formale

Organisationsstrukturen« als Voraussetzung für eine erfolgreiche Anweisung und Bestimmung der Handlungen arbeitender Subjekte fungieren könnten. Als Fallbeispiel Situierter Lerntheorie basiert der unternehmensorganisatorische Diskurs auf einer grundlegenden Überführung des traditionellen Lernmodells in ein Konzept ›Arbeit-analog-Lernen« (*labor-as-learning*). Diese Verschiebung zieht eine identische Übertragung des Standardlehrplans in Organisationsregeln wie auch eine parallele Überführung des kognitiven Funktionsmodells in ein arbeitsspezifisches Handlungsmodell nach sich. Innerhalb dieser Reihe von Transpositionen erweist sich ›Arbeit« als ein Prozess, der in besonderer Beziehung zu ›formalen Organisationsstrukturen« steht. Man könnte dies so formulieren, dass ›formale Organisationsstrukturen« als *gänzlich abgetrennt* von ›arbeitsimmanentem« Lernen theoretisierbar sind. Man könnte sogar feststellen, dass sie als solche erst *im Zuge* ›arbeitsimmanenten« Lernens entstehen. Und man könnte weiter konstatieren, dass Arbeit von ›formalen Organisationsstrukturen« weitmöglichst abgekoppelt wurde, dass ›Arbeit« eine *gänzlich informelle* Angelegenheit geworden ist.

Wenngleich man eine solche Position dem soziologischen Untersuchungsfeld arbeitsbezogenen Handelns² zuordnet, besteht das in Frage stehende Problem darin, dass die konzeptionelle Abkopplung der Arbeit von formalen Organisationsstrukturen nicht darauf schließen lässt, dass hierdurch formale Organisationsstrukturen aufgehoben würden. Was allerdings gefördert wird, ist ein Ausstieg aus formalen Organisationsstrukturen – ein Ausstiegs des lernenden / arbeitenden Subjekts aus ihnen. Doch sollte das lernende / arbeitende Subjekt aus formalen Organisationsstrukturen nicht aussteigen; vielmehr sollten diese an anderem Ort fortbestehen, ihr Eigenleben auf einem anderen Schauplatz führen, wo sie als Ausgangspunkt für die Verteilung von Mitteln, das Treffen weitreichender Entscheidungen und die Strukturierung von Verantwortlichkeiten genutzt werden können. Tatsächlich sind formale Organisationsstrukturen für derartige Vorstellungen von Bedeutung, doch sollten sie für arbeitende Subjekte keine Rolle spielen. Die Abkopplung der beiden Schauplätze voneinander, dem des informellen Lernens / Arbeitens einerseits von dem der formalen Organisationsstruktur andererseits, bleibt

entscheidend. Denn dies läuft darauf hinaus, dass der Lern- / Arbeitsprozess konzeptionell von dem Vorgang seiner formalen Anerkennung abgetrennt wurde. Die enge Beziehung dieser beiden Prozesse zueinander stellt das Terrain zur Verfügung, auf dem und für das die Forschungsarbeit der situativen Lerntheoretiker einst betrieben wurde.

Und eben wegen ihrer zentralen Bedeutung für die Frage der Beschreibung von Arbeit als soziale Kategorie wird dies die zentrale Problematik im Restteil dieses Essays sein. Theorien mögen angemessen sein – sie können sich verlagern, sagen wir, vom Erziehungsbereich in den Bereich der Arbeitsorganisation. Sie können verschiedentlich in Angriff genommen werden, ohne dass dies von ihren Autoren so antizipiert noch geduldet worden wäre. Und obwohl es möglich ist, die Mehrdeutigkeit der Sprache nachdrücklich als Rechtfertigung oder Grund für eine derartige Aneignung ins Spiel zu bringen, verdient die Tatsache, dass diese Besitzergreifung einen Prozess der Re-Kontextualisierung darstellt, unsere Aufmerksamkeit. Im Gegensatz zu einer abschließenden Funktion könnte das Prinzip der Mehrdeutigkeit vielmehr einen neuen und eigenständigen Untersuchungsansatz entfalten, der darauf abzielt, die Bedingungen der Auftretenswahrscheinlichkeit und der Umriss einer Re-Kontextualisierung zu erhellen. Die Überführung von ›Lernen‹ in ›Arbeit‹ setzt Marken, und da die Situierete Lerntheorie – indem sie innerhalb spezifischer institutioneller Strukturen zirkuliert und weiterentwickelt wird – mit der Zeit einen Wandel durchmacht, können derartige Marken zu Schauplätzen intellektueller Auseinandersetzungen geraten.

›Lernen‹, Phänomenologie, Archäologie – Teil I

Die Position von Jean Lave ist innerhalb des gesamten anti-traditionellen Projekts der Situiereten Lerntheorie insofern charakteristisch, als sie in ihren deskriptiven und theoretischen Schriften konsequent an den engen Beziehungen der erkenntnistheoretischen und politischen Aspekte weitergearbeitet hat. Es lohnt, das Abstract eines Artikels, den sie für die Zeitschrift *Mind, Culture and Activity* verfasste, in ganzer Länge zu zitieren,

weil sich hieran ihr bindender Standpunkt herauskristallisieren und exemplifizieren lässt:

Warum eher eine soziale Lerntheorie weiterverfolgen als eine gängigere psychologische? In dem Ausmaß, in dem das menschliche Sein ein Beziehungsthema ist, das in sozialen Lebensbedingungen, lebensgeschichtlich in sozialen Strukturen hervorgebracht wird, deren Teilnehmer sich als Bedingung und Vorbedingung ihrer eigenen Existenz an andere binden, wird gerade dies durch jene Theorien verkürzt und verkannt, die Lernen als einen Spezialfall allgemeiner psychischer Prozesse auffassen. Meine Kollegen und ich haben in den letzten Jahren versucht, unser Verständnis dieser Fragestellung zu vermitteln (vgl. Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991), und ich werde versuchen, die Thematik hier ein wenig weiterzuentwickeln. Für das Weiterverfolgen einer theoretischen Perspektive der sozialen Natur von Lernvorgängen gibt es weitere Vernunftgründe. Theorien, die Lernvorgänge auf individuelle psychische Fähigkeiten / Aktivitäten reduzieren, machen letzten Endes benachteiligte Menschen für ihre eigene Benachteiligung verantwortlich. Gängige Lerntheorien haben – wenngleich sie heutzutage die Bedeutung des ›Sozialen‹ oder der ›Umwelt‹ einräumen – Individuen als Ausgangs- wie als Endpunkt. Derartige Theorien befassen sich eingehend mit individuellen Unterschieden, mit Vorstellungen von besserem und schlechterem, mehr und weniger Lernen sowie mit subjektübergreifenden Gruppenvergleichen derartiger Angelegenheiten. Psychologische Lerntheorien schreiben Ideale und Wege herausragender Leistung vor und identifizieren individuelle – keineswegs aber alle – Typen, die diesen Leistungserfolg erbringen müssten; die Tatsache, dass dieser mutmaßlich gängige Ausgangspunkt nicht aufgegeben wird, ist der Grund dafür, dass andere als minderbegabt etikettiert werden. Das ist die Logik, nach der Erfolg außergewöhnlich ist, die aber den Mangel an Erfolg dennoch als unnormale kennzeichnet. Sie reflektiert und unterstützt eine Politik, durch die enterbte und entrechtete Indivi-

duen, ob als einzelnes oder in Massen, als unfähig identifiziert und auf diese Weise für ihre ›Not‹ verantwortlich gemacht werden (vgl. McDermott, 1993). Es erscheint daher zwingend, Möglichkeiten eines Verständnisses von Lernvorgängen zu erforschen, das seinerseits die Kluft sozialer Ungleichheit in unserer Gesellschaft weder absegnet noch absichert. Eine Anerkennung des Lernens als ein vielmehr soziales und kollektives denn individuelles psychologisches Phänomen stellt den einzigen Weg jenseits der gegenwärtigen Lage der Dinge dar, der mir zum aktuellen Zeitpunkt vorstellbar erscheint (Lave, 1996, Abstract).

Worauf ich mit diesem Abstract die Aufmerksamkeit lenken möchte, ist die besondere Art und Weise, mit der die erkenntnistheoretische Aufgabe der Anerkennung als ein politisches Thema herausgearbeitet wird. Mir scheint, was hier beschrieben wird, ist die Aufgabe, ein alternatives Paradigma für ein *anerkenndes* Lernen zu schaffen; überdies drängt eine solche Arbeit als unbedingt erforderlich auf, da sich der landläufige paradigmatische Rahmen als eine Struktur erweist, die Spaltungen sozialer Ungleichheit legitimiert und unterstützt. Dies sollte zurückgedrängt werden. Diese Lektüre der Beziehung zwischen Erkenntnistheorie und Politik bei Lave unterscheidet sich von der Auffassung, wie sie Vann und Bowker (2001) entwickeln. Der 2001 publizierte Beitrag weist darauf hin, dass herkömmliche Beurteilungssysteme von Lave deshalb als problematisch bewertet würden, weil sie erkenntnistheoretisch inadäquat seien. An dieser Stelle wage ich folgenden neuformulierten Vorschlag dahingehend, dass soziale Ungleichheit von Lave als eine politische Problematik verstanden wird und dass ein erkenntnistheoretisches Kalkül darin besteht, herkömmliche, standardisierte Bewertungen als eine ihrer Stützen zu unterminieren.

Was Lave in diesem Abstract aufzeigt, ist die Vorstellung, dass soziale Gleichheitsbeziehungen zwischen lernenden Subjekten ein *Effekt* des gängigen Erkenntnismodells sind, durch den die Anerkennung sozialer Identitäten lernender Subjekte ermöglicht wird. Folglich ist soziale Ungleichheit ein Effekt der Anwendung einer spezifischen Begrenzung von

Anerkennung. Lave richtet ihre Aufmerksamkeit auf einen Bereich der Achtung, der Lernen nicht nur als Spezialfall begreift: In der Tat *missachtet* ein soziale Ungleichheit unterfütterndes Erkenntnismuster diejenigen Personen, für die Gleichheit andernfalls im Prinzip nur als theoretische Möglichkeit existiert. Ein solches Missachten ist in diesem Sinne als ein das soziale Bewusstsein lernender Subjekte regulierendes Anerkennungsparadigma aufzufassen, das diese vermittels verstärkter *Missachtung* pauperisiert. Das Missachtungsmuster ist als ein sowohl epistemisches als auch ontisches Integrationselement des lernenden Subjekts konzeptualisiert: Es erzeugt ein Selbstwissen des lernenden Subjekts und erschafft irgendwie das in sozialen Ungleichheitsbeziehungen verstrickte lernende Subjekt selbst.

Eine implizite Folge dieses Entwurfs – eine logische Folge, die die Entwicklung eines alternativen epistemischen oder erkenntnispraktischen Modells unumgänglich gemacht hat – besteht darin, dass eine Überwindung sozialer Ungleichheit oder Herstellung *alternativer* Gleichheitsbeziehungen grundsätzlich ein *Effekt* einer *alternativen* Form von Anerkennung wäre. Eine solche alternative Achtungsstruktur würde, viel eher als *Missachtung*, dadurch andere lernende Subjekte schaffen, dass sie auf *nicht-missachtende* Art und Weise anerkannt würden. Die politische Aufgabenstellung bestände demzufolge darin, bislang *missachtete* oder erniedrigte Personen anzuerkennen. Die Aufgabe bestände darin, Subjekte zu entgrenzen, deren primäres Manko aus dem Vorhandensein sozialer Ungleichheit resultierte.

Ich möchte diesen Reflexionsstrang weiterverfolgen und die philosophische Lesart der von Lave als maßgeblich aufgestellten Verpflichtung weiter untersuchen. Ich schlage vor, dass wir diese Pflichtaufgabe philosophisch als spezifisch miteinander verschränkte ›phänomenologische‹ und ›archäologische‹ Kognitionsstile der Urteilsbildung aufgreifen. Meine Lesart dieses Theoriegeflechts erweist sich als durch die vergleichende Lektüre von Michel Foucaults *Maladie mentale et Personnalité* (Foucault, 1954) und *Psychologie und Geisteskrankheit* (Foucault, 1968)ⁱⁱ durch Todd May (2005) geprägt. May diskutiert in seiner Behandlung dieser beiden Texte die in Teil II der jeweiligen Ausgaben auftretenden

Unterschiede. May schlägt vor, dass die Unterschiede in den beiden Versionen des Teils II eine Verschiebung in Foucaults Herangehensweise widerspiegeln – eine Verschiebung, die sich gleichfalls in der Veränderung des Buchtitels von *Personnalité* (1954) zu *Psychologie* (1968) widerspiegelt. In Mays Lesart, wonach Teil II von *Maladie mentale et Personnalité* ein phänomenologisches Denken widerspiegelt, reflektiert Teil II von *Psychologie und Geisteskrankheit* ein archäologisches Denken.

In Übereinstimmung mit May werden die sich in den beiden Ausgaben spiegelnden phänomenologischen und archäologischen Denkansätze durch unterschiedliche Untersuchungsgegenstände bedingt. Über Foucaults Wechsel von der Phänomenologie zur Archäologie der Erkenntnis in der zweiten Ausgabe schreibt May: »Nicht mehr die Erfahrung des Subjekts wird befragt, sondern die Kategorien werden es, innerhalb derer Erfahrung artikuliert wird« (May, 2005, S. 284ff.).

Vom traditionellen Standpunkt soziologischer Werkforschung könnten die Unterschiede zwischen Phänomenologie und Archäologie, wie ich sie nachzeichnen möchte, auch als fachwissenschaftliche Differenzen zwischen ›ethnomethodologischen‹ und ›neo-weberianisch / sozialkonstruktivistischen‹ Ansätzen, wie sie Attewell (1990) vorschlägt, kommentiert werden. Ich werde auf diesen Punkt noch zurückkommen.

Bricht man die Formel der Aufgabenstellung bei Lave durch Mays Lektüre der beiden Foucault-Texte, so lässt dies darauf schließen, dass ihre Suche nach einem alternativen Anerkennungsparadigma Lave einen Platz innerhalb eines Erkenntnisinteresses zuweist, das sich den Methoden und Themen phänomenologischen Denkens annähert. Indes basiert der das Erkenntnisinteresse motivierende politische Imperativ auf einem Verständnis standardisierter Beurteilung als einem den Methoden und Themenstellungen archäologischen Denkens entlehnten Verständnis. Und in Anbetracht der Tatsache, dass archäologisches Denken die Matrix oder das motivationale Apriori des phänomenologischen Denkens, wie es zum Beispiel in *Cognition in Practice* (Lave, 1988) entfaltet wird, zur Verfügung stellt, wird es auf gleiche Weise durch den Druck des Erkenntnisinteresses und seines phänomenologischen Paradigmas überschattet.

Ich schlage vor, dass die Abschattung des archäologischen Denkens durch phänomenologisches Denken in einer Arbeit wie *Cognition in Practice* dann in den Vordergrund treten kann, wenn diese mit einem jüngeren Essay verglichen wird, in dem Lave gemeinsam mit Ray McDermott (2002) eine exegetische Übertragung von Marx' Frühschrift *Die entfremdete Arbeit* (1844) vornimmt. Ich schlage vor, den Essay von 2002 als eine archäologische Kritik standardisierter Lehrpläne und Beurteilungspraxen vom Standpunkt ihrer Auswirkungen auf das lernende Subjekt her zu lesen. Als Dreh- und Angelpunkt dieses Vergleichs zwischen dem Essay von 2002 und *Cognition in Practice* schlage ich die unterschiedlichen Weisen vor, auf die beide Arbeiten die Bedeutung der Beziehung zwischen dem lernenden Subjekt und den ›sozialen Strukturen‹ bestimmen. Innerhalb einer philosophischen Lektüre ihrer unterschiedlichen Ausrichtungen auf diese Beziehung kann ich hoffentlich eine Möglichkeit eröffnen, den Stellenwert der von der Situierten Lerntheorie für die Darstellung des Lernens innerhalb arbeitsorganisatorischer Diskurse bereitgestellten Terminologie zu erfassen.

In *Cognition in Practice* unterscheidet Lave ihren Standpunkt vom phänomenologischen wie folgt:

Praxistheorie, die makrostrukturelle Systeme als fundamental betrachtet und sich auf Beziehungen zwischen Struktur und Handlung richtet, darf demgemäß nicht mit einer phänomenologischen Sichtweise, die soziale Systeme (nur) als Epiphänomene intersubjektiv konstituierter Erfahrung behandelt, verwechselt werden. Dass beide sich in ihrer Analyse auf die Einzelheiten der Alltagspraxis konzentrieren, darf die wesentlichen Unterschiede zwischen ihnen nicht verdunkeln (Lave, 1988, S. 193, Fn 7).

Ich möchte auf Laves Verwendung des Terminus' »makrostrukturelle Systeme« in diesem Passus zurückkommen, denn ich denke, dass er uns zu einigen produktiven Einsichten hinsichtlich der philosophischen Unterschiede zwischen *Cognition in Practice* und *Die entfremdete Arbeit* führen und mir letzten Endes ermöglichen wird, einen Aspekt der Anwendung Situierter Lerntheorie innerhalb arbeitsorganisatorischer

Diskurse zu spezifizieren. In dem oben zitierten Passus gibt Lave an, dass »Praxistheorie« sich von einem phänomenologischem Denken unterscheidet, das »soziale Systeme (nur) als Epiphänomene intersubjektiv konstituierter Erfahrung« behandelte. Doch eine Distanzierung von Phänomenologie ist nicht alles, was in diesem Passus im Zuge der Ausrichtung auf Makrostrukturen von Belang war. Denn Lave gibt auch eine Erklärung ab, mit der sie Praxistheorie als vom *Funktionalismus* verschieden spezifiziert. In einem Abschnitt, der im Haupttext von *Cognition in Practice* enthalten ist, schreibt sie, dass der Funktionalismus Gesellschaft »als einen Set von Makrostrukturen am Platze« betrachtet, als »einen vollendeten Sachverhalt [*fait accompli*], der von den ihm ihm geborenen Individuen internalisiert werden muss. Konsens, gemeinsame Normen, Werte und noch allgemeiner Kultur – das ist das Fundament sozialer Ordnung« (Lave, 1988, S. 7).

Um was geht es bei diesen beiden Referenzen auf *Makrostrukturen*? Ich glaube, dass sie auf eine heikle theoretische Denkfigur aufmerksam machen. Lave sucht, die kognitive Internalisierungstheorie dadurch zu korrigieren, dass sie sich von den funktionalistischen Annahmen über den *fait accompli* entfernt; zur gleichen Zeit aber sucht sie ein Strukturkonzept, das etwas anderes als (nur) ein Epiphänomen intersubjektiver Erfahrung zur Verfügung stellen könnte, das mithin innerhalb des Geltungsbereichs ihrer eigenen Methodologie Verwendung finden könnte. Praxistheorie soll eine theoretische Lücke besetzen, das heißt sie soll sich sowohl von passivem Determinismus wie von solipsistischem Voluntarismus unterscheiden. Ein Theoriebereich, von dem der funktionalistische Determinismus, jedoch nicht die der phänomenologischen Denkfigur fehlenden Makrosysteme auf Abstand gehalten werden könnten.

Cognition in Practice bezieht sich auf bestimmte Passagen bei Giddens (1979) und Bourdieu (1977), um einen derartigen theoretischen Raum zu veranschaulichen:

Wir müssen jede Auffassung von Sozialisation vermeiden, die entweder voraussetzt, dass das Subjekt durch das Soziale determiniert wird (das Individuum schlicht als durch Gesellschaft ›model-

liert), oder die im Gegensatz dazu Subjektivität als ein inhärentes Charakteristikum menschlicher Wesen als erwiesen annimmt, so dass sie keiner Erklärung bedürfe (Giddens, 1979, S. 120).

Wir können dem Entweder-oder-Ritual zwischen Objektivismus und Subjektivismus nur entkommen [...] wenn wir darauf vorbereitet sind, die Produktions- und Funktionsweise praktizierter Herrschaft, die sowohl Möglichkeiten einer objektiv verständlichen Praxis als auch einer objektiv zauberhaften Erfahrung dieser Praxis enthält, zu beforschen (Bourdieu, 1977, S.4).

Lave kommentiert diese Passagen und stellt fest, Giddens und Bourdieu befassten sich »mit dialektischer Synthese« und unterstellten eine »partiell determinierten, partiell determinierenden des menschlichen Organismus [...] Ihre Arbeiten legen die Untersuchung sozialer Praxis in räumlichen und zeitlichen Zusammenhängen nahe, da es der synthetisierende Grundzug dieser Theorien erschwert, für die Trennung von Kognition und sozialer Umwelt zu streiten« (Lave, 1988, S. 16).

Im Zuge der Zurückweisung der Vorstellung des Funktionalismus eines *zu internalisierenden fait accompli* erweist sich das von Lave bei Giddens und Bourdieu vorgefundene dialektisch-synthetische Theoriesystem als ein fruchtbarer theoretischer Standpunkt: Dieser stellt für die Kognitionsforschung die konzeptionellen Parameter für das Vorhandensein von sowohl räumlichen wie zeitlichen Zusammenhängen (›Makrostrukturen‹) zur Verfügung und verschafft der Kognitionsforschung ein handelndes (statt passiv internalisierendes) Subjekt, das dem funktionalistischen Entwurf fehlt. Die Makrostruktur des Funktionalismus ist zwar weit verbreitet, doch seine Wirksamkeit wird durch die spezifische Beziehung, in die das Subjekt diese einbindet, verändert.

›Lernen‹, Phänomenologie, Archäologie – Teil II

Es wäre möglich aufzuzeigen, dass die in Laves Anrufungen von Giddens und Bourdieu konstruierte »dialektische Synthese« selbst ein Definitionsmerkmal gewisser Formen phänomenologischen Denkens ist und dass die

Existenz von ›Makrostrukturen‹ für phänomenologisches Denken ebenso wesentlich ist wie für Praxistheorie. Doch bin ich der Auffassung, dass es dabei einen viel interessanteren Sachverhalt und einen viel fruchtbareren Ansatz für die Zielsetzung gibt, die Re-Kontextualisierung Situierter Lerntheorie innerhalb arbeitsorganisatorischer Diskurse und ihr Verschwinden aus der Auseinandersetzung über Geldwerteigenschaften arbeitender Subjekte zu hinterfragen. Ich behaupte, die philosophische Eigenart phänomenologischen Denkens, das für eine konzeptuelle Bestätigung der in *Cognition in Practice* enthaltenen Lernforschung sorgt, rühre von dem Status des ›Subjekts‹ her, das diese zu beschreiben sucht. Es ist die Art von Subjekt, das *im Prinzip* als Angelegenheit theoretischer Festlegung in allererster Linie die Fähigkeit zum Handeln vis-à-vis dem haben könnte, das als »Makrostruktur« bezeichnet wird.

Die Annahme eines solchen Subjekts ist ein unbedingter Kern für die Situierete Lerntheorie in ihren Aspekten einer Bekämpfung der Durchführung standardisierter Lehrpläne und Beurteilungen. Dies aus zwei Gründen. Ein solches Subjekt impliziert ein empirisches Objekt, einen empirischen Lernenden, für den die Situierete Lerntheorie ein alternatives Verständnis anbieten kann. Ein solches Subjekt bringt *Eigenschaften* mit sich, die die Architektur des Paradigmas bedrohen und eine Achillesferse der internalisierenden / funktionalistischen Programmatik darstellen: Die Eigenschaft der Passivität. Tatsächlich konstituiert sich der Gegensatz zwischen Denkfiguren der *Phänomenologie*, des *Funktionalismus* und der *Praxistheorie* in *Cognition in Practice* in Abhängigkeit von der Beschaffenheit dieser Eigenschaften des empirischen Subjekts. Diese Denkfiguren bestimmen das empirische Subjekt und wägen ab, wodurch dessen Identität begründet werden kann. Ich werde auf diesen Punkt zurückkommen.

Wenn man nun die Argumentationsformen in *Die entfremdete Arbeit* prüft (vgl. Lave & McDermott, 2002), scheint darin etwas Absonderliches auf. Weil man anstelle von Verweisen auf das Subjekt als einem Ort, an dem eine Dialektik zwischen Makrostrukturen und den Handlungskompetenzen des Subjekts auftritt, Hinweise auf ein lernendes Subjekt vorfindet, das »auf das Level einer Ware herabsinkt« und auf der Grund-

lage einer Unterrichtstheorie »zur wahrhaft erbärmlichsten Ware gerät« (Lave & McDermott, 2002, S. 273). Der Ausgangspunkt dieser Anspielung auf ein Herabsinken ist in der nachfolgenden Übertragung einer speziellen Textpassage von Marx' Frühschrift ›*Die entfremdete Arbeit*‹ begründet:

Wir sind ausgegangen von den Voraussetzungen der Nationalökonomie. Wir haben ihre Sprache und ihre Gesetze akzeptiert. Wir unterstellten das Privateigentum, die Trennung von Arbeit, Kapital und Erde, ebenso von Arbeitslohn, Profit des Kapitals und Grundrente wie die Teilung der Arbeit, die Konkurrenz, den Begriff des Tauschwertes etc. Aus der Nationalökonomie selbst, mit ihren eignen Worten, haben wir gezeigt, dass der Arbeiter zur Ware und zur elendesten Ware herabsinkt, dass das Elend des Arbeiters im umgekehrten Verhältnis zur Macht und zur Größe seiner Produktion steht, dass das notwendige Resultat der Konkurrenz die Akkumulation des Kapitals in wenigen Händen, also die fürchterlichere Wiederherstellung des Monopols ist, dass endlich der Unterschied von Kapitalist und Grundrentner wie von Ackerbauer und Manufakturarbeiter verschwindet und die ganze Gesellschaft in die beiden Klassen der *Eigentümer* und eigentumslosen *Arbeiter* zerfallen muss (Marx, 1844, S. 510 / XXII).

Wir sind ausgegangen von den Voraussetzungen des *Erziehungssystems* als solchem. Wir haben ihre Sprache und ihre Gesetze akzeptiert. Wir unterstellten das *standardisierte Wissen (Lehrplan)*, die Trennung von *Lernen, akademischem Erfolg und beurteilten Fähigkeiten*, ebenso von *Graduierungen, Zeugnissen und Gewinnchancen*. Aus der *Erziehungstheorie* selbst, mit ihren eignen Worten, haben wir gezeigt, dass der *Lernende* zur Ware und zur elendesten Ware herabsinkt, dass das Elend des *Lernenden* im umgekehrten Verhältnis zur Macht und zur Größe seiner Produktion steht, dass das notwendige Resultat der Konkurrenz die Akkumulation des *akademischen Erfolgs* in wenigen Händen, also die fürchterlichere Wiederherstellung des Monopols ist, dass endlich der Unterschied von *Wissenskapitalisten (Gelehrte wie Schüler)* und *Wissensvermittlern (Lehrende wie Prüfer)* wie der zwischen *Lerntypen* verschwindet und die ganze Gesellschaft in die beiden Klassen der *zertifizierten Eigentümer von Wissen* und *eigentumslosen Unwissenden ohne Wissenszertifikat* zerfallen muss (Lave & McDermott, 2002, S. 27).

Die exegetische Übertragung dieses Essays erfolgte mit der Absicht, »eine neue Richtung in der politischen Ökonomie des Lernens« vorzuzeichnen. Lave und McDermott schreiben:

Die Illusion des messbaren Lernens verleiht dem, was nicht ist, Realität und verdinglicht es in Form von Noten, die Kinder innerhalb von Rangordnungen ausrichten, die Ungerechtigkeiten in der Verteilung von Chancen und Belohnungen reproduzieren. Institutionalisierte Erziehung hat dem leistungsfähigen Lernenden angetan, was – wie Marx enthüllte – dem tätigen Arbeiter angetan wurde (Lave & Dermott, 2002, S. 21).

Derartige Klagen über die Macht des Erziehungswesens lesen – gleichsam in Andeutungen – gewiss viel in das *fait accompli* hinein. In der Tat wird das lernende Subjekt in *Die entfremdete Arbeit* an einer Rangfolge ausgerichtet und verdinglicht. Etwas tun etwas *mit* ihm; obendrein ist dieses Etwas, das Dinge mit ihm macht, *eine Illusion!* Die Effekte einer solchen Illusion zeigen sich als ein *fait accompli*, das das lernende Subjekt irgendwie in sich aufzunehmen hat. Unter Bezugnahme auf *Cognition in Practice* erscheinen derartige Ansprüche in ihrer Zielsetzung sachlich und legen nahe, dass es einen doch großen Unterschied zwischen einer Präsentation *ausgeübter Kognition* (*Cognition in Practice*) und einer Präsentation *entfremdet ausgeübter Kognition* (*Alienated Cognition in Practice*) gibt.

Könnte es sein, das Lave sich in eine Art Funktionalistin verwandelt hat? Ich bin der Auffassung, eine Verständnismöglichkeit der Behauptungen über das lernende Subjekt in *Die entfremdete Arbeit* ist in der Mutmaßung gegeben, dass eine solch eingehende Lesart von Marx, wie anhand von *Die entfremdete Arbeit* exemplifiziert, Lave dazu gebracht hat, ihre Engagement für die von Giddens und Bourdieu ausgearbeitete dialektische Synthese aufzugeben. Doch würde dies das Ausmaß ignorieren, in dem *Cognition in Practice* – und viel allgemeiner die Situierte Lerntheorie – bereits signifikant durch das Werk von Marx beeinflusst wurde. Ich werde hierauf noch zurückkommen. Des weiteren würde der Vorwurf eines schleichenden Funktionalismus ebenso über die Möglich-

keit hinwegsehen, dass Lave es nicht nötig hat, ihr Engagement für die ›Praxis‹ und für eine Distanzierung vom Funktionalismus preiszugeben, wenn es doch *Die entfremdete Arbeit* mit einem gänzlich anderen lernenden Subjekt zu tun hat als es das lernende Subjekt darstellt, das *Cognition in Practice* zu entschlüsseln sucht. Was könnte dies bedeuten?

Es gibt eine Reihe von Themen in der exegetischen Übertragung von *Die entfremdete Arbeit*, die es verdienten, herausgegriffen und ausgearbeitet zu werden. Hier erscheint mir die Position wesentlich, wie sie von den Autoren gegenüber der ›Erziehungstheorie selbst‹ eingenommen wird. Für die Übertragung von Marx' Artikeln war immer schon wesentlich, von spezifischen Voraussetzungen auszugehen: Privateigentum, Arbeit, Kapital, Land, Lohn / standardisiertes Wissen, Lernen, akademischer Erfolg, bewertete Fähigkeiten, Klassen. Aber das entscheidende Moment von *Die entfremdete Arbeit* besteht m. E. da, wo die Untersuchung bei Marx' Frage anlangt, »wie sich das Konzept entfremdeter Arbeit [die aus den Prämissen politischer Ökonomie selbst hergeleitet wurde] als solches im Alltagsleben darstellt« (Lave & Dermott, 2002, S. 39). Statt innerhalb konzeptinhärenter Beziehungen zu bleiben, ist dies nun um eine Frage von in dem Konzept erwähnten Beziehungen. ›Beziehungen‹ müssen insofern berücksichtigt werden, als sie nicht nur dem Konzeptinhalt substantiell inhärent sind, sondern auch weil sie jenseits dieses Inhaltsbereichs einer Dimension des Konzepts eigen sind, das »die Beziehungen von Arbeit und Privateigentum, Selbstentfremdung und der Weise, auf die dieses unfreie Handeln im Dienste oder in der Beherrschung anderer produziert wird, von Arbeitern und Eigentümern« betrifft (Lave & Dermott, 2002, S. 39). Es geht nicht länger einfach um eine Frage von Beziehungen innerhalb des Konzepts, sondern um die Beziehungen, auf die das Konzept verweist.

Laves und Dermotts Antwort auf diese Aufgabenstellung muss signifikante Bedeutung für den Stellenwert von *Die entfremdete Arbeit* haben, da sie eine sehr wichtige Anmerkung über die überwältigende Beachtung der Produktionsbeziehungen (auf Kosten der Berücksichtigung von Verteilungs- und Tauschbeziehungen) in Marx' Frühschrift *Die entfremdete Arbeit* machen. Und sie schlussfolgern, dass sie ihre Auf-

merksamkeit auf Marx' Schrift *Zur Kritik der politischen Ökonomie* (1857) verlagern sollten, in der nachdrücklich die Wechselbeziehungen und Gegenseitigkeiten der Produktion, der Verteilung, des Konsums und des Tauschs betont werden. Dies stellt einen wichtigen Schritt dar, weil es die richtige Beurteilung seitens Laves und McDermotts anzeigt, dass die Frage von »Beziehungen zwischen den Beziehungen von Arbeit und Privateigentum, Selbstentfremdung« auf angemessene Weise nicht durch die Bezugnahme auf den Produktionsprozess als einem Bereich gestellt werden kann, die von Prozessen des Tauschs, der Verteilung usw. unterschieden werden muss. Tatsächlich erfordert der Fortschritt vom Konzept zu *realen Beziehungen*, dass nicht auf den Produktionsprozess als solchem reduzierbare Prozesse zurate gezogen werden.

Des weiteren erörtern die Autoren von *Die entfremdete Arbeit*, dass sie die konkret-realen Effekte der Illusion der Erziehungstheorie zu erhehlen suchen sollten und – erweitert – der Illusion der politischen Ökonomie, indem auf den Verteilungsprozess in seinen Wechselbeziehungen mit dem Produktionsprozess Bezug genommen wird. Der Schritt über ›Arbeit / Lernen‹ als (lediglich) Beziehungen der Produktion hinaus zu ›Arbeit / Lernen‹ als Beziehungen der ›Verteilung‹ hat somit eine ganz besondere Art von Schauplatz für eine Forschung zur Verfügung gestellt, die die *konkret-realen Effekte* zu klären sucht:

Der Versuch, Verteilung in Begriffen entfremdeten Lernens und des Privateigentums zu verstehen, macht uns wieder darauf aufmerksam, dass Verteilung und Produktion gegenseitig prägend sind, dass die produktive Arbeitsteilung einen Verteilungsaspekt der Produktion von Löhnen, Waren und (zu verteilendem) Gewinn darstellt. Nunmehr können wir unser Vorhaben, diese Sichtweise eingehender zu untersuchen, vorantreiben: Wie kommt es, könnten wir fragen, dass entfremdetes Lernen und Wissensbestände sowie anderes Gemeingut des Erziehungswesens sich so eindeutig zutage tretend im beschwerlichen Prozess der Bildungszuteilung spiegeln? (Lave & Dermott, 2002, S. 40f.).

Die Fragestellung, »wie spiegelt sich das Entfremdungskonzept [als aus der politischen Ökonomie / dem Erziehungswesen hergeleitet] selbst im konkreten Leben wider«, hat eine sehr spezielle Form angenommen. »Konkretes Leben« hat die Form »beschwerlicher Prozess der Bildungszuteilung« (Lave & Dermott, 2002, S. 41) angenommen, was auch als beschwerliche Produktion eines ›Lernens-als-beurteiltes-Lernen‹ bekannt ist: »Wenn es nicht beurteilt wird, zählt es nicht innerhalb der Verteilungskämpfe [...] Lernen-als-Schaustellung in einem Milieu der Rangordnungen im Auf und Ab der Stufenleiter« (Lave & Dermott, 2002, S. 43). Die Verteilung von Lernenden als beurteilten Lernenden ist ein konkret-realer Effekt.

Wie also können wir den philosophischen Status einer Illusion des messbaren Lernens in *Die entfremdete Arbeit* konstruieren, und wie können wir den philosophischen Status einer Illusion des messbaren Lernens in *Cognition in Practice* konstruieren?

Beim Wechsel auf einen Fragenbereich, wie er durch ›Verteilung‹ als einem Aspekt ›konkret-realer‹ Effekte bestimmt wird, wählt *Die entfremdete Arbeit* einen Kurs, der sich signifikant von dem Ansatz einer Verwerfung der Prämissen der Unterrichtstheorie unterscheidet. Doch dieser versucht keineswegs, uns etwas Anderes als die Illusion einer Unterrichtstheorie an die Hand zu geben. Vielmehr versucht er aufzuzeigen, was die Illusion selbst leistet. *Die entfremdete Arbeit* stellt solche Fragen bereit wie ›Was hat die Illusion des messbaren Lernens verschleiert?‹ Indem sie eine derartige Frage stellt, unterstellt *Die entfremdete Arbeit* das ›reale Effekte‹ in einem Bereich zu ergründen gesucht werden müssen, den die Illusion ausgeklammert hatte. Doch wie *Die entfremdete Arbeit* veranschaulicht, können Fragen des messbaren Lernens auch so gestellt werden: ›Was für eine Art Leben impliziert vermessenenes Lernen?‹ und ›Was für eine Wissenserwerbsleben ist vermessenenes Lernen?‹

Und es kommt noch schöner, denn es verunmöglicht uns, eine sehr wesentliche Unterscheidung zu treffen. Im phänomenologischen Denken werden Fragen über messbares Lernen gestellt wie: ›Wie können wir das lernende Subjekt, das die Illusion messbaren Lernens nicht erkannt hat, begreifen?‹ Im archäologischen Denken werden Fragen über gemessenes

Lernen gestellt wie: ›Wie können wir das lernende Subjekt, das die Illusion messbaren Lernens erkannt hat, begreifen?‹ Innerhalb des durch diese beiden unterschiedlichen Frageformen eröffneten Bereichs verändern sich die ›Makrostrukturen‹ entsprechend. In ihrem phänomenologischen Gewand tritt die Makrostruktur nicht auf der Seite der Illusion auf, sondern vielmehr auf der Seite des Subjekts, das die Illusion verkannt hat. Hier wird die Frage der ›Makrostruktur‹ gestellt als: ›Was sind die Konsequenzen der Makrostruktur für das lernende Subjekt, das die Illusion des Messens nicht erkennt?‹ Doch im archäologischen Denken tritt die Makrostruktur auf der Seite der Illusion auf. Tatsächlich fungiert die Makrostruktur auch als Illusion des Erkennens. Hier ist die Frageform: ›Worin besteht die Makrostruktur der Illusion des lernenden Subjekts als vermessenem Subjekt?‹ In jeder dieser Frageformen treten zwei sehr verschiedene ›Lernende‹, zwei sehr unterschiedliche ›Subjekte‹ des Lernens in Erscheinung.

Und wenn die Bereiche dieser zwei sehr unterschiedlichen Subjekte ineinander vermittelt werden, gerät Forschung in einen höchst brüchigen Zwischenraum ihrer eigenen Inszenierung. Reflektierte Praktiker, die diesen Raum durchqueren, werden erkennen, dass das archäologische Moment ihres Bemühens nur in dem Augenblick strategisch aufgegeben werden kann, in dem ein alternatives archäologisches Erkenntnismodell – und ein Objekt potentiell zutreffenden Erkennens – etabliert wurde. Aufgrund dieses Moments, das sie in die Auseinandersetzung mit dem Verkennen einbringen, werden sie unverzüglich daran erinnert werden, dass dessen Alternative nicht weniger unschuldig, nicht weniger Gegenstand des archäologischen Denkens sein kann. Dieser Mangel an Unschuld legt nahe, dass in den epistemologischen Bemühen des reflexiven Praktikers ein Ringen darum riskiert wird, nicht so sehr ein zuvor verkanntes Subjekt wahrzunehmen, denn vielmehr ein alternatives Subjekt zu konstituieren.

Strategisch-archäologische Kontroverse

Die politische Aufgabenstellung einer strategischen archäologischen Kontroverse, wie ich sie hier thematisiere, stellt einen Verdrängungskampf gegen die Entwicklung von paradigmatischen Bedingungen der Anerkennung dar, die von einem ethisch-politischen Standpunkt aus als problematisch beurteilt werden müssen. Ein solches Zurückdrängen beinhaltet einen Kampf gegen das, was die Vormachtbedingungen von Anerkennung sein kann. Wenn die Situierete Lerntheorie ihren Kampf gegen die traditionelle Lerntheorie aufnimmt und dies eine archäologische Kontroverse sein soll, begibt sie sich nicht nur in eine erkenntnistheoretische Auseinandersetzung der Anerkennung und Wiedereinsetzung eines lernenden Subjekts, das sich zwar als anderweitig mystifiziertⁱⁱⁱ, aber allemal ›da‹ erweist; sie ist des Weiteren in einen Kampf um die Produktion neuer Lernender engagiert, indem sie alternative paradigmatische Bedingungen zur Verfügung stellt, die Menschen als Wissens Eigentümer behandelt (oder anerkennt). Ein solches Engagement muss sich politisch zu der Nachhaltigkeit und der sozialen Legitimierung der Umsetzung traditionell lerntheoretischer, begleitender paradigmatischer Bedingungen der Anerkennung in Beziehung setzen, deren Eigenschaft sozialer materieller Effekte die Situierete Lerntheorie begriffen hat.

Mir scheint, dass Jean Lave ihr ganzes Werk hindurch fortgesetzt in eine solche archäologische Forschungsstrategie engagiert war. Sie hat dabei – jenseits eines epistemischen Engagements mit dessen Verkennungen eines traditionellen Ansatzes – darauf hingearbeitet, traditionelle Ansätze kritisch in Angriff zu nehmen. Dabei ist die Fragestellung hinsichtlich der Theorien *Situierter Lernens Arbeitens* folgende: Was ist im Zuge der arbeitsorganisatorischen Übertragung von ›Lernen‹ in ›Arbeit‹ aus der Aufgabenstellung strategisch-archäologischer Auseinandersetzung geworden?

Ich schlage diesbezüglich vor, dass das methodologische Paradigma phänomenologischen Denkens die Übertragung von Lernen in Arbeit, so wie diese in den Diskursen Situierter ~~Lern~~ Arbeitsmanagements aufscheint, ausgeformt hat; und dass sich die Übertragung innerhalb eines

solchen Denkmodells in einer Reihe von Behauptungen über die Wirksamkeit formal organisierter Themen manifestiert. Mein Vorschlag ist daher, dass die Dominanz phänomenologischen Denkens innerhalb der auf Situierter Lerntheorie basierenden arbeitsorganisatorischen Diskurse zu einer Urteilstrübung hinsichtlich der Relevanz formal organisierter Themen für die Mehrwert erzeugenden Eigenschaften Situiereten ~~Lernens~~ Arbeitens führt. Anstatt darum zu kämpfen, die durch traditionelle Lerntheorie legitimierten Anerkennungsmodelle zu verdrängen, lassen organisatorische Diskurse diese banal werden.

Situierte Lerntheorie problematisiert zwei interdependente Achsen traditioneller Lerntheorie. Die eine Achse war deren Annahme, dass es sich bei der Verinnerlichung eines standardisierten Lehrplans durch das lernende Subjekt um Lernen handelt. Die andere Achse war deren Annahme, dass standardisiertes Abprüfen zu den Mitteln gehört, durch die Lernen auf Seiten des lernenden Subjekts erkannt werden kann. Zusammen genommen unterstellen diese Annahmen, dass die besondere Form des Lernens, auf die sie sich beziehen, die Kategorie ›Lernen‹ per se erschöpfend behandelt; und sie hängen von einer noch abgründigeren Annahme über eine Art Isomorphismus zwischen den an beiden Enden des Lernprozesses stehenden Themenstellungen ab. Ein Thema (Lehrplan) *hat Eingang in* das lernende Subjekt, während das andere Thema (Prüfung) das widerspiegelt, *was Eingang gefunden hat*. Wenn die Bedingungen günstig waren und Lernen stattgefunden hat, wird das Prüfen einen Topos manifestieren, durch den das lernende Subjekt die Existenz eines vorgegebenen Lehrplans offenbart, der ihm nun ›*innerlich*‹ ist. Das formale Vermessen von Bildung ist eine Technologie, die entwickelt wird, um die Größenordnung dieses mannigfach in Individuen Existierenden kenntlich zu machen und diese Individuen entlang einer Rangordnung der Reihe nach angegebener Größenmaße anzuordnen. Die ›Illusion des messbaren Lernens‹ setzt die ›Illusion was Lernen ist‹ voraus. Jeder gemessene Einzelfall wird als das Fallbeispiel einer Sachkategorie (gelernter Lehrplan) mit gemeinsamen Eigenschaften gewertet; durch das Messverfahren werden die Ausmaße dieser Sachverhalte für jeden Einzelfall (Lernender) der Kategorie abgebildet.

In vorhergehenden Abschnitten habe ich vorgeschlagen, Jean Laves Arbeiten philosophisch als Verschränkung des phänomenologischen und archäologischen Denkens zu lesen. Damit wollte ich nicht behaupten, dass Lave in ihren phänomenologischen Aspekten »soziale Systeme (nur) als Epiphänomene intersubjektiv konstituierter Erfahrung behandelt« (Lave, 1988, S. 193, Fn 7). Ich habe vielmehr anzudeuten versucht, dass Laves Arbeiten in ihren als epistemologische Infragestellung traditioneller Lerntheorie verstehbaren Aspekten auf Ressourcen – mithin das empirisch lernende Subjekt als Ausgangspunkt der Kritik traditioneller Lerntheorie betonend – zurückgreift. Während *Cognition in Practice* die Darstellung der ›Makrostrukturen‹ für seine Distanzierung von der phänomenologischen Denkfigur benötigte, erforderte es viel dringender ein empirisches Subjekt, das auf eine Weise beschrieben und theoretisiert werden konnte, die die Voraussetzungen traditioneller Theorie – seiner Illusionen – untergraben konnte. Ein bedeutender Aspekt dieser alternativen Beschreibung und Theoretisierung – die wiederum vom Subjekt des phänomenologischen Denkens abhängt – besteht in der Problematisierung der Glaubwürdigkeit der herkömmlichen Annahmen über das, was Lernen ist, und seiner gleichzeitigen Annahme darüber, wie Lernen identifiziert werden kann. Was in jedem Fall zu hinterfragen gesucht wurde, ist die Unterstellung einer zentralen Position formaler Bildungsmodelle für einen Lernprozess, der als situiertes Ereignis der sozialen Wahrnehmung zugänglich ist.

In den Manifestationen seiner Anwendung erweisen sich die Diskurse des Situierten ~~Lern~~-Arbeitsmanagements als parasitär von einer Situierten Lerntheorie abhängig, die sich von den traditionellen Illusionen über Lernen und messbares Lernen distanziert. Dabei tritt innerhalb dieser Manifestationen eine Vertauschung auf. Anstelle der eher feinkörnigen Kategorien des ›Standardlehrplans‹ und der ›Standardbeurteilung‹ als Kennzeichen der traditionellen Vorannahmen erscheint die doch eher relativ unscharfe Bezugnahme auf eine ›formale Organisationsstruktur‹. Auch hier findet sich eine Störung der unterstellten zentralen Stellung formaler Modelle, doch gilt dies an dieser Stelle dem Arbeitsprozess. Sowohl im Fall des Lernens wie der Arbeit handelt es sich auf den Prüf-

stand um eine Vorstellung über die Leistungsfähigkeit starr repräsentierter Inhalte, die 1) im Körper (des ~~lernenden~~ arbeitenden Subjekts) reproduziert werden und 2) zutreffende Belege von leibhaftig durchlebten Ereignissen (des ~~Lernens~~ Arbeitens) verkörpern oder zur Verfügung stellen. Gerade weil Lernen nicht notwendigerweise durch Standardlehrpläne vorgezeichnet wird, erweist sich auch der Arbeitsprozess nicht zwangsläufig vorab durch formale Organisationsstrukturen festgelegt. Gerade weil Lernen nicht durch Standardbeurteilungen nachgewiesen werden kann, vermag auch der Arbeitsprozess nicht durch formale Organisationsstrukturen erfasst zu werden.

	›Lernen‹	in	›Arbeit‹
Illusion des Lernens / Arbeitens	kognitive Fähigkeiten wie an- / abgeleitet		Tätigkeit wie an- / abgeleitet
Illusion des messbaren Lernens / Arbeitens	Kognitive Fähigkeiten wie nachgewiesen		Tätigkeit wie nachgewiesen
Formale Modelle	Standardmodelle als formal-organisatorisches Modell, das durch Standardtests gemessen wird		›formal-organisatorische Strukturen‹ (Standardregeln / -verfahren / -instruktionen / -arbeitsverträge)

In der neueren Literatur über Situiertes Lernen am Arbeitsplatz finden sich abweichend zwei Entwürfe, die sich auf diese besondere Übertragung und die dieser inhärenten Distanzierung von traditioneller Lerntheorie beziehen. Zuweilen lässt sich ein spezieller historischer Entwurf dessen verzeichnen, was Lernen sein müsste, wenn es auf dem aktuellen Markt erfolgreich sein soll: Lernen *sollte* nicht wie traditionell angenommen geschehen, da es hierbei zu starr festgelegt würde und daher nicht flexibel genug wäre, um auf die Anforderungen des Arbeitstages zu antworten. Eher als ›traditionelles‹ ~~Lernen~~ Arbeiten wird eine Art Lernen benötigt, wie es von der Situierten Lerntheorie wahrgenommen wird.

Ein anderes Mal findet sich eine verhältnismäßig allgemeine sozial-psychologische Behauptung darüber, was Arbeit *qua* Lernen – ~~Lern~~-Arbeits-Prozesse jederzeit und überall – *ist*: Eher als das, was von ›traditioneller‹ ~~Lern~~-Arbeits-Theorie erkannt wird, handelt es sich um die Beschreibung einer Art von ~~Lern~~-Arbeits-Prozessen, wie sie von der Situier-ten Lerntheorie wahrgenommen werden (vgl. Orr, 1996)³. Hier steht der historische Wechsel nicht im Dienste erfolgreicher Produktion, sondern einer theoretischen Randbemerkung über eine Klasse von Prozessen, die sich als solche historisch nicht als zufällig erweisen.

Ob dies nun als historisch überzufällig oder unumgänglich bezeichnet wird, was in diesen Arbeiten aufscheint, sind Hinweise auf ein Subjekt, das wegen seiner Veranlagungen, seiner »Authentizität« (Brown et al., 1989) – gewiss begründet in sozialer Kultur und sozialer Geschichte (vgl. Brown et al., 1989; Wenger, 1998; Duguid, 2005) – geachtet wird, dies *nichtsdestoweniger* ungeachtet seiner Vorbestimmung und Anerkennung durch ›die formale Organisationsstruktur‹. *Nichtsdestoweniger*, weil die ›formale Organisationsstruktur‹ eine sichtbar werdende Eigenart von Modellen ist, die sich mit Arbeitstätigkeiten befassen, als ob diese fallweise Datensätze von Objektkategorien mit gemeinsamen Charakteristiken wären: Wenn sie *diese Aufgabe (Kategorie 1)* haben, dann machen Sie *x*; wenn Sie *jene Aufgabe (Kategorie 2)* haben, machen Sie *y* usw. Auf was sich jedoch Situier-ter Lerntheoretiker berufen, ist die annähernde Unmöglichkeit, die Charakteristiken von Aufgabenkategorien als solche zu spezifizieren; gerade wenn diese Behauptung in Verbindung mit einer bestimmten theoretischen Bemerkung über eine Kategorie von Prozessen formuliert wird, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie sich nicht in eine standardisierte Vorgabe oder einen standardisierten Erkenntnisrahmen einfügen. Und wenn es keinen Weg gibt, die Existenz von Charakteristiken zu objektivieren, die derartige Kategorien vorbestimmbar machen, existiert auch keine nicht-widersprüchliche Möglichkeit, ›Wenn sie *diese Aufgabe* haben, dann machen Sie *x*‹ zu sagen. Tatsächlich gibt es keine widerspruchsfreie Art und Weise, auf ›*diese Aufgabe*‹ Bezug zu nehmen.

Von diesem Gesichtspunkt her scheint es, als ob die formale Organisationsstruktur *die Illusion einer näher beschriebenen Arbeit* ist, die die *Entsprechung der Illusion des messbaren Lernens* darstellt. Will sagen, sind nicht Situierte Lern-Arbeits-Manager, indem sie sich an diesen springenden Punkt der Situierten Lerntheorie klammern, gänzlich *vom Irrtum der Illusion befreit*? Denn wenn das verifizierte Ereignis nicht auf modellhaften Voraussagen zurückführbar ist, dann sind die Modelle, die prinzipiell das konkrete Ereignis vorbestimmen könnten, nicht sonderlich reliable Indikatoren des maßgeblichen Ereignisses.

Eine solch diskursive Hervorhebung bestimmt den Platz Situierte Lerntheorie innerhalb des Terrains strategisch-archäologischer Anstrengung. Wie die Situierte Lerntheorie – und entgegen traditioneller Auffassungen – verpflichtet sich der Situierte arbeitsorganisatorische Diskurs der Entwicklung eines alternativen Erkenntnisrahmens der Fähigkeiten des arbeitenden Subjekts. Das heißt, man kann das Gesamt der Situierten lernorganisatorischen Modelle bis dato als kulturelles Unterfangen verstehen, neue Möglichkeiten des Verständnisses der Eigenschaften des arbeitenden Subjekts als nicht-bestimmbarem Subjekt auszubauen (vgl. Olds & Trift, 2005).

›Arbeit‹ als Erkenntnisgegenstand

Die Struktur eines Alternativmodells der Theoretiker einer Situierten Arbeitsorganisation macht in der Beforschung des arbeitenden Subjekts auf zwei Gesichtspunkte aufmerksam, die für das politische Ziel einer strategisch-archäologischen Anstrengung bedeutsam sind. Einerseits erweist sich Situierte Arbeitsorganisation, in Übereinstimmung mit ihren anti-traditionellen erkenntnistheoretischen Ausrichtungen, als an einem kulturellen Prozess der Wiederbelebung des arbeitenden Subjekts beteiligt. Andererseits ist Situierte Arbeitsorganisation, im Widerspruch zu ihren eigenen anti-traditionellen erkenntnistheoretischen Ausrichtungen in den Prozess der Reproduktion eines traditionell arbeitenden Subjekts involviert. Diese letzte Möglichkeit wird dann ersichtlich, wenn man ihre Ausrichtung an überdauernden formal-organisatorischer Strukturen mit

Laves und McDermotts Überzeugung einer Illusion messbaren Lernens gegenüberstellt. Letztere heben nachdrücklich die konstituierende Macht der Illusion hervor, schlagen eine ethische Untersuchung dieser fundierenden Wirkung vor und regen an, die Illusion zu ersetzen. Der Situierte arbeitsorganisatorische Diskurs unterstreicht das Unvermögen der Illusionsbildung, schlägt vor, dieses als Grundlage für jene Entscheidungen zu nutzen, die beispielsweise die Verteilung von Ressourcen betreffen, und geht davon aus, dass Illusionen fortauern. Was mich aktuell interessiert, ist in letzterem Fall die Tatsache, dass das Illusionäre Grund für die Fortsetzung der Illusionsbildung bietet. Anders gesagt, hat Situierte Arbeitsorganisation einen Punkt erreicht, an dem es sowohl eine Binsenwahrheit ist, die Bedeutung ›formal-organisatorischer Strukturen‹ für die Entfaltung von Arbeitsprozessen zu bestreiten, wie es banal ist, darauf zu beharren, dass die Entfaltung arbeitender Tätigkeiten weiterhin in den Strukturen formaler Organisation stattfinden muss. Die formal-organisatorische Struktur wird für Arbeit als Produktivkraft als nebensächlich erachtet und dennoch stützt man sich auf sie als Grundlage der Entscheidungsbildungen über Ressourcenverteilungen.

Am sinnvollsten lässt sich diese Situation verstehen, wenn ~~Lernen~~ Arbeiten als Situierte ›Produktivkraft‹ konzeptionell von Arbeit als Mittel der Ressourcenverteilung unterschieden wird. Dies führt uns zur Fragestellung archäologischen Vorgehens. Denn wenn es zutrifft, dass Ressourcen identitätsbezogen verteilt werden, welcher Art von Identität werden Ressourcen dann zugeteilt? ›Arbeit‹ als Situiertes, empirisches Ereignis (Arbeit als Gegenstand phänomenologischen Denkens, Arbeit als Objekt ethnografischer Beschreibung)? Oder ›Arbeit‹ als diskursiver Effekt von Modellen formal-organisatorischer Strukturierung (Arbeit als Objektkategorie mit gemeinsamen Charakteristiken, Arbeit als messbare Größe)? An anderer Stelle (vgl. Vann, 2004, S. 259f.) habe ich vorgeschlagen, Verweise auf Arbeit als Situiertes empirisches Ereignis, das von seiner Formalisierung abgetrennt wird, analytisch als ein ›technizistisches‹ Modell von Arbeit zu kommentieren – als ein a-historisches Modell der Arbeit im Sinne eines zielgerichteten Werkzeuggebrauchs und einer Wertquelle, wie sie sowohl im herkömmlichen Marxismus als auch

in der klassischen politischen Ökonomie aufgefasst wird. Diese wäre dann der ›Marx‹, der dem phänomenologischen Denken entspricht und der die Entwicklung einer Theorie des ›Sozialen‹ innerhalb der und durch die Situierte Lerntheorie ganz bedeutsam inspiriert hat (vgl. Scribner, 1985; Benhabib, 1986). Meine Anregung ist, dass das technizistische Modell von Arbeit der Übertragungsmöglichkeit (Situiertes) Lerntheorie in ›Arbeit‹ zugrunde liegt und dass die Theorie Situierter Arbeitsorganisation in einen Erkenntnisprozess involviert ist, der die mit einem solchen Modell verbundenen Eigenschaften betont.

Im Kontrast zum technizistischen Modell habe ich weiterhin die Bedeutung des marxistischen Theoriemodells der Wertform^{iv} von Arbeit für das Verständnis der Begründung von ›Arbeit‹ als Gesellschaftsform hervorgehoben (vgl. Reuten, 1988; 1999; 2003, Arthur, 2001; Vann, 2004). Ein wertanalytisches Modell formuliert seine Kapitalismuskritik vom Standpunkt der Warenform als Grundlage der wertbildenden Fähigkeiten des arbeitenden Subjekts (vgl. Postone, 1993). Die Unterscheidung zwischen den beiden Modellen wertbildender Arbeit hat Einfluss darauf, wie man sich der spezifisch archäologischen Forschung annähert, die unter dem Vorzeichen Situierter Arbeitsorganisationstheorie unternommen wird. Denn Postone zufolge gibt eine Kapitalismuskritik, die den Ausgangspunkt der klassischen politischen Ökonomie – einen a-historischen, undifferenzierten Begriff von Arbeit [...] – beibehält, ungeachtet jedes Eindrucks vor, Arbeit als ›tatsächlich‹ gesellschaftliche und nicht private Kategorie sowie Gewinn als ›eigentlich‹ ausschließliches Ergebnis von Arbeit zu enthüllen. Dies geht von einem Verständnis gesellschaftlicher Mystifizierung aus, demzufolge es keine intrinsische Beziehung zwischen dem gibt, was der kapitalistischen Gesellschaft wirklich zugrunde liegt (›Arbeit‹), und den gesellschaftlichen Erscheinungsformen, die dies verschleiern (Postone, 1993, S. 63f.).

Eine von Postones Punktuerungen innerhalb seines wichtigen Buchs besteht darin, dass die das soziale Subjekt der Wertbildung ›verschleiern-

den Erscheinungsformen eigentlich *konstitutive* Elemente dessen wertbildender Fähigkeiten sind. Das bedeutet, dass die wertbildenden Fähigkeiten von Arbeit ihrer Vermarktung entspringen, gerade weil die wertbildenden Fähigkeiten von Arbeit *im Kapitalismus* nicht auf den durch Arbeit geschaffenen materiellen Wert (›Gebrauchswert‹) reduziert werden. Vielmehr sind ihre spezifisch kapitalistisch wertbildenden Fähigkeiten Effekte ihrer Inkraftsetzung als Wertform. Das heißt, dass die gesellschaftliche Besonderheit von ›Arbeit‹ im Kapitalismus derzeit als Arbeit in ihrer entfremdetem Form bedeutet, die einen Doppelcharakter von Gebrauchswert und Tauschwert in sich birgt.

Von diesem Standpunkt her bin ich der Auffassung, dass die Situierete Arbeitsorganisationstheorie hinsichtlich der Herausforderung strategisch-archäologischer Auseinandersetzung erfolgreich zwei parallele archäologische Leistungen erbracht hat. Die eine beinhaltet, dass ›Arbeit‹ im Gegensatz zu ihrer Mystifizierung als (a-historische) Quelle des Mehrwerts anerkannt wird, die von den dies verschleiernenden (ökonomischen) Bedingungen unterschieden werden muss. Die andere impliziert, dass ›Arbeit‹ nur in ihrer illusorischen oder mystifizierten Form, in ihrer Vermittlung durch formale Repräsentanzbildung⁴, anerkannt werden kann. Dies ist insofern irritierend, als es bedeuten würde, dass Situierete Arbeitsorganisationstheorie sich in bzw. mit dem Objekt von einem Standpunkt aus anzuerkennen und zu identifizieren gelernt hätte, von dem aus der traditionelle Marxismus seinen Widerstand *gegen* das Kapital geführt hatte, und dass sie sich in bzw. mit den Erfordernissen einer Mystifizierung anzuerkennen und zu identifizieren gelernt hätte, auf der die spezifisch kapitalistische Wertbildung basiert.

(Aus dem Amerikanischen von Ulrich Kobbé)

► Danksagung

- * Ich danke Geof Bowker, Michael Cole, Sisse Finken und Martha Lampland für fortdauernde Diskussionen über die hier angeschnittenen Problemstellungen. Der Dank gilt ebenso den Herausgebern und dem Übersetzer für ihre Arbeit an der

Herstellung dieses Textes. Meine Arbeit an diesem Beitrag wurde vom ›Virtual Knowledge Studio‹ in den Niederlanden unterstützt.

► Anmerkungen des Übersetzers

- i Der von Gramsci geprägte Begriff *Fordismus* kennzeichnet jene – durch Henry Ford geprägte – Form des Kapitalismus, der durch Merkmale der Massenproduktion in Kombination mit einer Schaffung von Massenkaufkraft bzw. –konsum, Vollbeschäftigung und Sozialstaatlichkeit sowie durch eine institutionalisierte Zusammenarbeit von Kapital und Sozialstaat charakterisierbar ist. Die Entstehung des *postfordistischen* Systems wird durch eine Krise des *›fordistischen‹* Gesellschaftsmodells ausgelöst und basiert auf der restabilisierenden Schaffung neuer Normen, ökonomischer Akkumulationsregime und – gloabilerter – Regulationsweisen der Vergesellschaftung.
- ii Im Original als englischsprachige Übersetzung *Mental Illness and Psychology* (1976/1987) angegeben, hier in der deutschsprachigen Übersetzung zitiert.
- iii Im Original: »*obscured*« = verdunkelt, verfinstert, in den Schatten gestellt; hier übersetzt als »mystifiziert« i. S. des von Simon und Stierlin in Anlehnung an Marx und Laing verwendeten Mystifikations-Begriffs; dieser bezeichnet eine Zuschreibung defizitärer Eigenschaften als »Form transpersonaler Verleugnung«, die beim Mystifizierten dazu führt, »den eigenen Steuerungsmöglichkeiten, Wahrnehmungen und Motiven zu misstrauen, wodurch die Entwicklung einer tragfähigen Autonomie und Identität behindert wird« (Simon & Stierlin, 1984, S. 246).
- iv Der Begriff *Wertform* wird von Marx (1867, S. 62-64) mit dem Terminus *Tauschwert* gleichgesetzt und drückt sich als Wert einer Sache oder Leistung durch die in dieser vergegenständlichten gesellschaftlich notwendigen Arbeitszeit (*Arbeitswert*) aus. Dabei erfolgt die logische und historische Entwicklung von der einfachen Wertform (Ware A äquivalent einer Menge Ware B) bis zur Form eines allgemeinen Äquivalents (des Geldes). Während der ›Gebrauchswert‹ in den Eigenschaften einer Ware begründet ist und interindividuell verschieden sein kann, bleibt dieser beim Tauschwert einer Ware unerheblich, denn das Austauschverhältnis der Waren erweist sich gerade durch die Abstraktion – die ›Absehung‹ – von ihren unterschiedlichen »Nützlichkeiten« charakterisiert. Vergleichbar werden Waren durch das Gemeinsame der in ihnen enthaltenen »abstrakt menschlichen Arbeit« als »Arbeit schlechthin«. Damit hat nicht nur die Ware mit Gebrauchs- und Tauschwert, sondern auch die ihr zugrunde liegende Arbeit einen Doppelcharakter in Form konkret nützlicher – »bestimmter« – Arbeit mit einem bestimmten Gebrauchswert und einer abstrakten Arbeit als Arbeitsaufwand, der

den Tauschwert der Ware bzw. des Produkts bestimmt. Die Kategorie des Tauschwertes enthält mit dem Konzept des »Fetischcharakters« einer Ware zugleich eine Kritik an Produktionsformen, in denen »den Menschen die gesellschaftlichen Charaktere ihrer eignen Arbeit als gegenständliche Charaktere der Arbeitsprodukte selbst, als gesellschaftliche Natureigenschaften dieser Dinge« erscheinen (Marx, 1867, S. 86). Wenngleich Waren doch Produkte einer gesellschaftlichen Arbeit sind, führt eine spezifisch bürgerliche Form der Arbeitsteilung dazu, dass Waren mit dem an ihnen klebenden Preisschild wieder privatisiert werden und eine private Form – die *Wertform* – erhalten.

► Anmerkungen

- 1 Meine Hoffnung ist, dass der Essay von 2001 (vgl. Vann & Bowker, 2001) in Verbindung mit der hier vorgelegten Ausarbeitung gelesen wird, sodass eventuelle lückenhafte oder widersprüchliche Behandlungen des Themas hierdurch in den Vordergrund treten können. Darüber hinaus wird dieser Beitrag entsprechen der Natur seines Untersuchungsgangs auf einem anderen Abstraktionsniveau von-statten gehen, womit das andere Abstraktionsniveau des Artikels von 2001 empirisches Material als hoffentlich ergiebige Ergänzung zur Verfügung stellt.
- 2 Das Abkoppeln der formalen Organisationsstrukturen von der Arbeitsaktivität stellt ein Thema dar, das Mitte des 20. Jahrhunderts innerhalb der Organisationssoziologie in den Arbeiten von Selznick (1948), Roy . (1960) u. a. auftauchte. Diese Thematik wird durch die daran arbeitenden Situiereten Lerntheoretiker (vgl. hierzu die Kommentierung von Schmidt, 1997) in eine neue Dimension gerückt.
- 3 Contu und Wilmont (2003) haben einen Beitrag mit einer treffenden Lektüre der Situiereten Lerntheorie vorgelegt, der hinsichtlich seiner Beziehungsnahmen auf die Arbeiten von Julian Orr diskutiert werden muss. Als ein Argument tragen sie vor, dass Orrs Arbeiten von Lave und Wenger (1991) herangezogen werden, doch dass Orrs Werk seinerseits eigentlich erheblich durch Lucy Suchmans Arbeiten über Mensch-Maschine-Interaktionen (vgl. Suchman, 1987) beeinflusst wurde. Während ich die Beziehung zwischen den früheren Arbeiten von Lave und Suchmans Arbeiten hierselbst ausarbeite, will ich zwei Aspekte hervorheben. Erstens wurde der organisatorische Diskurs über Situieretes Lernen am Arbeitsplatz von beiden gebahnt und jeweils eine Übertragung von Kategorien vorgenommen. In Laves Fall erfolgte die Übertragung vom Lernen in Arbeit. In Suchmans Fall erfolgte die Übertragung von der Mensch-Maschine-Interaktion in Arbeit. Zweitens geschieht Orrs Extrapolation der Arbeiten Suchmans im Kontext eher allgemeinerer phänomenologisch-soziologischen Bezüge seines Werks; ein

Bezugssystem, das Orr – entgegen dem Ansatz von Harry Braverman (1974) – in Beziehung zu Michael Burawoy (1979) und Ken Kusterer (1978) lokalisiert.

- 4 Colemans Lesweise der Beziehung zwischen repräsentativen und modernen demokratischen Formen (vgl. Colebrook, 2005) ist, insbesondere wenn sie in Verbindung mit Laves Feststellungen über die Herstellung sozialer Ungleichheit erschlossen wird, an dieser Stelle weiterführend.

► Literatur

Arthur, Christopher (2001). Value, labour and negativity. *Capital and Class*, 73, 15-39.

Attewell, Paul (1990). What is Skill? *Work and Occupations*, 17 (4), 422-448.

Benhabib, Seyla (1986). *Critique, Norm and Utopia: A Study of the Foundations of Critical Theory*. Columbia: Columbia University Press.

Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Braverman, Harry (1974). *Labor and monopoly Capitalism*. New York: Monthly Review Press.

Brown, John Seely; Collins, Allan & Duguid, Paul (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.

Burawoy, Michael (1979). *Manufacturing Consent: labor changes in the labor process under monopoly capitalism*. Chicago: University of Chicago Press.

Colebrook, Claire (2005). *Philosophy and Poststructuralist Theory from Kant to Deleuze*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Contu, Alessia & Willmont, Hugh (2003). Re-Embedding Situatedness: The Importance of Power Relations in Learning Theory. *Organizational Science*, 4 (3), 283-296.

Duguid, Paul (2005). ›The Art of Knowing‹: Social and Tacit Dimensions of Knowledge and the Limits of the Community of Practice. *Information Society*, 21 (2), 109-118.

Foucault, Michel (1954). *Maladie mentale et Personnalité*. Paris: PUF.

Foucault, Michel (1968). *Psychologie und Geisteskrankheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fraser, Nancy (2001). *Social Justice in the Knowledge Society: Redistribution, Recognition, and Participation*. Beitrag zum Kongress ›Gut zu Wissen‹. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, 04.-06.06.2001.

- Fraser, Nancy & Honneth, Axel (2003). *Recognition or Redistribution? A political-philosophical Exchange*. London: Verso Press.
- Giddens, Anthony (1979). *Central problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: Macmillan.
- Kusterer, Ken (1978). *Know-How on the Job: The Important Working Knowledge of 'Unskilled' Workers*. Boulder: Westview Press.
- Lave, Jean (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, Jean (1996). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture and Activity*, 3 (3), 149-164.
- Lave, Jean & McDermott, Ray (2002). Estranged ~~Labor~~-Learning. *Outlines*, 1, 19-48.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Marx, Karl (1844). Die entfremdete Arbeit. In *MEW, Ergänzungsband, 1. Teil (1968)* (S. 510-522 / XXII-XXVII). Berlin/DDR: Dietz.
- Marx, Karl (1857). Zur Kritik der politischen Ökonomie. In *MEW, Bd. 13 (1961)* (S. 3-160). Berlin/DDR: Dietz.
- Marx, Karl (1867). Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie I: Der Produktionsprozess des Kapitals. In *MEW, Bd. 23 (1962)*. Berlin/DDR: Dietz.
- May, Todd (2005). Foucault's Relation to Phenomenology. In Gary Gutting (Ed.), *The Cambridge Companion to Foucault* (pp. 284-311). Cambridge: Cambridge University Press.
- McMaster, Michael (2001). *Communities of Practice: An Introduction*. Online-Publikation: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/mmintro.shtml> [Date of Access: March 03, 2005]
- Olds, Kris & Thrift, Nigel (2005). Cultures on the Brink: Reengineering the Soul of Capitalism – On a Global Scale. In Aihwa Ong & Stephen J. Collier (Eds.), *Global Assemblages: technology, politics, and ethics as anthropological problems* (pp. 274-275). Oxford: Blackwell.
- Orr, Julian (1996). *Talking about Machines. An ethnography of a modern job*. New York: Cornell University Press.
- Postone, Moishe (1993). *Time, Labor, and Social Domination: a Reinterpretation of Marx's Critical Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reuten, Geert (1988). Value as a social form. In Michael Williams (Ed.), *Value, Social Form and the State* (pp. 42-61). London: Macmillan.

- Reuten, Geert (1999). The Source versus Measure Obstacle in Value Theory. *Rivista di Politica Economica*, IV-V, 87-115.
- Reuten, Geert (2003). Karl Marx: His Work and the Major Changes in its Interpretation. In Warren Samuels, Jeff Biddle & John Davis (Eds.), *The Blackwell Companion to the History of Economic Thought* (pp. 148-166). Oxford: Blackwell.
- Roy, Donald (1960). Banana Time. *Human Organization*, 18, 158-168.
- Schmidt, Kjeld (1997). Of Maps and Scripts: the status of formal constructs in cooperative work. In *ACM conference on Group Work Phoenix, AZ 1997* (pp. 138-147). New York: ACM Press.
- Scribner, Sylvia (1985). Vygotsky's uses of History. In James V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 119-145). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selznick, Philip (1948). Foundations of the theory of organization. *American Sociological Review*, 13, 25-35.
- Simon, Fritz B. & Stierlin, Helm (1984). *Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular. Überblick, Kritik und Integration systemtheoretischer Begriffe, Konzepte und Methoden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Suchman, Lucy (1987). *Plans and Situated Actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vann, Katie (2004). On the valorization of informatic labor. *Ephemera: theory and Politics in Organization*, 4 (3), 246-266.
- Vann, Katie & Bowker, Geof (2001). Instrumentalizing the Truth of Practice. *Social Epistemology*, 15 (3), 247-262. [Reprint in: Ash Amin & Nigel Thrift (Eds.) (2004). *The Blackwell Cultural Economy Reader* (pp. 40-57). Oxford: Blackwell]
- Wenger, Etienne (1998). Communities of Practice. Learning as a social system. In: *Systems Thinker*. Online-Publikation: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> [Date of Access: March 03, 2005]